



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE**

**CLEIDILENY INGRID OLIVEIRA DA SILVA**

**AS ESCOLAS TAMBÉM PRODUZEM POLÍTICAS: ATUAÇÃO DO MAPA  
EDUCACIONAL EM TRÊS ESCOLAS DE MOSSORÓ (RN)**

**MOSSORÓ/RN**

**2024**

**CLEIDILENY INGRID OLIVEIRA DA SILVA**

**AS ESCOLAS TAMBÉM PRODUZEM POLÍTICAS: ATUAÇÃO DO MAPA  
EDUCACIONAL EM TRÊS ESCOLAS DE MOSSORÓ (RN)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

**Orientadora: Profa. Dra. Meyre Ester  
Barbosa de Oliveira.**

**MOSSORÓ/RN**

**2024**

**CLEIDILENY INGRID OLIVEIRA DA SILVA**

**AS ESCOLAS TAMBÉM PRODUZEM POLÍTICAS: ATUAÇÃO DO MAPA  
EDUCACIONAL EM TRÊS ESCOLAS DE MOSSORÓ (RN)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Zacarias Marinho  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S586e Silva, Cleidileny Ingrid Oliveira da  
AS ESCOLAS TAMBÉM PRODUZEM POLÍTICAS:  
ATUAÇÃO DO MAPA EDUCACIONAL EM TRÊS  
ESCOLAS DE MOSSORÓ (RN). / Cleidileny Ingrid Oliveira  
da Silva. - Mossoró, 2024.  
166p.

Orientador(a): Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de  
Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-  
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

1. Atuação de políticas. 2. responsabilidade  
Educativa. 3. regulação docente. 4. política curricular. I.  
Oliveira, Meyre Ester Barbosa de. II. Universidade do  
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, mesmo nos caminhos mais tortuosos nunca estive sozinha, pois o seu amor sempre me alcançou. Todos os demais agradecimentos derivam desse amor que me alcança e me agracia com felizes encontros.

A minha mãe, pelo discernimento, por entender que a educação é o melhor investimento que uma mulher pode fazer.

A minhas irmãs, por trazerem sentido a minha vida e serem os principais motivos para buscar um futuro melhor.

A Meyre, minha querida orientadora, pela acolhida amorosa, pelo entusiasmo que me incentiva a continuar, pela leveza característica do seu caminhar profissional. Serei sempre grata pelo nosso encontro e pelas perspectivas que ele me trouxe.

A Felipe Gomes, pelo companheirismo e disponibilidade, você foi fundamental para a produção desta dissertação.

A Margarida Oliveira (in memoriam), minha avó, pelo amor, pelas conversas, conselhos e risadas que ressoam na minha memória e coração.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino pelas contribuições à minha formação humana e profissional.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Laura Amélia, Mariana Brito e Paula Fernandes pela parceria e pela escuta paciente.

A João Paulo, Débora Dantas e Jociene Lima, pela amizade constante e estímulo diário.

A Rita Frangella e Zacarias Marinho, pelas contribuições valiosas.

Ao CNPQ, pela concessão da bolsa de estudo.

É no reconhecimento da política como produção cultural, instável e contingente que defendo a escola como *lócus* da produção política (Oliveira, 2016, p. 60)

## RESUMO

A pesquisa em tela articulou-se em defesa das escolas como produtoras de políticas. Trata-se de um estudo que se insere no rol das pesquisas pós-críticas e mantém aproximação inicial com o pós-estruturalismo. No corpus do trabalho, por meio do diálogo com as produções de Stephen Ball e Oliveira (2016; 2017), argumenta-se que a entrada das políticas nas escolas demanda adequações, negociações e deslizamentos de sentidos que substanciam a produção de micropolíticas nas instituições de ensino. Estabeleceu-se como eixo das decisões teórico-metodológicas o seguinte problema: “Como se dá a atuação do Mapa Educacional em escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró?” Definimos como objetivo geral: compreender como três escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró atuam o Mapa Educacional e como objetivos específicos: interpretar como os sujeitos da pesquisa ressignificam o Mapa Educacional em distintas produções discursivas; investigar como ocorre a produção do Mapa Educacional nas escolas; e analisar o contexto de influência e produção de texto da Lei de Responsabilidade Educacional que instituiu o Mapa Educacional no município de Mossoró. Com o intuito de contextualizar a produção do mapa educacional enquanto regulação de uma política municipal e observar as dimensões que circundam a atuação das escolas, utilizamos como estratégia teórica-metodológica a Abordagem do Ciclo de Políticas, a etnografia de rede e a Teoria da Atuação. Por meio da adoção destas estratégias, realizaram-se entrevistas com professores e supervisores pedagógicos, análises documentais e extensivas pesquisas na internet. A pesquisa contribui para a compreensão das escolas enquanto *locus* de atuação e produção de políticas. Demonstrou ainda que as dimensões contextuais das escolas campo de pesquisa repercutem no modo como a política é mobilizada pelos sujeitos, assim como a sua influência na produção das micropolíticas institucionais. Destacou-se o papel dos supervisores pedagógicos na condução das políticas no município, como também evidenciou que parte das escolas estão realizando “implementações performativas”, expressão de Ball, criando respostas eficazes apenas para o processo de prestação de contas.

**Palavras-chave:** Atuação de políticas; responsabilidade Educacional; regulação docente; política curricular.

## ABSTRACT

The present research focused on advocating for schools as policy producers. This study is part of post-critical research and initially aligns with post-structuralism. In the body of the work, through dialogue with the works of Stephen Ball and Oliveira (2016; 2017), it is argued that the introduction of policies into schools requires adjustments, negotiations, and shifts in meanings that substantiate the production of micropolitics in educational institutions. The theoretical and methodological decisions of the research were centered around the following problem: "How does the Educational Map operate in schools of the Municipal Education Network of Mossoró?" The general objective was defined as understanding how three schools in the Municipal Education Network of Mossoró implement the Educational Map, with specific objectives: interpreting how the research subjects reinterpret the Educational Map in different discursive productions; investigating how the production of the Educational Map occurs in schools; and analyzing the context of influence and text production of the Educational Responsibility Law that instituted the Educational Map in the municipality of Mossoró. In order to contextualize the production of the educational map as the regulation of a municipal policy and observe the dimensions surrounding the schools' actions, the research used the theoretical-methodological strategy of the Policy Cycle Approach, network ethnography, and the Theory of Action. By adopting these strategies, interviews were conducted with teachers and pedagogical supervisors, documentary analyses, and extensive internet research. The research contributes to the understanding of schools as loci of action and policy production. It demonstrated that the contextual dimensions of the school research field impact how policy is mobilized by individuals, as well as its influence on the production of institutional micropolitics. The role of pedagogical supervisors in guiding policies in the municipality was highlighted, as well as the finding that some schools are engaging in "performative implementations," a term coined by Ball, creating effective responses solely for the accountability ;process.

**Keywords:** Policy enactment; Educational Responsibility; teacher regulation; curriculum policy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1: Twitter de Teixeira (2020)	56
Figura 2: Twitter Teixeira (2013)	57
Figura 3: Representação do Pactos de Cooperação	61
Figura 4: Twitter Francisco Carlos (2019)	65
Figura 5: Francisco Carlos (2021)	66
Figura 6: Twitter Francisco Carlos (2019)	67
Figura 7: Facebook Francisco Carlos (2016)	72
Figura 8: Jornada Pedagógica 2022	73
Figura 9: Tessitura da Lei de Responsabilidade Educacional promulgada em Mossoró	75
Figura 10: Concepções acerca da responsabilidade	78
Figura 11: Pit Stop	87
Figura 12: Carreata	87
Figura 13: Lançamento do Mossoró Cidade Educação	88
Figura 14: Perfil do Mossoró Cidade Educação	88
Figura 15: Propaganda do Mossoró Cidade Educação	80
Figura 16: Allysson rebate	90
Figura 17: Um mês da retirada dos nossos direitos	91
Figura 18: Espaço externo da Escola Rural	101
Figura 19: Espaço externo da Escola Rural	102
Figura 20: Mural da Escola Rural	103
Figura 21: Compilado de fotos da Escola Periférica	113
Figura 22: Representações da Escola Rural	127
Figura 23: Representações da Escola Periférica	128
Figura 24: Representações da Escola Central	128

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASG	Auxiliares de Serviços Gerais
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CEC	Comissão de Educação e de Cultura
CECEL	Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional de Municípios
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GEPCE	Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRE	Lei de Responsabilidade Educacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PERME	Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino Mossoró
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei Complementar
PMEM	Plano Municipal de Educação de Mossoró
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PROALE	Projeto de Alfabetização e Letramento
RN	Rio Grande do Norte
SIAVE	Sistema de Avaliação da Educação Municipal
SIASI	Sistema de Informação Ayrton Senna de Informações
SME	Sistema Municipal de Educação
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos Pela Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
UBS	Unidade Básica de Saúde
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNP	Universidade Potiguar

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 PERSPECTIVAS ÉTICAS, ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b>	<b>20</b>
2.1 Abordagem do Ciclo de Políticas	20
2.2 Teoria da Atuação	23
2.3 Explicitando aspectos epistemológicos da pesquisa	29
<b>3 MOVIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b>	<b>34</b>
3.1 Teorizações a respeito das metodologias das pesquisas pós-críticas em educação: “uma metamorfose ambulante”	34
3.2 “Não dá para se prever nenhum futuro. O escuro que se vê quem sabe pode iluminar”	43
3.4 “Só posso te pedir que nunca se leve tão a sério, nunca se deixe levar...” - Os meandros da pesquisa	48
<b>4 ENTRELACANDO O LOCAL, O NACIONAL E O GLOBAL NA PRODUÇÃO POLÍTICA</b>	<b>53</b>
4.1 Contextualizando a promulgação do Mapa Educacional no município de Mossoró	53
4.2 A hegemonização de representações globais, nacionais e locais na Lei de Responsabilidade Educacional promulgada em Mossoró (RN)	81
<b>5 A ATUAÇÃO DA POLÍTICA PELAS ESCOLAS</b>	<b>92</b>
5.1 O atual contexto político mossoroense	92
5.2 Escolas	97
<b>5.3 A movimentação do Mapa Educacional: atuações contingenciais</b>	<b>102</b>
5.3.1 Movimentos de atuação do Mapa Educacional na Escola Rural	102
5.3.2 Movimentos de atuação do Mapa Educacional na Escola Periférica	115
5.3.3 Movimentos de atuação do Mapa Educacional na Escola Central	124
5.3.4 Entrelaçando atuações	130
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE PLANEJAMENTO E PRESTAÇÃO DE CONTAS DA ESCOLA</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO A - PARECER CONCURSTANCIADO DO CEP</b>	<b>159</b>

**ANEXO B - ROTEIRO ELABORADO PELA SME**

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as ideias políticas passaram a circular mundialmente por meio de redes que conectam e integram na produção das políticas vozes anteriormente desconsideradas. Essa polifonia insere, no processo político, novas demandas, interesses e discursos que afetam diretamente a nossa concepção acerca da educação e da sua finalidade social (Ball, 2014).

Desde 1990, organismos multilaterais trabalham ideologicamente para introduzir ideias neoliberais na educação. Essas ideias, hoje amplamente difundidas nos textos e discursos políticos, alteraram as culturas organizacionais dos sistemas e instituições de ensino que passaram a trabalhar com ideais semelhantes aos do mercado. Ao modificar a cultura organizacional, essas ideias por meio do jogo discursivo transformam nossos desejos, propósitos e responsabilidades individuais e coletivas.

A questão da responsabilização foi amplamente abordada, em escala mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por meio de conferências e orientações (Unesco, 1990; Unesco, 1996). O posicionamento dessa organização, coadunando-se com as demandas de grupos/atores locais, influenciou na construção de leis de responsabilidade educacional em diversos países. No Brasil, apesar de muitos embates, ainda não foi promulgada, em âmbito nacional, uma lei que trate especificamente sobre a responsabilização; todavia, muitos municípios e estados formularam as suas próprias normativas.

O município de Mossoró, localizado no interior do Estado do Rio Grande do Norte, sancionou, ainda em 2010, a Lei nº 2717, de 27 de dezembro de 2010, que instituiu a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) no município. A referida lei foi promulgada com o objetivo de melhorar a qualidade da educação do Sistema Municipal de Ensino. Para tanto, previu em seu escopo, uma ampla gama de instrumentos de responsabilização e de avaliações anuais das instituições e atores educacionais (Mossoró, 2010).

O Mapa Educacional é uma regulação, prevista no art. 9 da LRE, que impõe responsabilidades, metas e penalizações para os atores educacionais e para as instituições de ensino da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. A regulação apresenta, diretamente, implicações sobre a organização curricular, por demandar o

planejamento e a realização de atividades relacionadas aos indicadores previamente estabelecidos. Determina, igualmente, que as escolas produzam inicialmente um documento contendo o planejamento anual e elaborem posteriormente outro material comprovando as atividades que foram realizadas no ano letivo. Esses processos são monitorados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e servem de subsídio para a bonificação dos servidores que atuam nas instituições de ensino.

Essa breve contextualização sobre os debates acerca da responsabilização tem o intuito de situar e apresentar, brevemente, o contexto político e ideológico sobre o qual se assenta o objeto de estudo desta pesquisa.

A pesquisa em tela adota uma abordagem qualitativa sob uma aproximação inicial com o pós-estruturalismo, para Galeffi (2013, p. 15) o rigor dessa abordagem parte da “atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida”. De acordo com o autor, a utilização do termo qualitativo indica aspectos da historicidade que distanciam essa tipologia da pesquisa quantitativa. Mediante a nossa proximidade com a perspectiva pós-estruturalista realizamos uma pesquisa qualitativa orientada ao problema em interlocução com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), esse entendimento implica que as escolhas teóricas e metodológicas tenham como eixo principal o problema elaborado para a pesquisa.

Temos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como se dá a atuação do Mapa Educacional em escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró? Nesta investigação, tecemos, como objetivo geral, compreender como três escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró atuam em relação ao Mapa Educacional. Assim, propomo-nos, em nossos objetivos específicos: interpretar como os sujeitos da pesquisa ressignificam o Mapa Educacional em distintas produções discursivas; investigar como ocorre a produção do Mapa Educacional nas escolas; e analisar o contexto de influência e produção de texto da Lei de Responsabilidade Educacional que instituiu o Mapa Educacional no município de Mossoró.

Cabe salientar que o termo “atuação”, utilizado no título deste texto, possui um valor epistemológico que nos conduz no campo teórico-metodológico nesta jornada. Para pensar as atuações das políticas no ambiente escolar, operamos heurísticamente com a Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas, formulado por Stephen Ball e Richard Bowe no início dos anos de 1990, e a Teoria da Atuação, pensada por Ball, Maguire e Braun (2016). Compreendemos a abordagem e a Teoria da Atuação enquanto instrumentos de análise de políticas que rompem com a visão

estadocêntrica, proporcionando aos pesquisadores uma compreensão mais ampla e aprofundada da trajetória das políticas.

De outra maneira, os recursos heurísticos supracitados nos permitem interpretar, enquanto pesquisadoras, as produções realizadas dentro das escolas, reafirmando o valor cultural e político de produções contextuais. Cabe destacar que as obras de Stephen Ball são centrais para as discussões tecidas nesse espaço, quais sejam: Ball (2014; 2018) e Ball, Maguire e Braun (2016). Ademais, dialogamos com os estudos de Mainardes (2006, 2009 e 2022) que contribuem para a construção de nossas problematizações e observações.

A abordagem do Ciclo de Políticas enquanto aporte teórico metodológico contempla o contexto da influência, contexto da produção do texto e contexto da prática<sup>1</sup>. Esses contextos não possuem uma ordem sequencial e são inter-relacionados, representando arenas e momentos das trajetórias das políticas.

No contexto de influência, grupos disputam por fixar as finalidades da educação. Essas influências, que não se limitam ao território do estado-nação, por meio de embates e constantes tensões, hegemonomizam conceitos que produzem os discursos bases das políticas (Mainardes, 2006). Nesses embates, “o discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos” (Mainardes, 2006, p. 51). Pontuamos que os indivíduos, organizações e grupos que compartilham de interesses semelhantes se aglutinam e mobilizam seus esforços para fixar representações nos textos políticos.

O contexto de produção do texto possui uma relação simbiótica com o de influência, embora nesse contexto a disputa ocorra em torno das representações tomadas pelos textos políticos. Por serem tecidos por múltiplos autores, influências e disputas, os textos políticos não são impreterivelmente claros e coerentes. Então, ao lê-los, é importante observar o contexto no qual eles foram produzidos, assim como quais demandas o suscitaram (Mainardes, 2006).

Um ponto de destaque desse modelo heurístico é a compreensão de que as políticas estão sujeitas as ressignificações no contexto da prática. Nessa perspectiva, a política não é simplesmente implementada pelos sujeitos nos contextos da prática,

---

<sup>1</sup> Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball comenta sobre a composição da abordagem ao longo dos anos. O autor considera que o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política, antes incorporados ao modelo heurístico, podem ser aninhados aos contexto de influência e o contexto da prática, tendo em vista que os resultados são derivados de ações práticas e o contexto da estratégia política faz parte do processo de influência contemplado no contexto de influência.

ela passa por traduções que reinterpretem os direcionamentos políticos às especificidades, valores e prioridades das instituições. Essa noção é notoriamente ampliada por Ball, Maguire e Braun (2016) no livro *Como as escolas fazem políticas: atuações em escolas secundárias*, no qual os autores apresentam a Teoria da atuação.

Como sugerido pelos propositores, a teoria em questão oferece dispositivos para pensar e analisar como as políticas se tornam vivas nas escolas por meio do entrelaçamento do material, interpretativo e o discursivo (Ball; Maguire; Braun, 2016). Ao adotar essa teoria, recusamo-nos a pensar as escolas e os sujeitos que nelas atuam como ingênuos reprodutores das políticas.

A teoria estabelece que as políticas são atuadas em vez de simplesmente implementadas. Ao produzirem atuações, os sujeitos realizam dois processos, a interpretação e a tradução, que lhes permitem compreender o que está sendo solicitado pelas políticas e o que as escolas podem fazer para transformá-las em atitudes e ações práticas. Para além disso, a teoria estabelece dimensões contextuais que conduzem às atuações das políticas: contextos situados, contexto das culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Assim, o diálogo com esse recurso heurístico nos permite pensar a tradução e atuação das políticas enquanto contingentes e inteiramente associadas às dimensões contextuais.

No decorrer da pesquisa, contamos com a colaboração de três escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. Realizamos entrevistas, em cada uma dessas instituições, com dois professores e um membro da equipe gestora (coordenador, supervisor ou gestor), a fim de compreender como significam o processo de atuação da política. Ao todo, são nove sujeitos que contribuíram com a pesquisa em tela. Ademais, solicitamos de cada uma das escolas o Mapa Educacional mais recente, a fim de compreender como as instituições traduzem a política nesses documentos.

A seguir, explicitamos a você, leitor, os caminhos que nos levaram até a presente pesquisa. O <sup>2</sup> desejo de pesquisar sobre as encenações das políticas nas escolas nasce no decorrer de processos formativos vivenciados ao longo do curso de Pedagogia da FE/UERN. As primeiras aproximações com a temática ocorreram por meio da disciplina obrigatória de Currículo. Na disciplina de currículo, tive o prazer de

---

<sup>2</sup> Nesta primeira seção, alternamos conscientemente o uso da pessoa do discurso quando relatamos sobre as vivências formativas da autora.

conhecer a orientadora deste trabalho dissertativo que, com seu olhar expressivo, leveza e inteligência, despertou-me o desejo de buscar conhecer mais sobre os estudos do campo. Esse encontro me possibilitou participar, ainda na graduação, do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE) e conhecer parte das teorias e referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa.

No quarto período do curso, ingressei enquanto bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A escola em que meu grupo foi alocado estava situada na área periférica e, segundo os docentes, desfrutava de boa reputação entre a comunidade escolar, alcançando progressivamente índices satisfatórios nas avaliações. Ao chegar lá, pude observar que eram frequentemente realizadas culminâncias de projetos, ou seja, eventos planejados para marcar a conclusão dos projetos didáticos nos quais toda a escola participava. Nessas ocasiões, a instituição buscava registrar suas ações por meio de fotografias.

Meses depois, o nosso grupo foi designado com a tarefa de preparar as crianças para a Provinha Brasil, mediante a execução de um projeto que buscava trabalhar os descritores dessa avaliação por meio de simulados e aulas com crianças do quinto ano do ensino fundamental. Desde o princípio, as bolsistas questionavam sobre a finalidade e a necessidade desse tipo de metodologia de ensino com crianças de apenas dez anos. Essas vivências possibilitaram compreender que as escolas se mobilizam, cada uma ao seu modo, para alcançar e trabalhar as expectativas lançadas pelas políticas.

Ao ingressar no quinto período do curso de Pedagogia, mergulhei no desafio do estágio supervisionado. Na escola em que realizei esta etapa, tive o primeiro contato com uma avaliação específica do município de Mossoró: O Mapa Educacional. No período de regência, observei que a professora da sala registrava, por meio de fotografias, alguns momentos meus com as crianças. Quando indagada, a docente relatou que as atividades desenvolvidas naquele período poderiam trazer pontos para a escola. Ao dialogar com a professora preceptora do PIBID sobre a experiência no estágio, observei que as motivações para os registros fotográficos, bem como a frequente realização de projetos, advinham da mesma demanda.

Motivada por todas as vivências e oportunidades formativas, desenvolvi, junto a orientadora da pesquisa a monografia intitulada: “O Mapa Educacional do município de Mossoró-RN: sentidos atribuídos ao fazer docente”. Na pesquisa monográfica, buscamos identificar as repercussões do Mapa Educacional na atuação dos

professores do Ensino Fundamental I em escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró.

Essa pesquisa monográfica teve um caráter exploratório e, devido ao contexto pandêmico<sup>3</sup>, teceu-se de forma remota, impedindo as pesquisadoras de irem ao campo. Outra limitação desta pesquisa se relaciona à quantidade de escolas contempladas, uma vez que contemplou apenas uma escola municipal. Essas barreiras deixaram evidente a necessidade de ampliar as discussões acerca do Mapa Educacional e de outras ferramentas regulatórias do município, possibilitando uma percepção mais ampliada sobre a atuação das políticas no contexto local.

Ao final do estudo, consideramos que os sujeitos da pesquisa assumiram ora um posicionamento crítico acerca da normativa, ora um posicionamento em defesa da importância desta regulação para a construção da qualidade da educação municipal. Ponderamos que o Mapa Educacional influi na realização de atividades e na constituição de práticas docentes da instituição lócus desta pesquisa, sendo predominante a dimensão quantitativa no desenvolvimento das atividades. Os dados produzidos na referida pesquisa nos levaram a considerar que os sujeitos estavam parcialmente fisgados pelo jogo discursivo da normativa (Silva, 2020).

Todas essas vivências me levaram a indagar sobre a relação entre as políticas e as escolas; todavia, esta pesquisa não se justifica apenas por essas vivências. É preciso evidenciar, ainda, a relevância do trabalho frente aos interesses da academia. Portanto, enfatizamos, aqui, a importância de conhecer o que as escolas fazem com as políticas, uma vez que elas são pensadas e feitas para estas instituições. Nesse sentido, conjecturamos que o trabalho contribuirá para que seja disseminada a ideia de que os atores educacionais trabalham com a política, remodelando-a, aperfeiçoando-a e, até mesmo, cedendo e se adaptando, parcialmente, ao que lhes é demandado. Nas escolas, este trabalho de adequação das políticas aos contextos implica na constituição de uma produção política que hibridiza múltiplas demandas e pode se distanciar dos textos legais.

O texto está organizado em mais cinco seções, para além desta seção de caráter introdutório, na qual apresentamos, de maneira geral, a pesquisa. Na segunda seção, que denominamos como “Perspectivas éticas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas da pesquisa”, descrevemos, detalhadamente, a Abordagem do Ciclo

---

<sup>3</sup> A pandemia de COVID-19 ocorrida de 2020 a 2023 foi causada pela disseminação global do vírus SARS-CoV-2.

de Políticas, a Teoria da Atuação e os aspectos epistemológicos da pesquisa. Na terceira seção, “Movimentações metodológicas da pesquisa”, refletimos sobre as metodologias das pesquisas pós-críticas, as nossas escolhas metodológicas e os meandros da nossa pesquisa.

Na quarta seção, “Entrelaçando o local, o nacional e o global na produção política”, mapeamos aspectos do contexto de influência e de produção de texto da LRE, assim como realizamos uma análise sobre as representações hegemônicas na lei. Na quinta seção, “A atuação da política pelas escolas”, buscamos compreender como as escolas atuam o Mapa Educacional por meio da análise das entrevistas e mapas educacionais. Na quinta seção, em nossas considerações finais, apresentamos nossas observações sobre o processo da pesquisa, bem como a conexão dos dados produzidos, por meio da inter-relação entre as pesquisadoras, os atores educacionais e o lócus da pesquisa, com as nossas conjecturas iniciais.

## 2 PERSPECTIVAS ÉTICAS, ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos as compreensões teórico-epistemológicas essenciais para a construção das inferências realizadas ao longo deste texto dissertativo. Nesse sentido, apresentamos informações gerais acerca da abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação enquanto potentes dispositivos heurísticos utilizados em análises de políticas educacionais. Além disso, explicitamos questões sobre as perspectivas éticas, ontológicas e epistemológicas adotadas nesta pesquisa.

### 2.1 Abordagem do Ciclo de Políticas

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) foi formulada no início da década de 1990, pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, durante uma pesquisa sobre a promulgação do currículo nacional no país de Gales e na Inglaterra (Mainardes, 2018). Em consonância com uma perspectiva pós-estruturalista<sup>4</sup> os sociólogos propuseram uma nova forma de analisar as políticas, que buscou romper com a linearidade e com a ideia de acontecimentos cadenciados, fortemente disseminados em outros modelos de análise. A proposta apresentada pelos pesquisadores, a qual Stephen Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009) considerou como um método, vem sendo amplamente aceita por pesquisadores que buscam compreender o imbricado e complexo processo de produção e atuação das políticas em múltiplas instâncias.

Ao longo dos anos o ciclo de políticas passou por transformações, inicialmente o modelo proposto pelos pesquisadores era composto por três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Entretanto, os pesquisadores compreenderam que a linguagem utilizada ainda era de fato bastante rígida e não se adequava ao modelo que eles gostariam de propor. Posteriormente, em 1992 no livro *Reforming education and changing schools* apresentou-se uma reformulação da abordagem, que a partir desse momento passou a conter três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (Mainardes, 2006).

---

<sup>4</sup> O pós-estruturalismo é considerado uma corrente de pensamento, um estilo de escrita e um modo de filosofar que floresceu em resposta ao estruturalismo (PETERS, 2000).

Pelo enfoque teórico posto em exercício no ciclo de políticas, bem como pelos autores que se colocarem contra os modelos que dicotomizam a política em formulação e implementação, os sociólogos definiram que os contextos apresentados anteriormente não possuem uma ordem hierárquica sequencial, e são inter-relacionados entre si. Cada um desses contextos representa arenas interesses e disputas que atravessam a produção política.

De acordo com Mainardes (2006), no contexto de influência é onde normalmente os discursos políticos são tecidos e as políticas iniciadas. Nesse contexto, grupos de interesse disputam para influenciar as finalidades da educação, do que é educação e do que significa ser educado. Embora os formuladores da abordagem tentem romper com modelos hierarquizantes de análise da política, em Lopes e Macedo (2011) refletimos que há certo privilégio desse contexto em detrimento dos demais, tendo em vista que esse é entendido como o espaço em que se originam as políticas.

Ball (2014) acrescenta que o território da influência está sendo exponencialmente expandido e diversificado por meio da atuação de novos personagens no processo político (empresas, organizações filantrópicas, empreendedores de política, entre outros) e das suas interações com o Estado. Essas novas interações circunscrevem globalmente novos discursos, percepções sobre problemas sociais e noções de boas práticas por meio das relações políticas e sociais que constituem as redes políticas. Para Ball (2001, p.102), por esse difuso e complexo processo de influência a criação das políticas nacionais são:

um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (Ball, 2001, p.102, grifos do autor).

É interessante salientar que mesmo com as muitas influências sofridas pelas políticas, quando formuladas elas não são simplesmente copiadas e coladas, elas são ressignificadas às especificidades da nação (Ball, 2014).

O contexto da produção do texto está intrinsecamente relacionado ao contexto de influência. Enquanto no contexto de influência ocorrem disputas em volta de questões ideológicas, no contexto da produção de texto a linguagem assumida se

articula aos interesses do público geral. Assim, os textos políticos são a representação da política. Essas representações textuais, dentro do ciclo de políticas, podem assumir a forma de textos oficiais, comentários, pronunciamentos, vídeos, entre outros (Mainardes, 2006).

No decorrer da produção desses textos há também processos de embates, disputas e acordos. Nessa arena, inúmeros grupos disputam para controlar a representação textual da política. Por essa autoria ser múltipla, divergente e brutal, o produto desses embates (os textos políticos) não necessariamente são coerentes. Antes que isso, eles são comumente contraditórios e multifacetados no que se refere aos posicionamentos assumidos e as suas propostas. É interessante salientar que ao ocorrer a hegemonização de sentidos nos textos, não são todas as representações que são contempladas (Mainardes, 2006).

No terceiro contexto do ciclo de políticas, o contexto da prática, os autores advogam que as políticas não são simplesmente implementadas nos espaços. Considera-se mais coerente pensar que a produção de sentidos sobre a política não cessa com a promulgação dos textos, ou seja, dentro das dimensões contextuais os sujeitos detêm o espaço e habilidade para atribuir novos sentidos sobre o que foi proposto inicialmente. Assim, a política não se finaliza na sua produção, podendo receber novas roupagens e sentidos no contexto da prática. Essa ideia apresentada inicialmente no ciclo de políticas é retomada no livro “Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias” que se destina a apresentar a teoria da atuação (Mainardes, 2006).

De acordo com Mainardes (2018), após muitas críticas à abordagem, em especial sobre o papel e a influência do Estado nos processos políticos minimizado no modelo de análise, em 1994 no livro *Education reform: a critical and post-structural approach* Ball ampliou o ciclo de políticas adicionando dois novos contextos ao modelo heurístico inicial: contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados (efeitos) preocupa-se com os efeitos/impactos das políticas e as interações das desigualdades existentes. Os efeitos são majoritariamente visualizados no contexto da prática enquanto respostas e interações da política com os seus respectivos atores e as desigualdades existentes. No contexto da estratégia política os pesquisadores buscam compreender e identificar as ações necessárias para lidar com as desigualdades criadas pelas políticas.

Em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball fala sobre a revisão em relação ao lugar do contexto dos resultados (efeitos) e do contexto das estratégias políticas na abordagem do ciclo de políticas. Para Ball, esses contextos deveriam ser incluídos nas outras arenas do ciclo tendo em vista que:

Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. [...] O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306).

Ao fazer essa consideração, Ball pondera ainda que os contextos podem ser aninhados uns aos outros. Advogando a necessidade de se perceber os espaços de entrelaçamento e aglutinação entre os contextos propostos pelo Ciclo de Políticas, algo não contemplado inicialmente na proposição do método. O autor cogita que ao considerar estes espaços políticos possamos perceber e investigar as políticas enquanto: tempos, trajetórias e movimentos (Mainardes; Marcondes, 2009).

Na subseção seguinte, apresentaremos a Teoria da Atuação uma contribuição para a análise das políticas educacionais formulada por Ball e colaboradores. A referida teoria amplia consideravelmente as perspectivas teóricas e episteme-metodológicas assumidas no Ciclo de Políticas, em especial acerca dos processos políticos ocorridos no contexto da prática.

## 2.2 Teoria da Atuação

A teoria da Atuação foi apresentada para a comunidade científica por meio do livro *How school do policy*, traduzido para o português em 2016 como: “Como as Escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias”. Neste livro, Ball, Maguire e Braun (2016), mobilizam conceitos para pensar como as políticas são atuadas nas escolas. Embora a percepção de que as escolas são também produtoras de políticas já estivesse explícita nos textos referentes ao ciclo de políticas publicadas anteriormente, a teoria da atuação amplia exponencialmente essas teorizações.

O termo *enactment*, traduzido para o português como atuação ou encenação, possui um forte valor epistemológico na teoria da atuação. Ball em entrevistas a Avellar (2016) e Mainardes e Marcondes (2009) revelou que este foi um modo de fugir do confinamento de uma teorização linearizada, assim como rejeitar totalmente a

noção de que as políticas são implementadas. Ele ainda acrescenta que o uso do termo implementação perpetua a noção de política como um manual técnico para a prática, como “um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305). Nessa direção, o termo implementação nos parece limitante, pois o que as escolas fazem com as políticas é de fato mais do que as reproduzir.

Ao defender que as políticas são atuadas e não simplesmente implementadas no contexto da prática, Ball, Maguire e Braun (2016) propõem uma nova forma de pensar a entrada das políticas nas instituições de ensino. Em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), Ball detalha que a atuação de uma política “é quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa”. Embora existam normativas, é dentro das limitações e potencialidades das dimensões contextuais que os sujeitos realizam as atuações das políticas.

Os autores querem transformar:

a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementada) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e da sala de aula (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 13, grifos dos autores).

Nesse sentido, os sujeitos, as biografias e os contextos se tornam peças-chaves das encenações das políticas e o controle total inalcançável. A incapacidade de tal cerceamento reside nas “características do texto, cuja função de controle é dependente de uma interação com o leitor que só pode ser conseguida em detrimento do próprio controle” (Lopes; Macedo, 2011, p. 259).

A atuação das políticas é um processo sutil e ao mesmo tempo sofisticado, “mais incipiente que o puro binário de decodificação e recodificação” (Ball; Maguire; Braun; 2016, p. 14). De certa maneira, trata-se de um trabalho artesanal, que combina a prática e o exercício intelectual. Tendo em vista que, como bem apontado pelos autores, as políticas raramente dizem o que fazer, todavia muitas limitam o espaço criativo dos sujeitos e instituições. (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Essa abordagem sugere a existência de dois processos inerentes à formulação da atuação das políticas pelas escolas: interpretação e tradução. A interpretação é “uma leitura inicial, um fazer sentido da política” (Ball; Maguire; Braun; 2016, p. 68).

As interpretações visam compreender a linguagem da política, ou seja, entender o que ela suscita e o que as escolas podem fazer com o que está sendo posto. Interpretações são frequentemente realizadas por sujeitos ligados às questões administrativas da escola e apresentadas em reuniões (momentos cuidadosamente pensados), oportunidade em que toda a equipe pedagógica está presente. Nesses momentos, são expostos os resultados dessa filtragem inicial, conjecturando o que a escola pode fazer com aquela política (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Por mais que os atores ligados às questões administrativas sejam responsáveis por realizar essa leitura inicial, é importante considerar que eles, muitas vezes, não detêm as condições ideais para filtrar minuciosamente as políticas, tendo em vista que a política é sempre parte das demandas das escolas. As escolas se deparam com múltiplas demandas e tempos cronologicamente apertados, o que muitas vezes influencia na otimização do tempo vivido e na tomada de decisões aceleradas. Ademais, as políticas são interpretadas em conformidade com as especificidades das instituições: do tempo, orçamento, infraestrutura, apoios e recursos humanos disponíveis para a instituição no momento. Assim, as “interpretações são construídas em relação aos recursos em mãos, incluindo os de energia e tempo” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 76).

Por outro lado, a tradução das políticas está mais vinculada à linguagem da prática, as ações práticas no cotidiano escolar. Traduzir é “atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). Cabe salientar que estes processos singulares são indissociáveis das dimensões contextuais citadas pela teoria, tendo em vista que os sujeitos produzem ressignificações sobre as políticas intermediadas por um conjunto de singularidades.

A tradução das políticas é um processo complexo, uma alternância da modalidade textual para a modalidade da prática. (Mainardes; Marcondes, 2009). Nesse processo de alternância de modalidades, as instituições podem esbarrar nos limites textuais das políticas, pois esses textos “são com frequência documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles” (Avellar, 2016, p. 7). Inquestionavelmente, mobilizar essa teoria possibilita a análise das atuações políticas em instituições reais que em muitos momentos

passam por conflitos, contradições e desorganizações, mas que não perdem o seu potencial intelectual e produtivo.

Ball, Maguire e Braun (2016), elucidam que a interpretação e a tradução são atuações em etapas distintas da entrada das políticas nas escolas. Essas etapas se entrelaçam, produzindo textos institucionais, formações, estipulações de responsabilidades e mudanças de comportamento nas escolas. “Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas” (Ball; Maguire; Braun; 2016, p. 72). Destacamos que rompemos com a Teoria da Atuação ao entendermos que a interpretação e a tradução não se separam. Por meio do diálogo com Lopes (2016) compreendemos que há somente tradução.

Como anunciado anteriormente, um ponto de relevância na Teoria da Atuação é a valorização do contexto. Em consonância com os formuladores da teoria da atuação, compreendemos que os contextos são elementos ativos, não são “apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm que operar” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 42). Isto é, os contextos de algum modo conduzem as atuações das escolas, tornando-as sofisticadas e específicas. Nesse sentido, é delimitado dentro da teoria quatro contextos fundamentais para se pensar este processo, quais sejam: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Em linhas gerais, os contextos situados referem-se à história escolar, à localização geográfica e ao público. No que se referem às histórias das escolas, os autores consideram que momentos conflitantes, equívocos e acertos gradativamente constroem as reputações escolares. Esses momentos são elementos que estão vivos na consciência coletiva das escolas e da comunidade escolar.

Por conseguinte, as localizações geográficas das instituições podem trazer vantagens e desvantagens ao trabalho das escolas. (Ball; Maguire; Braun; 2016). Nesse sentido, compreendemos que a localização pode vir a facilitar ou desafiar que a escola realize as atuações e alcance os resultados esperados pelas políticas. A título de ilustração, pode-se afirmar que a localização geográfica está intrinsecamente relacionada com as matrículas escolares. Em muitos casos a simbiose entre localização e a admissão é um elemento que estrutura o discurso produzido pelas instituições sobre as ações realizadas e os desafios/facilidades advindos em trabalhar com um determinado grupo. (Ball; Maguire; Braun; 2016).

As culturas profissionais englobam coisas menos palpáveis, como, por exemplo, valores, cultura escolar, experiências dos professores, vínculos dos profissionais com outras instituições, dentre outros. Existem evidentemente dissonâncias entre os posicionamentos adotados pelos atores políticos, sinalizamos que essas tensões modulam a atuação das políticas. De fato, “como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘de onde’ figurativa e literalmente estamos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 46. Grifos dos autores).

Os contextos materiais tratam sobre os edifícios físicos, orçamentos, funcionários e tecnologias disponíveis. Embora o mais importante recurso seja o humano, as dificuldades estruturais que as escolas enfrentam complexificam o trabalho e os espaços de inventividade das instituições. As escolas atuam as políticas dentro dos problemas ou limites físicos das escolas. (Ball; Maguire; Braun, 2016). Corroborando Ball, Maguire e Braun (2016), consideramos que o orçamento das instituições talvez seja o fator mais tangível dos contextos, pois manter aparatos tecnológicos e condições estruturais adequadas demandas um orçamento robusto que nem sempre está disponível para as instituições.

Os contextos externos tratam sobre pressões e expectativas de autoridades locais e nacionais. As pressões locais e nacionais submetem as escolas a constantes prestações de contas dos resultados alcançados. Esse controle e expectativas externas geram o que Ball denominou em outros trabalhos como performatividade. A performatividade é uma das tecnologias das reformas, uma cultura ética, um modo de regulação que se efetiva por meio da sistematização de indicadores, materiais promocionais, entre outros (Ball, 2005; Ball, 2010).

A performatividade produz profundos impactos ao funcionamento dos sistemas de ensino, entretanto se torna ainda mais poderosa e efetiva quando adentra as almas e mentes das pessoas. Quando os desejos das pessoas estão alinhados aos interesses neoliberais (Ball, 2014). Espera-se que os sujeitos operem com as regras do jogo e se sintam parte especial dele. Operando com esses princípios, os atores educacionais se sentem especialmente responsabilizados pelos resultados e por se tornarem melhores, mais rápidos e mais eficientes.

Dentro desse processo sofisticado de atuar as políticas nas escolas, Ball, Maguire e Braun (2016) consideram que os sujeitos ocupam diferentes papéis:

Quadro 1: Atores de políticas e “trabalho com política”

<b>Atores de política</b>	<b>Trabalho com política</b>
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representação do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contra-discursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 75).

As oito categorias apresentadas no quadro acima não necessariamente são fixas a grupos específicos de indivíduos, ou seja, os atores políticos podem circular entre estes papéis ao longo de suas trajetórias profissionais. Assim como podem deter aspectos de mais de uma categoria.

A partir desse escopo, entendemos que as atuações das políticas são contingentes e específicas, devido aos inúmeros fatores citados ao longo da breve apresentação dos contextos presentes no ciclo de políticas. Inclusive, os autores apontam que as atuações podem ser distintas em uma mesma instituição, pois elas tocam e chegam às pessoas de maneiras diferentes (Ball; Maguire; Braun, 2016). Nas escolas há uma gama enorme de políticas em circulação, todavia possuem notoriedade, aceitação e alcances distintos.

Entramos nas escolas com a compreensão de que a prática é mais do que um aglomerado de políticas, as atuações das políticas são sempre parte das demandas das instituições, pois no cotidiano “há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 18). Para os autores, o lugar que a política ocupa nas escolas é condicionado pelos períodos e demandas institucionais.

### **2.3 Explicitando aspectos epistemológicos da pesquisa**

Adotamos nesta pesquisa um posicionamento associado ao movimento de pensamento pós-estruturalista. De acordo com Peters (2000), o pós-estruturalismo pode ser entendido como um modo de visualizar, pensar, conceber e escrever. Tentaremos nesta subseção discorrer brevemente sobre o seu florescimento e rompimento com o estruturalismo, apresentando um breve esboço genealógico. Bem

como, esclarecemos algumas outras noções importantes para que você leitor conheça os enfoques que utilizamos e compreenda a primazia dos nossos apontamentos.

Para Peters (2000, p. 20), “O estruturalismo francês tem sua origem na linguística estrutural desenvolvida por Ferdinand Saussure e por Roman Jakobson”. Saussure concebe a linguagem como sistema de significação, distinguindo a fala do sistema formal de linguagem.

Para Saussure o signo (a palavra) é composto por conceito e som (o significado e o significante). Concebendo também a arbitrariedade do signo linguístico, isto é, a inexistência de algo que possibilite relacionar um som a um determinado conceito. Por conta dessa arbitrariedade universal, os significantes para o mesmo significado são múltiplos e consideramos que também contingentes. (Peters, 2000).

Roman Jakobson se torna figura central do desenvolvimento da linguística estrutural ao conseguir vincular a linguística de Saussure ao formalismo Russo. Ele foi o primeiro a utilizar o termo estruturalismo para nomear uma abordagem estrutural de investigação científica. O linguista considerava que sua teoria da linguagem se distanciava da proposta por Saussure, pois em sua perspectiva a teoria saussureana era demasiadamente abstrata e estática (Peters, 2000).

A relevância em apresentar brevemente a genealogia do estruturalismo se dá, em concordância com Peters (2000), pela noção de que o pós-estruturalismo é uma resposta filosófica ao estruturalismo. O próprio termo utilizado deixa evidente as proximidades históricas e filosóficas com o estruturalismo, timidamente nomeada como nova corrente de pensamento.

Consideramos que:

O pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo uma escola. É melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento - uma complexa rede de pensamento - que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes” (Peters, 2000, p.29).

Peters (2000) assume como central para o florescimento do pós-estruturalismo a redescoberta das obras Nietzscheanas entre os anos 60 e 80 do século XIX por Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski e Koffman. A recepção do pós-estruturalismo pelos falantes da língua inglesa coincide com a apresentação do ensaio clássico de Derrida “A estrutura, o signo e o jogo do discurso das ciências humanas” em um

colóquio internacional na Universidade Johns Hopkins. Ao final da conferência considerou-se inclusive que o paradigma estruturalista já havia sido superado (Peters, 2000).

Lopes (2013), assim como Peters (2000), aponta aproximações entre estes dois movimentos. O estruturalismo e o pós-estruturalismo questionam a “consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos” (Lopes, 2013, p. 12). Assim como, compartilham da herança intelectual de Saussure e Jakobson.

Como podemos observar, o pós-estruturalismo é um movimento que surge em reação ao seu antecessor imediato e não rompe abruptamente com ele, isto é, não necessariamente tenta sobrepor-lo ou deslegitimá-lo. Percebemos que os esforços estão centralizados no questionamento dos seus pressupostos totalizantes.

Corroboramos com Williams (2005, p. 17), quando ele aponta que “o pós-estruturalismo não rejeita simplesmente as coisas. Ele trabalha dentro delas para desfazer seus postulados exclusivistas de verdade e pureza”. Talvez esse trabalho seja o elo que une os pensadores mais proeminentes do movimento, pois os pensadores pós-estruturalistas trabalham de modo interdisciplinar, em prol de seus próprios conceitos e a partir de noções próprias.

Evidentemente, este é apenas um breve resumo sobre pontos elementares desses dois movimentos. A intenção é possibilitar a compreensão das repercussões que o diálogo com um desses modos de pensamento pode trazer a uma pesquisa, especificamente nos caminhos pensados para a pesquisa em questão. Continuaremos a explicitar percepções relevantes para esta pesquisa, que dialogam com o movimento pós-estruturalista no que se refere à busca por rejeitar uma verdade única e de horizontalização das relações de poder existentes.

Nesse segmento, pensamos que as políticas não são “um conjunto de decisões claras e precisas” (Oliveira, 2016, p. 49) que podem ser literalmente, palavra por palavra, implementadas no contexto da prática. Elas não são somente textos, são igualmente coisas, discursos, ações e posicionamentos que assumimos diariamente. Corroborando Ball (2001), compreendemos que as políticas nacionais são produto da aglutinação híbrida de influências globais e locais, que são produzidas por meio da bricolagem de ideias e práticas testadas em outros contextos.

Compreendemos também que a formulação das políticas não se limita às influências produzidas no território do estado-nação, antes são gestadas em múltiplos espaços e por atores não necessariamente associados aos cargos estatais. Em alguns trabalhos Ball nomeia este tráfego de influências como mobilidade de políticas, uma vez que compreende que as políticas transitam pelas esferas/redes sociais e políticas, perpassando múltiplos personagens e interesses “os quais são unidos por subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela” (Ball, 2014, p. 36).

Para Ball (2014, p. 29), essas redes políticas são “um tipo de tecido conectivo que se junta e dá alguma durabilidade a essas formas distantes e fugazes da interação social”. Algumas dessas redes são físicas, construídas e mantidas conscientemente em prol de interesses e concepções compartilhadas entre os sujeitos e associações (Ball, 2014).

Ao assumir a mobilidade das políticas e a existência das redes já deixamos subentendido que atores outros estão inseridos no jogo político, entretanto consideramos relevante adensar mais as implicações destes vínculos. Essas relações existentes nas redes deslegitimam a soberania do Estado sobre a formulação das políticas, demonstrando o poder particular das redes sobre o processo e denotando a abertura do Estado para os interesses, serviços e soluções de instituições privadas.

O Estado cada vez mais terceiriza as suas tarefas para organizações privadas. Essas terceirizações transformaram qualquer deslize ou problema encontrado em oportunidade de lucro para essas organizações, pois “as soluções são pagas. Existe um mercado de soluções”. (Ball, 2018, p. 4). As parcerias impactaram o *modus operandi* do Estado, tornando necessário aplicar novos métodos e tecnologias para governar nessa polifonia de vozes e interesses. Essas transformações no modo de governar estão sendo chamadas de governança em rede, governança e meta governança (Ball 2018; Ball, 2014).

Assumir que o Estado não é propriamente soberano nas formulações e, porque não na “manutenção” do funcionamento das políticas, implica em um posicionamento outro nesta pesquisa. Para que consigamos compreender as teias constitutivas de uma política é preciso situá-la em um espaço-tempo globalizado e constantemente tensionado. Essas reflexões geram inquietações sobre as técnicas e percursos trilhados nesta e em outras pesquisas.

Paralelamente à noção de política, mobilizamos o entendimento de currículo enquanto cultura (Macedo, 2006) e ato de enunciação cultural em diálogo com Barreiros e Frangella (2009; 2010).

O currículo, como ato de enunciar, envolve significados construídos na relação da tradição com as novas ações discursivas presentes nos múltiplos contextos, criando assim um caráter ininterrupto. Assumir a ininterruptividade da prática curricular é assumi-la como produção cultural, é evitar a dicotomia da tradicional separação de currículo como processo de elaboração e de implementação, como se tais processos não fossem constituídos e constituidores da prática curricular. (Barreiros; Frangella, 2010, p. 70).

O que implica pensar em um currículo tecido em meio a negociações, articulação e embates em torno dos significados. “O embate gerado, as negociações enfrentadas são processos produtivos que reconstroem, continuamente, a linguagem, os sujeitos, o currículo” (Barreiros; Frangella, 2010, p. 245).

Destacamos que este trabalho se encontra no rol das pesquisas pós-críticas, que se caracterizam pela aproximação com o pós-modernismo e pós-estruturalismo no campo teórico, epistemológico e metodológico (Paraíso, 2004). Para Gastaldo (2012), as pesquisas pós-críticas costumam problematizar e desconstruir os métodos consagrados, visando a coerência teórico-metodológica. Nesse cenário, realizamos o exercício de tentar entrelaçar os conceitos e as percepções apresentadas nessa seção com os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Procurando não distanciar a metodologia dos pressupostos éticos e epistemológicos que assumimos como potentes para o desenvolvimento deste trabalho.

### **3 MOVIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

Nesta seção, temos como objetivo discutir sobre as teorizações metodológicas no campo das pesquisas pós-críticas e compartilhar as escolhas empreendidas nesta pesquisa em tela. Consideramos que as questões epistemológicas e ontológicas não se separam dos movimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores, entretanto, realizamos essa separação na organização do texto por/com fins didáticos.

#### **3.1 Teorizações a respeito das metodologias das pesquisas pós-críticas em educação: “uma metamorfose ambulante”**

Em um trecho da composição “Metamorfose Ambulante”, Raul Seixas nos sensibiliza em relação à nossa itinerância como pessoa, aqui também assumida enquanto pesquisadora da educação (em constante formação): “Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes. Eu prefiro essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. No decorrer da pesquisa, fomos confrontadas com demandas e necessários processos auto-formativos oriundos da nossa aproximação com o pós-estruturalismo. Intensificou-se durante este percurso a compreensão de que o diálogo com uma perspectiva pós-estruturalista implica em um constante processo de questionamento e de problematização sobre a forma como estamos caminhando metodologicamente na pesquisa, assim como, sobre o uso consciente da linguagem e das combinações teóricas.

Nesse contexto, se torna pertinente tentarmos distinguir a perspectiva pós-estruturalista da perspectiva pós-crítica. Como discutido anteriormente, o pós-estruturalismo é considerado um movimento de pensamento, “uma obra em andamento” (Peters, 2000, p. 46) que “questiona o cientificismo das ciências humanas, [...] o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia retomado do positivismo” (Peters, 2000, p. 39). Segundo Tedeschi e Pavan (2017), o pós-estruturalismo compreende a impossibilidade de as trajetórias metodológicas serem previamente estabelecidas, por conseguinte estimulando o desvencilhamento da fixidez metodológica e a produção de outras formas de pesquisar.

De acordo com Paraíso (2004), o jargão pesquisa pós-crítica contempla pesquisas que foram influenciadas pela corrente de pensamento pós-moderno e pós-estruturalista e que “fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17). Discutindo os efeitos das teorias pós-críticas na pesquisa brasileira, Paraíso (2004, p.284) considera que estas “utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam”. Assim, essas pesquisas bebem de múltiplas abordagens para constituir suas metodologias. Como observado, existem aproximações e distanciamentos entre essas perspectivas, todavia, as suas genealogias são diferenciados.

Salientamos que as contribuições no decorrer do processo de qualificação foram essenciais e nos motivaram a pesquisar mais sobre o alinhamento das perspectivas pós-críticas à metodologia. Instigadas por potentes problematizações, recorreremos aos teóricos, aos estudos produzidos sobre uma hipotética “metodologia pós-estruturalista”, destacamos que esta busca não teve a intenção de mapear, ou, inventariar as produções publicadas. O propósito com tal movimentação foi o de ampliar nosso conhecimento sobre o campo para que, supostamente, tivéssemos condições de operar com sensibilidade os recursos heurísticos e metodológicos adotados.

A recorrência às produções teóricas nos possibilitou observar a escassez de obras que discutam sobre o uso das metodologias nas pesquisas pós-críticas. Observa-se que as produções voltadas à discussão das metodologias pós-críticas possuem um caráter diferente dos populares manuais de pesquisas qualitativas ou quantitativas, os textos que passamos a conhecer não necessariamente pretendem fixar um itinerário para as pesquisas. Destacamos que as obras discutidas direcionam o debate ora para as metodologias pós-críticas, ora para as metodologias utilizadas nas pesquisas que adotam a perspectiva pós-estruturalista.

Paraíso (2004) produziu um importante texto para a compreensão do campo das pesquisas pós-críticas, oferecendo numa perspectiva deleuziana um mapa dessas investigações no Brasil até o ano de 2004. Nesse apanhado, a autora mapeou os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), adotando o recorte temporal de 1993 a 2003. Segundo o estudo, em 1993 foram publicados dois ensaios que discutem sobre questões do pós-

estruturalismo e pós-modernismo e sobre conceitos de Michael Foucault. Após essas publicações a autora considera que houve uma disseminação das discussões pós-críticas no país, levando em consideração que os ensaios publicados em 1993 iniciam as discussões na ANPED. Para Paraíso (2004, p. 295-296) as pesquisas pós-críticas traçam caminhos singulares e trazem “Novos olhares! Novas conexões! Novas sinapses! Novos sentidos!”.

Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) consideram que mesmo com a disseminação de concepções e perspectivas interpretativas de vertente pós-moderna, pós-estruturalistas e pós-crítica, ainda há dificuldade de operar empiricamente com os recursos conceituais oriundos dessas perspectivas nas pesquisas em educação. É recorrente, nesse cenário, a desarticulação das concepções epistemológicas com o objeto de estudo e com as propostas metodológicas para a produção de dados e de análises realizadas.

Para Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013, p. 1330) os estudos pós-estruturalistas têm rejeitado a utilização de estratégias metodológicas “pré-estabelecidas”, todavia, como efeito dessa movimentação, esses trabalhos têm apresentado uma “escassez de reflexões metodológicas explícitas e sistemáticas”. Os autores consideram que a ausência de reflexões acerca da metodologia inibe o uso profuso dos recursos conceituais e críticos da perspectiva pós-estruturalista nas pesquisas. (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013). De maneira assertiva, Louro (2007, p. 239) nos adverte que “a perspectiva pós-estruturalista não autoriza ninguém a utilizar conceitos, teorias ou procedimentos analíticos de modo descompromissado”, isto é, assim como em outras perspectivas devemos buscar a aproximação e o entendimento vigoroso do que estamos estudando.

Conhecer as produções sobre as movimentações metodológicas filiadas ao registro pós-crítico tornou possível considerar que os livros, dossiês temáticos e artigos publicados nessa perspectiva não trazem ideias fechadas sobre como os pesquisadores devem proceder com a pesquisa, de outro modo, apontam as trajetórias e o modo como os autores operam heurísticamente com conceitos e procedimentos outrora hegemonizados. Nesta subseção, apresentamos algumas percepções divulgadas por obras que conhecemos nesse processo de aproximação com as discussões. Destacamos a relevância das seguintes produções coletivas para as discussões do campo: a coleção Caminhos Investigativos I, II e III, o livro

Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação” e a seção temática “E depois do Pós-estruturalismo?: experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação” publicada na revista *Práxis educativas*.

A clássica coleção *Caminhos Investigativos* foi organizada nos dois primeiros volumes exclusivamente por Marisa Vorraber Costa e em seu terceiro volume também por Maria Isabel Edelweiss Bujes. Costa (2007, p. 19) demonstra sobre o primeiro volume que os autores dos capítulos “apresentam seus próprios caminhos, seja na interlocução com a discursividade moderna, seja na tentativa de subversão de seus princípios” e se destina às pessoas que buscam se distanciar das prescrições e construir o seu próprio percurso metodológico. De acordo com a organizadora, o primeiro volume surge da sua participação em discussões sobre “paradigmas de pesquisa, abordagens contemporâneas da pesquisa, questões epistemológicas das pesquisas, metodologias da pesquisa” e também do processo de questionamento da metodologia utilizada na sua própria tese (Costa, 2007, p. 13).

A publicação teve como objetivo reunir discussões que desconstroem modelos de pesquisas forjados pela epistemologia iluminista, que corriqueiramente define prescrições metodológicas asfixiantes para os investigadores (Costa, 2017). Para Costa (2007, p. 18), “a episteme moderna engendrou lentes e luzes tão arditamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos”. Ocorre que os modelos e procedimentos modernos não são necessariamente adequados às novas formas de problematizar, para tanto, exige-se que aprendamos a operar e a artesanizar novas formas de olhar (Costa, 2007). Ao longo desta subseção não utilizamos todos os capítulos dessa coleção, entretanto, enfatizamos a relevância das discussões apresentadas nessas obras para a disseminação de novos arranjos metodológicos.

No ano de 2012, a obra “Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação” reaquece as reflexões. Os capítulos do livro apresentam reflexões sobre a metodologia de modo amplo, mas majoritariamente exibem sínteses de pesquisas que utilizaram métodos modernos de maneira subversiva, que por meio de uma discussão teórica outra os recriam. Ainda na seção de apresentação, Meyer e Paraíso (2012, p. 16. Grifos dos autores) nos auxiliam a pensar a metodologia de maneira mais fluida e artesiana:

Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de "produção" de informação - e de estratégias de descrição e análise.

Em concordância com os sentidos apresentados no excerto, consideramos que as metodologias das pesquisas pós-críticas não estão desenhadas nos clássicos manuais de metodologia científica. Embora esses manuais não se tornem descartáveis para os pesquisadores do campo, há a indispensabilidade de ressignificação dos métodos e orientações apresentados por esses materiais por meio do alinhamento com os subsídios teóricos utilizados pelos pesquisadores.

Em diálogo com Meyer e Paraíso (2012), consideramos que realizar esta caminhada metodológica de maneira subversiva, autoral e artesiana não é simples. Paraíso (2012) comenta sobre o processo de bricolagem na constituição de estratégias metodológicas das pesquisas pós-críticas, indicando que ao utilizarmos de materiais heterogêneos atribuímos novas roupagens, ressignificações e articulações com a perspectiva epistemológica da investigação. A autora ainda aponta que:

Não podemos ficar reféns dos procedimentos de pesquisa que dominamos e que muitas vezes nos dominam. Seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saíamos do seu traçado prévio. Isso dificulta a prática de interrogar, dificulta o movimento de ida e volta ou a prática de entrar e sair, tão importantes para a ação de ressignificar, que é fundamental nas pesquisas pós-críticas (Paraíso, 2012, p. 41).

Mediante a isso, correndo o risco de prescrever, Paraíso (2012) indica procedimentos recorrentes nas investigações que realiza e tem orientado: articular e bricolar aquilo que é útil para aquilo que é pesquisado, ler com intensidade os materiais produzidos sobre o objeto e filiação teórica, interrogar o que pode se fazer dos materiais disponíveis, descrever minuciosamente, descrever e analisar as relações de poder, pesquisar e poetizar simultaneamente, estar atento às possibilidades.

Em outro trabalho produzido em parceria com Lívia Cardoso, Paraíso apresenta a possibilidade de uma metodologia alquimista na pesquisa pós-crítica em educação. As autoras comentam que as pesquisas pós-críticas tendem a utilizar dos clássicos jargões para denominar os procedimentos metodológicos realizados, salientando,

posteriormente, que esses jargões não evidenciam os movimentos de resignificação, bricolagem e de inventividade que fazemos em nossas pesquisas (Cardoso; Paraíso, 2013). A metodologia alquimista pensada por Cardoso e Paraíso (2013) também é considerada pelas propositoras como pesquisa experimental. As autoras argumentam que a metodologia é tecida em um processo de alquimia pelo qual realizamos a “junção híbrida de procedimentos lidos de diferentes modos de pesquisar. Mas ela também é fruto de nossa alquimia, de nossa re-significação do lido, de nossas recriações e invenções” (Cardoso; Paraíso, 2013, p. 274).

Como trilhar um caminho metodológico adequado, autoral e subversivo para nossa pesquisa? Provavelmente não há uma resposta satisfatória ou única para essa pergunta. Todavia, autores como Paraíso (2012) e Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) indicam que o problema de pesquisa pode ser um dos elementos orientadores de uma constituição mais coerente com os propósitos das pesquisas.

Nessa direção, Corazza (2002), por meio de analogias eficazes, apresenta reflexões sobre as suas movimentações enquanto pesquisadora do campo pós-crítico, detendo-se a discutir sobre os problemas de pesquisa e a sua relação com as teorias, as escolhas metodológicas e os ferrolhos impostos para as produções científicas. Em diálogo com Corazza (2002), reflete-se que em meio aos ferrolhos da pesquisa e das teorizações modernas, existem os atos “subversivos pós moderno/pós-estruturalista” que contribuem para destrancar as pesquisas das amarras que se vinculam ao pensamento moderno e a epistemologia metafísica (Corazza, 2002, p.5). A autora assume que não está em defesa do relativismo metodológico, entretanto, considera que os ferrolhos impostos à pesquisa a transformaram em algo previsível, um caminho linear pelo qual tanto “o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis” (Corazza, 2002, p. 4).

Corazza (2002) contribui para pensar que os problemas elaborados nas pesquisas estão intimamente relacionados às teorizações que os pesquisadores utilizam. Nessa direção, as costuras teóricas realizadas pelos pesquisadores tornam possíveis determinadas problematizações e deslocamentos nas investigações. De modo semelhante, Paraíso (2012, p.33) considera que “inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos”.

A proposta de pesquisa orientada ao problema realizada por Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) preconiza o problema enquanto elemento central a ser considerado na tomada de decisões teóricas e metodológicas das pesquisas. Para tanto, sugere-se como primordial o entendimento e a explicitação por parte do pesquisador das concepções epistemológicas evocadas no problema elaborado para a pesquisa. Surge, nessa acepção, a necessidade de se articular as concepções epistemológicas com as estratégias metodológicas adotadas nos desafios encontrados e nas escolhas realizadas no caminhar da pesquisa.

Com a publicação da seção temática "E depois do pós-estruturalismo?: Experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação" na Revista *Práxis Educativa*, foram apresentadas obras que reinterpretam procedimentos clássicos de pesquisa, como a cartografia e a pesquisa autobiográfica, e até mesmo questionam e problematizam a pesquisa qualitativa. Entre os artigos publicados se encontra o trabalho de Elizabeth Adams St. Pierre que apresenta a sua história enquanto pesquisadora das ciências sociais e a sua crítica sobre a associação das formas de pensamento "pós"<sup>5</sup> e a pesquisa qualitativa. De forma sumária, para St. Pierre (2018, p. 1046) a dificuldade em combinar a pesquisa qualitativa com as teorizações pós está na desarticulação de "seus compromissos ontológicos e epistemológicos".

A crítica realizada a utilização da abordagem qualitativa nas pesquisas "pós" deriva da compreensão de que a proposição desta abordagem é marcada por conceitos positivistas como: "objetividade, viés, dados, codificação dos dados, teoria fundamentada, auditoria, confiabilidade, triangulação e sistematicidade" (ST. Pierre, 2018, p. 1049). As reflexões feitas por Costa (2007, p.17) nos são caras para compreender o posicionamento tomado por St. Pierre (2018): "O que eu estou querendo dizer, de uma forma muito simples, é que nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas". De forma sucinta, o engessamento das metodologias construídas a partir de uma perspectiva positivista restringe as problematizações e a atribuição de sentidos em nossas pesquisas. Além disso, como mencionado anteriormente, há uma desarticulação com as premissas epistemológicas assumidas nas pesquisas pós-críticas.

---

<sup>5</sup> A autora utiliza do termo "pós" para se referir às abordagens pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-humanistas, entre outras.

St. Pierre (2018) assume que ao longo dos anos teceu a compreensão de que a ontologia e a epistemologia não devem ser dissociadas da metodologia, entretanto, aponta que em sua trajetória formacional conheceu a pesquisa qualitativa e os estudos pós-estruturais no mesmo período, todavia separadamente. A autora assume que nem sempre se manifestou de maneira crítica em relação à pesquisa qualitativa. Salaria que ainda no seu estudo de doutoramento começou a romper com as metodologias qualitativas, escolhendo trabalhar o conceito de *dobra* concebido por Deleuze como um “método”, para St. Pierre (2018) essa foi a sua primeira pesquisa “pós-qualitativa”:

Utilizei um conceito como método. No entanto, esse “método” não era um procedimento prescritivo, descrito passo a passo (por exemplo, entrevista, observação de participantes), antes do meu estudo, em algum livro didático que eu poderia facilmente implementar durante o “trabalho de campo”. Em vez disso, o conceito desacelerou e reorientou meu pensamento sobretudo. (S.T Pierre, 2018, p. 1050 grifos do autor).

A escolha em operar com um conceito metodologicamente possibilitou desconstruir o modo como a autora descreveu e constituiu um caminho metodológico outro para a referida pesquisa. S.t Pierre (2018) relata que tem orientado aos seus alunos a não pensarem no processo de constituição da pesquisa com base na abordagem qualitativa, mas que de outro modo utilizem as formas de análise “pós” já existentes e compreendam as dimensões epistemológicas e ontológicas envolvidas nas teorizações que utiliza.

Inerente às questões metodológicas discutidas nessa sub-seção se encontra a forma como suscitamos reflexões em nossos textos por meio da linguagem. Como indicado por Peters (2000), o pós-estruturalismo é também uma forma de pensar e escrever, nesse sentido, a escrita quando entrelaçada aos princípios epistemológicos adotados pelo pesquisador tende a utilizar cuidadosamente a linguagem. De acordo com Louro (2007, p. 237), “O modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas”.

Trata-se, pois, repito, de fazer escolhas e de tentar ser coerente com elas – na forma de pesquisar e de escrever. Contudo, estar atenta à linguagem não significa pretender controlar seus possíveis efeitos ou pretender fixar-lhe o significado. Se pensarmos na ótica pós-estruturalista, estaremos convencidas de que isso é impossível. (Louro, 2007, p. 237).

Embora como indicado por Louro (2007) o controle sobre os efeitos da linguagem seja impossível, é imprescindível uma coerência entre as premissas epistemológicas e aquilo que se torna possível dizer sobre os problemas de pesquisa.

Em sua trajetória na pesquisa sobre gênero e sexualidade, pela qual tem operado por meio de uma inflexão pós-estrutural, Louro (2007) tem exercitado a incerteza e o distanciamento de afirmações e resoluções categóricas. A autora comenta que os textos redigidos sob uma perspectiva pós-estrutural recebem críticas sobre o modo de escrever, sendo significado como impreciso.

Louro (2007) destaca a importância em realizar com cuidado as escolhas teóricas e o diálogo com materiais produzidos sob a luz de outras perspectivas. Para Fischer (2005, p. 120), ao utilizarmos dos materiais produzidos por outros autores o reescrevemos:

Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar que assumimos como pesquisadores.

Nesse sentido, ao reescrevermos um autor, atuamos na interface de nossas inquietações e posicionamentos epistemológicos.

As discussões metodológicas apresentadas nos textos ratificam as dificuldades que um pesquisador iniciante pode enfrentar ao realizar pesquisas em diálogo com as discussões pós-críticas. Ademais, indicam que há poucos consensos sobre elementos que devem ser considerados na tessitura dos caminhos metodológicos. Observa-se que os autores citados nesta subseção compartilham da percepção de que não há a possibilidade de estabelecer diretrizes para a tessitura das pesquisas, de modo que o percurso metodológico se constitui enquanto fruto de processos de artesanaria suscitados por meio da reflexão sobre os aspectos epistemológicos e ontológicos das escolhas teóricas realizadas.

### **3.2 “Não dá para se prever nenhum futuro. O escuro que se vê quem sabe pode iluminar”**

Lenine reflete na composição da música “Todos os Caminhos” sobre o caminhar, os pontos de partida e os de chegada, bem como sobre a imprevisibilidade

dos encontros. Pondera que “não dá para se prever nenhum futuro. O escuro que se vê quem sabe pode iluminar” (Lenine, 2004). Entender o inesperado não nos faz viajantes despreparados, a viagem foi pensada e sonhada. Entretanto, como defendemos ao longo deste texto, as tentativas de controle são falhas. A abertura ao novo e ao inesperado foi a linha que nos ajudou a costurar nossas projeções com o vivenciado.

Entendemos que as pesquisas, o fazer científico de um modo geral, não são pensadas e tecidas de forma neutra. Optamos por pensar, com base em Mainardes (2022), que a feitura de uma pesquisa acontece por meio da indissociabilidade de aspectos éticos, ontológicos, epistemológicos e metodológicos. De fato, mesmo que de modo inconsciente, “no processo de pesquisa, os pesquisadores utilizam um conjunto de princípios éticos que orienta todas as suas ações enquanto pesquisadores” (Mainardes, 2022, p.6).

De acordo com Mainardes (2022), o neologismo *ético-ontoepistemologia* foi utilizado inicialmente pela filósofa Karen Barad e posteriormente pela pesquisadora Anna Stetsenko<sup>6</sup>. Para Stetsenko, a perspectiva ético-ontoepistemológica é a junção entre ser, saber e fazer. Esta perspectiva defende a mudança do pesquisador de contemplador para ativista, agente que se posiciona com base em aspectos éticos, ontológicos, epistemológicos e que, por conseguinte, produz implicações sobre as imbricadas dimensões contextuais. (Mainardes, 2022). O autor aponta ainda que a inclusão dos aspectos metodológicos nessa perspectiva “como um quarto elemento tem a intenção de reforçar a não neutralidade dos procedimentos metodológicos” (Mainardes, 2022, p.6).

Buscamos, nessa perspectiva, encontrar, ou conquistar, o que Mainardes (2022) chama de coerência interna de uma pesquisa. Para tanto, foi necessário investigar e explicitar ao longo de todo o texto as percepções e bases *ético-ontoepistemometodológicos* que nos guiaram na construção da pesquisa em tela; implicando no entrelaçamento de conteúdo e forma. Evidentemente, por vezes sentimos dificuldade em conceber e materializar essas concepções na escrita. Seguramente, escrever é um exercício que exige implicação, “escrever é como desenhar o pensamento. Tem que ter paciência.” (Bedran, 2007, p. 24).

---

<sup>6</sup> Embora a perspectiva epistemológica desta pesquisadora seja outra, novo marxismo, utilizamos dessas ideias buscando, porém, desconstruir o vínculo com as estruturas.

As discussões sobre as metodologias pós-moderna, pós-críticas e pós-estruturalistas abordadas na subseção anterior ratificam a importância da indissociabilidade dos aspectos éticos, ontológicos, epistemológicos e metodológicos advogada por Mainardes (2022).

Salientamos que, assim como discutido por Paraíso (2012), a nossa metodologia se constitui por meio de bricolagens, ressignificações e também conformações. Ainda nos rendemos a alguns rótulos e procedimentos lineares de pesquisa, entretanto, de acordo com o nosso nível de abstração sobre a perspectiva que nos aproximamos, buscamos os processos de ressignificação.

Realizamos em consonância com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) uma pesquisa orientada ao problema. Como discutido, esta escolha metodológica implica que o eixo das decisões teórico-metodológicas seja o problema formulado para a pesquisa em tela. Para os autores, nessa perspectiva “concepções ontológicas – e consequentemente epistemológicas – que substanciam a própria definição do problema precisam ser seriamente discutidas e, desse modo, explicitadas e articuladas coerentemente às alternativas teóricas e metodológicas” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1333).

Nessa pesquisa, a discussão *ético-ontoepistemológica* e a perspectiva de uma pesquisa orientada ao problema se articulam aos recursos teóricos que operamos. Sobre o papel da teoria, Ball (2011) considera que a teoria oferece novas formas de pensamento, análise e desvinculação de ideologias dominantes. Nos dizeres do autor “A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta” (Ball, 2011, p. 93).

Os recursos teóricos aos quais nos filiamos nos colocam discursivamente em defesa das escolas enquanto produtoras de políticas. De maneira associada, observamos a espacialização e a movimentação da política nas relações sociais. O que nos distancia da noção estadocêntrica de política.

Em síntese, a pesquisa em tela recorre a procedimentos de natureza bibliográfica, documental e empírica para compreender os contextos em suas dimensões materiais e imateriais. Como o intuito de conhecer o contexto de influência e produção de texto da política tematizada e das atuações das escolas, recorreremos à etnografia de rede proposta por Ball (2014) para respaldar as extensas pesquisas realizadas na internet acerca da movimentação discursiva de atores políticos,

organismos multilaterais e redes de políticas. Neste processo, realizamos também análises documentais.

O uso da Etnografia de Rede, assim como de outras escolhas teórico-metodológicas, se dá em um processo de bricolagem e ressignificação. O uso dessa estratégia ocorre de acordo com o tempo e propósitos da pesquisa em tela. Como mencionado por Paraiso (2012), não devemos nos tornar reféns das estratégias metodológicas que utilizamos, mas operá-las heurísticamente.

A operacionalização da Teoria da Atuação exigem o conhecimento e produção de múltiplos dados acerca das dimensões contextuais das escolas. Nesse contexto, realizamos uma pesquisa de campo onde construímos por meio da interlocução com os sujeitos e análises documentais os dados necessários.

Para Ball (2014), a etnografia de rede é um dispositivo originado mediante as transformações epistemológicas e ontológicas que diminuíram o interesse por aspectos estruturais da sociedade e aumentaram a busca pelo entendimento dos fluxos, deslocamentos e espacialização das relações sociais, sendo foco deste procedimento as redes de políticas. Ball (2014) compreende a Etnografia de Rede como um “dispositivo analítico” que possibilita o “mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular” (Ball, 2014, p. 28). Na nossa tentativa de mapeamento realizamos extensivas buscas na internet, os materiais utilizados ao longo do texto são provenientes de mídias digitais como: blogs, youtube, twitter, facebook e sites das organizações que participam ativamente das articulações discursivas relativas à responsabilidade educacional.

Ressaltamos que Ball (2014) adverte sobre as dificuldades analíticas que os pesquisadores podem sentir ao utilizar a Etnografia de Rede. Em termos de medida, os pesquisadores podem sentir dificuldade de mensurar as relações de poder existentes, tendo em vista as composições assimétricas/inconstantes e as relações opacas e fluidas que ocorrem majoritariamente longe dos holofotes das mídias. Outro impasse se encontra na representação gráfica das redes em diagramas pelos pesquisadores, para o autor, eles são pouco elucidativos e não conseguem refletir a complexidade das relações nessas comunidades políticas (Ball, 2014). Ao utilizarmos desse procedimento não nos comprometemos com a resolução dessas questões, o esforço empregado está em utilizá-lo de maneira coerente e articulada ao nosso problema de pesquisa.

O estudo foi realizado na cidade de Mossoró, município localizado no interior do RN<sup>7</sup>. Especificamente, pensamos em três escolas municipais localizadas em lugares distintos que possuem demandas bem diferentes entre si. Uma na zona Central da cidade, uma na periferia e outra na zona rural. A seleção das escolas se baseou em um dos contextos considerados na teoria da atuação, os contextos situados, que nos viabilizou pensar que as atuações das políticas são influenciadas também pela localização das escolas, as matrículas e histórias das instituições. Para preservar a identificação das escolas as nomeamos como: Escola Rural, Escola Periférica e Escola Central. Os pseudônimos escolhidos para as instituições se dão em relação às suas respectivas localizações geográficas.

Compreendemos que, independentemente das localizações, as escolas produzem atuações diferentes, entretanto consideramos relevante perceber as implicações desse aspecto neste processo. A nossa intenção não é fazer juízo de valor, julgando essas atuações enquanto adequadas ou inadequadas. Intentamos apenas compreender como as instituições realizam este processo em suas redes relacionais/contextuais.

Como estratégia de produção de dados, visitamos as instituições de ensino para agendar as entrevistas semiestruturadas que ocorreram com dois professores e uma supervisora pedagógica de cada instituição, totalizando nove sujeitos. As entrevistas foram realizadas entre 17 de julho de 2023 e 03 de agosto de 2023 e contabilizaram aproximadamente seis horas. Nessas visitas tivemos acesso aos Mapas Educacionais e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), oportunidade em que analisamos ao todo 03 Mapas Educacionais e 03 PPP.

Identificamos os entrevistados de acordo com as funções que exercem. Na Escola Rural participaram da pesquisa a Professora 1 (PER1), Professora 2 (PER2) e a Supervisora 1 (SPER1). A PER1 é licenciada em Pedagogia pela UERN, especialista em psicopedagogia e Mestre em Ciências da Educação. Atua em Mossoró e em um município vizinho, possui vinte e sete anos de serviço público e no momento da pesquisa estava lecionando no quarto ano do Ensino Fundamental. A

---

<sup>7</sup> Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade tem uma população estimada de 303.792 mil pessoas e possui o PIB per capita de 23.838,91 R\$. Na educação, a taxa de escolarização dos seis aos catorze anos alcançou em 2010 97,7%. Os anos iniciais do Ensino Fundamental têm superado as metas nacionais Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em contrapartida os anos finais dessa etapa de ensino não têm conseguido alcançar as projeções nacionais. (IBGE, 2021).

PER2 é pedagoga pela UERN, especialista em Psicologia Educacional e atua há trinta e cinco anos na educação. No momento da pesquisa estava lecionando no segundo ano do Ensino Fundamental. A SPER1 é licenciada em pedagogia pela UERN e especialista em Práticas Educacionais de sala de aula da Educação Infantil e Anos Iniciais. Atua na educação há dezenove anos, possui vínculo em Mossoró e em outra cidade vizinha. Devido a problemas nas pregas vocais foi readaptada nos dois vínculos para o cargo de Supervisora Pedagógica.

Em relação à participação na Escola Periférica, a Professora 3 (PEP3) é graduada em Pedagogia pela UERN, especialista em Formação de Professores pela UERN e Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Trabalha a vinte e quatro anos na educação, sendo dezenove anos dedicados ao município de Mossoró. No momento da pesquisa lecionava no quinto ano do Ensino Fundamental. A Professora 4 (PEP4) é licenciada em Pedagogia pela UERN, especialista em Práticas Educacionais de sala de aula da Educação Infantil e Anos Iniciais. Atua a dezesseis anos na educação, dos quais quinze exclusivamente no setor privado, e após ser aprovada em um processo seletivo está lecionando no primeiro ano na Escola Periférica. A Supervisora Pedagógica 2 (SPEP2) é graduada em pedagogia, especialista em Formação de Professores e Mestre em Educação pela UERN.

No que se refere à Escola Central, a PEC5 é licenciada em Pedagogia pela UERN, especialista em Educação (UERN) e em Supervisão Escolar por uma instituição privada. É servidora pública há vinte e três anos e atualmente leciona no terceiro ano do Ensino Fundamental na referida instituição. O PEC6 é pedagogo licenciado pela UERN, especialista em Geografia e Meio Ambiente por uma instituição privada. Possui vinte anos de experiência na educação, leciona no quinto ano do Ensino Fundamental. A Supervisora Pedagógica 3 (SPEC3) é pedagoga (UERN), Especialista em Supervisão Escolar por uma instituição privada. Atua na educação há trinta anos.

Quanto às entrevistas, concebemos que não é um procedimento, ou atividade, unilateral pelo qual o pesquisador consegue respostas exatas para perguntas previamente elaboradas. Inspiradas em Oliveira (2017), debruçamo-nos sobre Silveira (2007) para compreender que os discursos produzidos se dão em um jogo discursivo entre os interlocutores, mas também pelas “imagens, representações, expectativas

que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (Silveira, 2007, p. 118). Ainda implicados com a inspiração, trataremos os participantes como interlocutores.

Buscamos organizar as perguntas norteadoras das entrevistas em diálogo com os nossos aportes teórico-epistemológicos, em especial com as dimensões contextuais da Teoria da Atuação (APÊNDICE A). No momento da entrevista utilizamos de um aparelho celular para gravar o áudio e posteriormente realizamos a transcrição do material gravado pelo Transkriptor, aplicativo que usa a inteligência artificial para transcrever áudios. A análise dos relatos se deu por meio do diálogo constante com os referenciais teóricos do trabalho, em especial pelos diálogos com Ball (2010, 2014), Ball, Maguire e Braun (2016).

Ao longo de todo este itinerário, buscamos contemplar os aspectos éticos padrões necessários à construção de uma pesquisa. Nesse sentido, conforme o indicado na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN e aprovada de acordo com o parecer 6.098.873 (BRASIL, 2012). Bem como, conversamos com as escolas sobre a pesquisa e as finalidades dos dados produzidos, apresentamos o projeto, o parecer emitido pelo CEP (ANEXO A) da UERN, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Autorização para Uso de Áudio e a Carta de Anuência para que sejam devidamente assinados.

### **3.4 “Só posso te pedir que nunca se leve tão a sério, nunca se deixe levar...” - Os meandros da pesquisa**

Assim como na composição de Lenine (2004), os nossos encontros não foram previsíveis e controlados por nossos desejos e expectativas, ainda que a objetividade das descrições metodológicas tentem representar o caminhar da pesquisa, essa descrição é sempre incompleta e falha. Em nossos movimentos teórico-metodológicos a todo instante compreendemos que não existe um caminho unívoco a ser seguido; assim como, que nossas proposições são contingentes e precárias. Todavia, essa percepção se tornou mais latente no momento em que tivemos contato com as escolas lócus da pesquisa.

Salientamos que os primeiros contatos com as instituições foram complexos e marcados por incertezas. No período em que estávamos tateando iniciar a pesquisa de campo, as instituições estavam regressando ao seu fluxo natural de atividades após uma longa e tempestuosa greve municipal, na qual os professores não obtiveram um retorno positivo. Havia muito a ser feito, a ser organizado e retomado pelos gestores nesse momento e, em meio a estas questões, nossas tentativas iniciais de contato por meio de chamadas telefônicas e mensagens via *Whatsapp* foram ignoradas. Após muitas tentativas e visitas às escolas lócus, conseguimos estabelecer contato com as diretoras das respectivas instituições, apresentarmos a nossa proposta de pesquisa e suas respectivas finalidades, e assim conseguimos a anuência para a realização da pesquisa.

Com a aprovação no CEP, voltamos a visitar as instituições para a realização das entrevistas e acessar aos documentos. Inicialmente, havíamos estipulado que as entrevistas seriam realizadas com seis professores efetivos do município e três sujeitos ligados às questões administrativas, entretanto precisamos adaptar nossos planos iniciais. Ao chegarmos às escolas tivemos dificuldade de conversar com os sujeitos, as aproximações iniciais se deram com as supervisoras que gentilmente aceitaram participar da pesquisa e colaboraram conosco indicando os sujeitos que supostamente estariam dispostos a cooperar com a pesquisa. Apesar das indicações, na Escola Rural e na Escola Periférica alguns professores se recusaram a participar. Em nossa percepção havia pouca clareza sobre o que significaria participar da pesquisa, mesmo após todos nossos esclarecimentos. Na Escola Rural conseguimos cumprir com a projeção de entrevistarmos apenas servidores efetivos do município, na Escola Periférica apenas uma das professoras não é funcionária efetiva e está cumprindo o tempo previsto pelo processo seletivo na instituição.

A supervisora da Escola Central facilitou o acesso aos documentos da instituição, encaminhando-nos o solicitado por e-mail sem muitas indagações. Nas outras duas escolas, houve momentos de resistência e receio. A supervisora da Escola Rural parecia estar preocupada com a nossa análise dos documentos, mas acabou confiando na seriedade da pesquisa diante dos cuidados éticos que tomamos. Apesar de serem documentos considerados públicos, essa supervisora expressava o medo de sofrer represálias pela concessão.

A Escola Periférica não foi muito receptiva, questionou e dificultou o acesso aos documentos. Foram necessárias diversas visitas até que obtivéssemos os materiais desejados. Aparentemente, a escola não conseguia encontrar os materiais solicitados nos arquivos, e após serem localizados, não permitia que ficassem sob nossa tutela fora da instituição. Para analisá-los, utilizamos aplicativos que nos possibilitaram escanear os materiais pelo celular. Nessa instituição, além da desconfiança, percebemos um receio em relação aos possíveis julgamentos, especialmente considerando que o Projeto Político Pedagógico (PPP) está há quatorze anos sem atualização.

Na narrativa constituída pela/na dissertação em tela pouco será mencionado sobre as gestoras das instituições. Em nossas visitas às escolas as gestoras estavam sempre indisponíveis, ocupadas com questões burocráticas e aparentemente distanciadas das questões pedagógicas. Elas indicavam que as supervisoras pedagógicas poderiam nos ajudar com nossas questões, pois o “mapa era com elas”. Nesse contexto, nossos convites para conversas/entrevistas foram negados. Cabe destacar que os sujeitos da pesquisa tão pouco mencionam as gestoras substancialmente.

Ao longo das entrevistas algumas vezes tivemos que reformular perguntas e repeti-las a fim de que os sujeitos compreendessem as indagações. Salientamos que a condução não foi igual em todas as entrevistas, pois o tom da voz, os olhares, as posturas nos suscitaram adequações e sensibilidade diante da austeridade e da fragilidade dos sujeitos. Queremos demonstrar que os sujeitos participantes não são assépticos estimulados pela problematização feita por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 17) sobre a representação dos professores nas pesquisas sobre política educacional: “Muitas vezes, eles são construtores de sentidos de recortes de papelão, apenas demasiadamente lineares e racionais, muito focados e lógicos, muito limpos e antissociais”.

Diante desta problematização, observamos que na Escola Rural os sujeitos foram assertivos frente às indagações. A PER1 manteve um tom de voz firme, falava alto e gesticulava muito, entretanto, parecia estar preocupada com a coerência e com a imagem que a pesquisa transmitiria sobre ela, mesmo sendo informada de que preservaríamos a identidade dos sujeitos. A PER2 e a SPER1, apesar da firmeza, expressavam-se com mais naturalidade em relação às questões.

Cabe destacar que com a PER2 foi necessário manter, de maneira cuidadosa, a informalidade e, ao mesmo tempo, assegurar, mesmo após a apresentação do projeto, que interpretaríamos com ética as informações obtidas nas entrevistas. Inicialmente, houve receio de que os demais membros da equipe ficassem a par das temáticas discutidas. Ao longo de nossa conversa, a referida professora sussurrava sua opinião ao tratar de assuntos delicados e, com muito bom humor, ria das situações vivenciadas. Ela se mostrou crítica e consciente em relação à qualidade de seu trabalho.

As entrevistas na Escola Periférica exigiram igualmente a capacidade de dosar leveza e formalidade. A SPEP2 e a PEP4 falaram com tranquilidade e mantiveram uma postura formal na maior parte do tempo, estabelecendo até mesmo o distanciamento físico. A SPEP2 manteve um tom de denúncia e de indignação, falava alto e gesticulava muito. A PEP3 é expansiva, falante e acolhedora, com facilidade contemplou as temáticas abordadas pelo roteiro das entrevistas e relatou, ainda, algumas de suas experiências com os alunos. Pelo seu contato assíduo com os movimentos e pautas sindicalistas, essa professora também manteve um tom de denúncia. Diferentemente das colegas, a PEP4 se preocupou apenas em descrever as suas vivências e suas percepções, relatando ao final que a nossa conversa a permitiu refletir sobre questões que não eram focalizadas no cotidiano escolar.

Na Escola Central, a SPEC3 demonstrou segurança ao falar sobre todas as questões. No entanto, no momento da entrevista apresentava estar agitada e comentava, com preocupação, sobre as coisas que estavam pendentes. Sua fala era acelerada, embora pudéssemos perceber o seu conhecimento sobre os aspectos contemplados.

A PEC5 se apresentou tímida e bastante cautelosa com suas falas durante a entrevista e, como se quisesse editar o que enunciava, solicitava que parássemos de gravar e repetíssemos a pergunta novamente para que ela pudesse refazer a sua resposta. Explicamos imediatamente que buscávamos relatos espontâneos, ao longo da entrevista o nervosismo foi se dissipando. Por fim, o PEC6 se apresentou de maneira imponente, com boa retórica, demonstrando-se confiante do seu trabalho e das suas perspectivas sobre as questões educacionais.

Cabe salientar que as dimensões materiais das instituições influíram no desencadeamento das entrevistas. A título de exemplificação, enquanto na Escola

Rural e na Escola Central os momentos foram realizados em um ambiente climatizado, na Escola Periférica não havia sequer ventiladores para amenizar a sensação térmica. As entrevistas foram interrompidas nas três escolas por demandas do cotidiano escolar, às vezes por um algum aluno em busca de ajuda na resolução de conflitos interpessoais, às vezes por colegas.

Os aspectos que mencionamos ao longo desta seção são elementos que sobredeterminam as atuações das instituições e constituem as suas dimensões contextuais. Nas seções seguintes, operando com a abordagem do Ciclo de Políticas, exploraremos a dimensão cíclica deste recurso heurístico por meio da compreensão do contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática.

## **4 ENTRELAÇANDO O LOCAL, O NACIONAL E O GLOBAL NA PRODUÇÃO POLÍTICA**

Nesta seção, desafiamo-nos a perceber a tessitura da LRE para além das fronteiras do município, observando e inter-relacionando o global, o nacional e o local. Mobilizando os pressupostos da Abordagem do Ciclo de Políticas, apresentamos nesta seção de maneira conjunta, aninhados um ao outro, o contexto de influência e o contexto da produção do texto. Nessa oportunidade, evidenciamos ações de organizações, leis, movimentos de parlamentares, entre outros.

Defendemos que as influências e a representação textual das políticas ocorrem simultaneamente em todos os contextos do ciclo, não havendo a sobreposição de um contexto sobre o outro. Como apontado por Lopes e Macedo (2011), a Abordagem do Ciclo de Políticas apesar de tentar romper com os modelos lineares de análise das políticas ainda privilegia o contexto de influência em detrimento dos demais, assumindo este como o espaço onde se originam as políticas. Nessa pesquisa, buscamos operar heurísticamente com o ciclo, pleiteando, assim, perceber a trajetória e as movimentações constituintes da LRE.

Detemo-nos também a discutir brevemente as percepções formuladas em torno do que seria uma política de responsabilização. Ademais, buscamos identificar e problematizar as representações que se hegemonizaram na LRE.

### **4.1 Contextualizando a promulgação do Mapa Educacional no município de Mossoró**

Recorrendo ao conceito de redes proposto por Ball (2014), compreendemos que as políticas educacionais estão sendo gestadas em outros locais por meio da ampliação dos espaços de influência e do envolvimento de atores não estatais nas demandas educacionais. Nessa conjuntura, atores e organizações antes irrelevantes ou tidos como abnegados, como as instituições filantrópicas, entraram em jogo e passaram a atuar em locais onde o Estado não chega, propondo soluções para problemas amplamente conhecidos. Esses atores e organizações introduzem novas “sensibilidades, perspectivas, métodos e interesses para dentro do processo político, incluindo a busca por lucro” (Ball, 2018, p. 4).

Como apontado por Ball (2018), o Estado não é dissolvido ou destituído de todos os seus poderes nesse processo, todavia, o modo de governar passa por alterações. Há agora uma governança em rede, onde “o Estado torna-se regulador e criador de mercado em uma complexa rede de relações com um conjunto diversificado de atores e de organizações” (Ball, 2018, p. 12). Nesta subseção, apresentamos algumas dessas relações e suas implicações para a circulação e tessitura das políticas.

Consideramos por meio do diálogo com Taubman (2009), que ao mapearmos aspectos do Contexto de Influência e Produção de Texto da LRE estamos tratando também da existência e mobilização do que pesquisadores estão nomeando como Cultura de Auditoria. De acordo com o autor, a Cultura de Auditoria se estabeleceu por meio da aglutinação de práticas e discursos empresariais na educação. Para Taubman (2009), esse estabelecimento é um dos aspectos de uma transformação educacional globalizada que se disseminou por meio da difusão de padrões e responsabilidades e dos preceitos da ciência da aprendizagem. Para o autor, a diferença e periculosidade desta transformação estar na sua intrusão, disseminação e aceitação no cenário global, assim como na corrosão da autonomia dos professores e a alteração da compreensão acerca do ensino.

De acordo com Taubman (2009), a origem desta transformação pode ter ocorrido no Reino Unido durante o governo de Margaret Thatcher. Camilloni (2009) indica que o termo estándar (padrão) foi utilizado pela primeira vez na educação em 1862 na Inglaterra numa legislação que associava a distribuição de subsídios financeiros para as escolas ao desempenho dos alunos. Posteriormente esta legislação foi revogada, todavia o termo continuou a ser utilizado na Inglaterra e se espalhou globalmente.

Camilloni (2009) aponta que nos Estados Unidos se começou a articular a padronização aos procedimentos de avaliação nas escolas por meio do uso de testes escritos referentes às disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse acompanhamento da movimentação do uso desse conceito, observa-se que os países que optaram pela uniformização dos currículos escolares estão operando conceitualmente com as noções de padrões e competências (CAMILLONI, 2009). De acordo com a autora, a utilização dos padrões no campo educativo “*resulta de la*

*instalación en la política educativa de un enfoque orientado a reforzar los lazos entre la educación y la economía” (Camilloni, 2009, p. 57).*

Para Camilloni (2004), o conceito é utilizado em avaliações internacionais devido à possibilidade de comparar a qualidade da educação de sistemas educacionais, regiões e países, assim como pela possibilidade da articulação discursiva da educação e da economia. Nesse sentido, a menção às organizações multilaterais que realizamos ao longo desta seção não ocorre de maneira despretensiosa, entendemos por meio do diálogo com Ball (2014) que estes organismos expandem os espaços de influência, tornando-se também canais de discussão política. Advogamos, em concordância com Ball (2014), que a disseminação de práticas neoliberais no campo educacional advém de redes bem estruturadas e financiadas que realizam um constante trabalho político e ideológico. De modo que, as ideologias de organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se propagam e podem ser encontradas nos textos políticos e discursos analisados.

Essas organizações multilaterais, nessa conjuntura política, podem ser consideradas enquanto comunidades epistêmicas. Grupos altamente influentes que atuam na disseminação de ideias e na constituição de consensos, normatizações e hegemonias contingentes. (Dias; López, 2006). Para Dias e López (2006, p. 57), essas comunidades “constituem uma coalizão de sujeitos que promovem um dado regime de verdade e, conseqüentemente, de poder, legitimando o estreitamento da relação política/conhecimento”.

As representações hegemônicas no texto LRE já estavam em processo de discussão antes da promulgação da normativa no município de Mossoró. As discussões acerca da responsabilização já eram realizadas pelos estados-nações e organismos multilaterais em 1990, especificamente na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida na Tailândia, realizada entre os dias 5 e 9 de março do referido ano. Esta conferência resultou na produção da “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

A declaração fixa o comprometimento das nações participantes da conferência com o suprimento das necessidades básicas de aprendizagem dos educandos. Esses compromissos são expostos ao longo de dez artigos que versam sobre questões de equidade, inclusão, valorização e ampliação da educação básica, criação de políticas

sociais e a responsabilidade de múltiplos agentes para com a educação. Em relação à responsabilidade, a declaração expressa o entendimento que satisfazer as necessidades básicas se constitui enquanto uma responsabilidade coletiva e internacional (Unesco, 1990), incentivando a mobilização de outros “recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários” (Unesco, 1990, p. 6).

O convite aos sujeitos e organizações desvinculadas do controle dos estados-nações é bastante verossímil ao longo de todo o corpo do documento, no qual é afirmado coletivamente o apelo “aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que somem a este urgente empreendimento” (Unesco, 1990, p. 8).

Na própria conferência, houve a participação do Banco Mundial, UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Salientamos que ao realizar este apelo, facilitou-se não somente o acesso aos recursos financeiros e a cooperação destas organizações privadas e filantrópicas, mas também a inserção de ideias neoliberais na esfera educacional. Este tipo de apelo/convite pode ser observado em outras publicações da UNESCO que citaremos a seguir.

Em diálogo com Ball (2014), afirmamos que o neoliberalismo não se limita aos processos de privatização e desgastes do Estado, podendo também ser representado nas ações de quase-mercado como: parcerias, empreendedorismo e as novas formas de filantropia ansiadas ainda em 1990 pela UNESCO. Ao entrar por meio de discursos, formações, serviços e dos textos políticos nas escolas, o neoliberalismo elabora formas outras de se conceber a educação e o trabalho pedagógico. A questão é que o neoliberalismo é mais do que a reorganização das atividades estatais, o neoliberalismo é também cultural e político (Ball, 2014).

Nesse mesmo momento da história, em 1990, foi aprovado conjuntamente com a declaração o "Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem" que apresentou orientações para que os países criassem, ou atualizassem seus próprios planos nacionais. A fim de que os países trabalhassem com as compreensões hegemônicas no documento e formulassem as suas próprias metas.

No referido plano, assim como na própria declaração, aponta-se como urgente o investimento de capital na elaboração e aperfeiçoamento de sistemas de avaliação individual dos discentes e das redes de ensino. Para o plano, os serviços de monitoramento e avaliação da educação básica necessitavam ser melhorados em

todos os países. Esses dados produzidos devem “servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica” (Unesco, 1990, p. 12).

A UNESCO na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ocorrida de 21 de outubro ao dia 12 de novembro de 1992 em Paris, construiu a Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras (Unesco, 1997). A declaração, publicada em 1997, aborda temas como liberdade, perpetuação da humanidade, meio ambiente, biodiversidade, paz, educação, entre outros. Prevê que, para exercitar os ideais da referida declaração, seria necessário contar com a participação de “organizações intergovernamentais e não governamentais, indivíduos, órgãos públicos e privados” (Unesco, 1997, p.6).

Em 1996, a UNESCO publicou um relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, intitulado como: “Educação: um tesouro a descobrir”. Dentre as observações apresentadas no relatório, disseminou-se, principalmente, a noção dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Sobre a responsabilidade para com a educação, o documento aponta que “corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga respeito e todos os parceiros — além das instituições que têm essa missão específica — devem encontrar o devido lugar no processo educativo” (Unesco, 1996, p. 275).

O relatório reserva inclusive um capítulo para discutir sobre os professores, assumindo neste postulado que a melhoria da qualidade e da motivação destes profissionais deve ser uma prioridade para os países. Ainda aponta a necessidade de medidas que aprimorem o *“recrutamento”* e a *“formação inicial”*., *“formação contínua”*, *“condições de trabalho”*, *“meios de ensino”*, *“formação pedagógica”*, *“Gestão”*, *“Participação de agentes exteriores à escola”*, *“Meios de ensino”*, *“Condições de trabalho”*, e *“controle”* dos professores.

Nessa direção, assevera que:

A inspeção deve não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação. **Convém refletir nos meios de identificar e recompensar os bons professores.** É indispensável avaliar de forma concreta, coerente e regular, as aquisições dos alunos. Há que dar mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado

pelos professores na obtenção dos mesmos. (Unesco, 1996, p. 160, grifos nossos).

Tais orientações se espraiam e ganham legitimidade na medida em que encontram ressonância nos contextos locais, pois se coadunam com interesses de grupos e atores ligados ao mercado e as perspectivas neoliberais e ultraconservadoras. Em nossa pesquisa, observamos que essa forma de controle e recompensa citada pelo documento em 1996, atualmente é amplamente difundida nas normativas nacionais. Reverberando nas produções políticas locais, inclusive na LRE.

Ao analisar textos produzidos pela UNESCO, Dias e López (2006) refletem sobre o demasiado foco estabelecido sobre os professores no Relatório Delors, os posicionando como principal fator para o sucesso e insucesso dos processos educativos. Dessa maneira, o sucesso de sua carreira se torna dependente dos resultados obtidos pelos alunos o que torna constante as discussões a respeito da responsabilização desses atores (Dias; López, 2006).

No Brasil, em 1996 foi promulgada, na efervescência do processo de redemocratização do país, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que instituiu a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>8</sup>. Nesta normativa, é estipulado em seu nono capítulo que a união teria o prazo de um ano, a partir de sua publicação, para encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, contendo diretrizes e metas articuladas às discussões realizadas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Prevê ainda, que os estados e municípios devem elaborar seus planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do PNE (BRASIL, 1996).

Pontuamos que na LDB o termo responsabilidade é utilizado em poucas ocasiões, sendo empregado com maior frequência a expressão “dever”. A educação é significada na normativa enquanto um dever da família e do Estado, sendo utilizado da expressão responsabilidade para ratificar as distribuições das responsabilidades entre a oferta dos níveis de ensino. No capítulo terceiro, que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar, a lei reafirma o dever das autoridades para com a educação: “Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o

---

<sup>8</sup> A LDB passou por atualizações recentemente, algumas deliberações originárias foram revogadas por meio de decretos e outras discussões foram contempladas.

oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade” (Brasil, 1996).

Em 2001, por meio da lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001, foi promulgado no Brasil o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Este PNE definiu como duas de suas prioridades “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” e a “Valorização dos profissionais da educação” (Brasil, 2001). No tocante à responsabilidade, há a ênfase na divisão de deveres por meio do regime de colaboração. Assim, a educação é pensada nesta legislação como “uma responsabilidade do Estado e da sociedade e não apenas de um órgão” (BRASIL, 2001, p. 76).

Esta normativa menciona o envolvimento de organizações da sociedade civil de maneira discreta, quando comparado aos documentos da UNESCO citados anteriormente, destacando a necessidade do financiamento dessas organizações para o alcance de algumas metas.

A meta 26 do PNE (2001/2011) versa sobre a avaliação e o desempenho dos alunos articulando-os a medidas de monitoramento:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (Brasil, 2001).

Compreendemos que estas medidas de monitoramento são também modos de controle e regulação das práticas tecidas nas escolas, podendo se inferir certo alinhamento com discursos disseminados pela UNESCO. A presença deste, e de tantos outros discursos nas legislações brasileiras, possibilita-nos refletir sobre a influência dessa organização, e de muitas outras, sobre a produção de políticas ao redor do mundo. Cabe salientar que a presença destes discursos encontra ressonância e se articula aos interesses locais.

Consideramos que o movimento Educação Para Todos (EPT), mobilizado pela UNESCO, é uma “rede política que foi conscientemente mantida no decorrer das últimas décadas” (Lima; Silva; Oliveira, 2023, p. 8). Em trabalho anterior, observamos que os documentos produzidos por este organismo multilateral influíram nas

concepções e medidas de regulação adotadas pelas legislações nacionais (Lima; Silva; Oliveira, 2023).

Dias (2013, p. 555) reconhece a relevância das comunidades epistêmicas no processo político, considerando que os discursos produzidos se articulam “em torno das demandas, difundindo-as para além das fronteiras nacionais, sendo fundamental seu papel difusor de políticas”. A autora destaca que essas organizações são muitas vezes convidadas a elaborar pareceres e participarem de discussões políticas pensadas pelo Estado. Como observado nas discussões até então realizadas, estas comunidades possuem um grande poder de influência sobre os processos políticos nacionais, os documentos brevemente analisados demonstram o intenso investimento ideológico realizado sobre a constituição de percepções hegemônicas sobre a educação e o desenvolvimento educacional global como um todo.

Para Lopes e López (2010), as organizações estão trabalhando para normalizar e normatizar a performatividade enquanto cultura nos sistemas públicos por meio de promessas de ampliação do desempenho, do melhor investimento dos recursos disponíveis e “de novos arranjos discursivos e de regulação social” (Lopes, 2010, p.98). Como apontado por Ball (2014), as mudanças decorrentes da inserção da lógica do mercado nos trâmites educacionais operam para transformar os atores educacionais em pessoas neoliberais, sujeitos tipicamente envolvidos com os interesses do mercado.

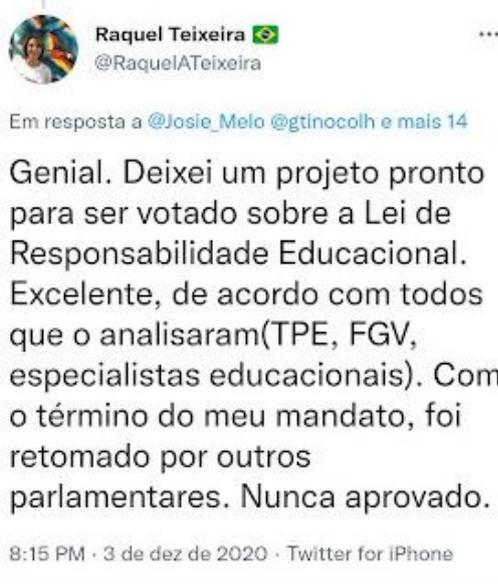
Nesse íterim, em Mossoró foi instituído pela Lei nº1978 de 24 de junho de 2004 o Plano Municipal de Educação de Mossoró (PMEM), na gestão da então prefeita Rosalba Ciarlini Rosado. O referido PMEM vigorou entre 2004 a 2013 e versou sobre questões relacionadas às atribuições da educação municipal, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Formação e Valorização do Magistério, Financiamento e Gestão da Educação e Acompanhamento e Avaliação do Plano Municipal de Educação.

Em um tópico denominado Formação e Valorização do Magistério da Educação Básica, é esclarecido que o principal objetivo do plano seria a melhoria da qualidade do ensino da rede municipal. Para tanto, assume-se a formação e valorização profissional enquanto indispensáveis para que isso ocorra (MOSSORÓ, 2004).

No campo Avaliação do Plano Municipal de Educação, há estratégias que indicam a necessidade do reajuste financeiro a cada quatro anos, a melhoria das instituições de ensino, a instituição da gestão democrática e a avaliação de desempenho. Em 2004, identificava-se a necessidade de um programa de avaliação de desempenho de todas as escolas municipais (Mossoró, 2004). Pontuamos aqui que o documento não realiza menções sobre a divisão de responsabilidades, entretanto, já demonstrava interesses presentes nos textos municipais publicados posteriormente.

No contexto nacional, em 2006, a então deputada Professora Raquel Teixeira apresentou à câmara dos deputados o Projeto de Lei (PL) n° 7420/2006, que dispõe sobre “a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção” (Brasil, 2006). Em entrevista ao Programa Opinião/TV, disponibilizado no canal do youtube Sintego Oficial, a ex-deputada esclarece que o interesse em produzir o referido PL se deu pela preocupação com o cumprimento das metas propostas no PNE de 2001. Assim como pela noção de que o Estado brasileiro tem o dever de estabelecer meios para garantir a qualidade da educação (Sintego, 2013).

Contudo, o PL até então não foi transformado em lei nacional. Após o fim do mandato de Raquel Teixeira, a discussão acerca foi retomada por outros parlamentares e ainda hoje está em processo de discussão na câmara dos deputados. No *Twitter*, mesmo após o fim do mandato, ela demonstrou interesse com as discussões acerca do projeto.

Figura 1: *Twitter* de Teixeira (2020)

Fonte: Teixeira (2020)

Para Ball (2014, p. 117), “narrativas políticas neoliberais e defesa de políticas são fundadas em relações sociais, políticas e financeiras globais vibrantes que são mantidas e estendidas virtualmente por e-mail, Facebook, Twitter e blogs”. Nesse sentido, observa-se que a ex-deputada cita a avaliação do PL pelo Todos Pela Educação (TPE) uma organização que se autodenomina como “um movimento que mobiliza todos os setores da sociedade para a defesa de uma Educação Básica de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros” (Todos Pela Educação, 2009, p. 5) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) uma relevante *Think Tank*<sup>9</sup> brasileira. Cabe destacar que a ex-deputada é uma associada fundadora do TPE. Em diálogo com Ball (2014), podemos considerar que sujeitos vinculados às redes políticas conseguem com facilidade se movimentar entre os setores, privados, políticos e filantrópicos.

Em outros momentos a ex-deputada também utilizou a rede social como espaço de mobilização do discurso político ao esclarecer dúvidas dos internautas.

<sup>9</sup> As think tanks “são organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública” (CAETANO; MENDES, 2020, p. 3).

Figura 2: *Twitter* Teixeira (2013)

Fonte: Teixeira (2013)

Observamos que as redes sociais estão sendo utilizadas pelos produtores de textos políticos como um dispositivo de disseminação de ideias. Para Ball (2014, p. 119), “atores movem-se entre nódulos e atividades decorrentes e traçam uma cartografia de crença e defesa”.

Com o intuito de entender quem compõe ou compôs a Rede de Política em torno da promulgação de uma Lei de Responsabilidade Educacional, analisamos a tramitação do projeto no site da Câmara dos Deputados. A princípio a até então deputada Fátima Bezerra filiada ao Partido dos Trabalhadores foi a primeira relatora do projeto na Comissão de Educação e de Cultura (CEC), em 2007 foi substituída pelo Dep. Gilmar Machado (PT).

O TPE participou ativamente das discussões em torno da instituição de uma LRE em âmbito nacional. No ano de 2008 o movimento realizou em parceria com a UNESCO e a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados o Seminário internacional *Ética e Responsabilidade na Educação: Compromisso e Resultados* com o intuito de reunir membros de diversos setores e “criar agendas de parceria e trabalho conjunto” (Todos Pela Educação, 2009, p. 40). Concordamos com o argumento apresentado por Ball (2014) de que os agenciamentos políticos estão sendo feitos por um grupo multifacetado de atores em espaços que funcionam no atravessamento das relações sociais/políticas tecidas na conectividade das redes.

No relatório que engloba as ações desenvolvidas de 2006 a 2009 o movimento retrata as atividades desenvolvidas acerca da temática. Em 2008 o TPE tinha como objetivo mostrar a responsabilidade dos prefeitos na educação escolar e no mesmo ano registra o desenvolvimento do seminário internacional. Em 2009, iniciou a mobilização “Eu, Você, Todos Pela Educação” e realizou um seminário para discutir os desafios na construção do PNE com o professor Jamil Cury. Na ocasião foi dialogado sobre a proposição da Lei de Responsabilidade Educacional (Todos Pela Educação, 2009).

É nesse entrelace discursivo que a UNESCO publica o livro Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional, resultante das discussões do evento, com o apoio do TPE, Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A publicação de autoria de Candido Alberto Gomes<sup>10</sup> problematiza o contexto social, econômico e educacional brasileiro, propõe uma reforma no Estado e indica alternativas para que essa suposta reorganização necessária à sociedade brasileira ocorra (Unesco, 2008).

O envolvimento do TPE em agenciamentos e parcerias internacionais com uma multiplicidade de institutos foi apontado por Ball em estudo publicado “esses institutos são canais locais em uma rede internacional de relações para a difusão de conhecimento e de informação - neoliberalismo “tamanho único” - e estão mudando o pensamento de governos” (Ball, 2014, p. 62. Grifos do autor).

Em 2011 o movimento retrata no relatório de atividades reuniões com o deputado Raul Henry. Enfatiza-se que o deputado é relator do anteprojeto e que o “teor é fruto entre o deputado e o grupo de trabalho da TPE” (Todos Pela Educação, 2011, p. 10). Na oportunidade, enfatizam que acompanharão “a tramitação da LRE e seus desdobramentos para uma efetiva implementação e cumprimento da lei” (Todos Pela Educação, 2011, p. 10). Esse compromisso é reafirmado no relatório do ano seguinte (Todos Pela Educação, 2012).

Na esteira, no ano de 2011 foi instalada na Câmara dos Deputados uma comissão especial para discutir a proposta de lei, esta comissão teve como relator entre 2011 a 2014 o deputado Raul Henry. O deputado, um associado efetivo do TPE, no período em que atuou como relator da comissão especial realizou requerimentos

---

<sup>10</sup> Pesquisador que presta consultoria a Organismos Multilaterais.

para que fossem realizadas audiências públicas com associados do TPE, representantes da UNESCO no país, representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pesquisadores da FGV. Outros deputados requereram que fossem convidados representantes da CONSED, UNDIME, Ministério da Educação (MEC) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Em 2013 registrou-se que o movimento trabalhou nas mídias a Lei de Responsabilidade Educacional. Observando os relatórios dos anos seguintes (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022) constatamos que registros referentes a essa articulação não são mais feitos pela organização.

No ano de 2015 o Deputado Bacelar passou a ser relator do PL e em 2017 houve a aprovação pela comissão especial, no entanto as discussões foram descontinuadas na casa legislativa. A partir de 2013 o TPE não deixa rastros digitais referentes ao seu envolvimento com a tramitação da proposta, todavia não podemos afirmar que a organização não está articulando ações nos bastidores, pois como afirmado por Ball (2014) às relações nas redes de políticas são opacas e instáveis.

Consideramos por meio do diálogo com Ball (2014) que o TPE é uma rede construída e mantida com o propósito de influenciar a elaboração de políticas e borrar as fronteiras existentes entre a sociedade civil e o Estado. No que se refere às discussões em torno da LRE, consideramos que “os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas” (Ball, 2014, p. 34), nesse sentido os discursos fluem por meio das mídias e relações sociais e se hegemonomizam temporariamente. Quanto ao envolvimento de organizações representativas observamos descontinuidades, de início existe aparentemente um estreitamento nas relações entre o TPE, CONSED, UNDIME, UNESCO e CNE. Entretanto, a tramitação do PL revela que representantes do TPE na Câmara dos Deputados priorizam a presença de membros de organismos multilaterais.

Para adensar a contextualização da política de responsabilidade educacional em Mossoró dialogamos com Souza (2016) e Albuquerque (2012). Evidenciamos que existem poucos rastros das movimentações que antecederam a promulgação da política tematizada para acesso na internet. Assim, o diálogo com outros pesquisadores nos ajudou a juntar as peças do quebra-cabeça e inter-relacionar os acontecimentos, possibilitando perceber o global, o nacional e o local como partes de uma rede que constitui os discursos representados nos textos políticos.

Albuquerque (2012) apresenta relatos dos pactos de cooperação que Mossoró manteve com o Instituto Ayrton Senna (IAS) no período compreendido entre 1998 a 2009. Os programas adotados pela rede neste período buscavam realizar um acompanhamento e melhoria dos resultados, focalizando principalmente na gestão e eficácia. Em 2005 o IAS instituiu no município o programa Gestão Nota 10, um programa “guarda-chuva”, implicou no estabelecimento de outros programas do IAS: Acelera, Se liga, Escola Campeã e Circuito Campeão na Rede Municipal de Ensino. Ademais, incluía o acompanhamento de três esferas: Gestão da Aprendizagem, Gestão do Ensino e a Gestão dos Resultados.

Para Albuquerque (2012, p.4), este é “um modelo de gestão escolar centrado na cultura de responsabilização dos atores – entenda-se, dos profissionais envolvidos – pelos serviços educacionais e seus resultados”, pois envolvia a divisão calculada de responsabilidades e interdependência entre os atores educacionais. O grupo Relembrando Mossoró-RN compartilhou em 24 de novembro de 2023 uma fotografia que retrata a parceria entre o município e o IAS, no período assinalado na pesquisa:

Figura 3: Representação do Pactos de Cooperação



Fonte: Relembrando Mossoró-RN (2023)

Na foto acima, posam para registro Niná Rebouças (secretária de educação no período), Viviane Senna (Presidente do IAS) e Fafá Rosado (Prefeita de Mossoró na época).

Gutierrez e Costa (2019), em pesquisa sobre as parcerias firmadas entre o IAS e os municípios brasileiros, constatou que, embora não ocorresse repasse de recursos para a referida instituição, os gastos oriundos das demandas vinculadas à parceria

não eram assumidos integralmente pelo instituto. Os entrevistados dos dez municípios investigados, incluindo Mossoró, afirmaram que no início algumas despesas foram assumidas pelo instituto, todavia, essa ação foi extinta com o passar do tempo (Gutierrez; Costa, 2019).

De acordo com os dados produzidos pelo referido estudo, alguns municípios arcaram com a contratação de profissionais, transporte, habilitação de novos espaços físicos, passagens aéreas para formadores, manutenção do Sistema de Informação Ayrton Senna de Informações (SIASI) e materiais didáticos. Salientamos que há relatos que indicam que o instituto sugeriu a compra anual de materiais didáticos da Editora Global. Em alguns municípios o IAS arcou com as despesas referentes a aquisição dos materiais durante os primeiros quatro anos. Todavia, depois desse período passou a responsabilidade financeira para os municípios (Gutierrez; Costa, 2019).

A atuação do IAS, autodenominada instituição sem fins lucrativos, se assemelha com o que Ball (2014) está compreendendo como nova filantropia ou filantropia 3.0. Nesse novo tipo de filantropia, os apoiadores “querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis de seus ‘investimentos’ de tempo e de dinheiro” (Ball, 2014, p. 122, Grifos do autor). Por esse motivo, apresentam soluções rápidas e de baixo financiamento, assim como, privilegiam a consultoria, a gestão e a avaliação do desempenho (Ball, 2014).

Nesse sentido, as instituições filantrópicas “falam e agem como empresas; e as empresas, como organizações filantrópicas”. (Ball, 2018, p.11). Assim, as ações filantrópicas passam a serem impregnadas de interesses ideológicos, morais e econômicos que impactam o desenvolvimento social, ao tempo que obscurecem os limites entre caridade, empreendedorismo e lucro. O interesse em lucrar propondo soluções para problemas sociais promove a criação de outros espaços de articulação, de testagens de ideias e de mobilidade política (Ball; Olmedo, 2013).

Avellar (2019) nos ajuda a refletir sobre a atuação das organizações filantrópicas na educação ao desatacar a ausência de transparência nos dados financeiros e a reverberação de percepções que dificultam a efetivação da gestão democrática na educação. Assim, os interesses, as “agendas, objetivos e métodos políticos não passam por validação pública e não podem ser controlados pela sociedade” (Avellar, 2019, p. 78).

No contexto local, Souza (2016) esclarece que em 2008 com o desligamento da ex-secretária de educação Niná Rebouças, que esteve no cargo durante dezesseis anos, a secretaria de educação ficou sob o comando do então Secretário de Cidadania o professor Francisco Carlos Carvalho de Melo<sup>11</sup>, doutor em administração e docente do curso de economia da UERN. A chegada do professor na pasta de educação induziu a mobilização de novas ideias no âmbito da secretaria.

Durante o período em que esteve à frente da secretaria de educação, o professor contratou Ieda Chaves, economista e professora do curso de Ciências Econômicas da UERN, para realizar um diagnóstico da educação municipal. De acordo com Souza (2016), esse diagnóstico demonstrou as potencialidades e limitações da rede municipal de ensino, sendo posteriormente sistematizado no Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino Mossoró (PERME)<sup>12</sup>.

Nessa conjuntura, Francisco Carlos lançou o projeto de lei que posteriormente foi promulgado e instituiu a LRE no município de Mossoró. Em entrevista ao jornal Defato.com, Francisco Carlos esclarece como percebeu a necessidade de propor um projeto de lei que versasse sobre a responsabilidade educacional:

Havia uma clara necessidade de promovermos a cultura do planejamento e da avaliação da educação municipal. **Acreditava, como ainda acredito, que o processo de planejamento participativo, com o estabelecimento de metas, com o monitoramento e a avaliação dos resultados, representa uma estratégia viável para a melhoria dos indicadores educacionais e, por conseguinte, da qualidade da educação.** A Lei de Responsabilidade Educacional tem a intenção de institucionalizar uma cultura organizacional que valoriza a qualidade de maneira objetiva, clara e construída de maneira coletiva e participativa (Defato.com, 2019, grifos nossos).

Na fala do vereador fica claro que a intenção não foi meramente estabelecer procedimentos, mas sim construir um novo tipo de cultura organizacional. Uma nova forma de posicionar os atores e de orientá-los sobre como atuar nos espaços educacionais municipais. Destacamos que em nossa percepção a Rede Municipal de ensino de Mossoró, mesmo antes de instituir a LRE, já apresentava perspectivas neoliberais e gerencialistas tendo em vista a duradoura parceria com o IAS.

---

<sup>11</sup> Destacamos que Francisco Carlos foi eleito para três legislaturas de vereador: 2013-2016, 2017-2020 e 2021-2024.

<sup>12</sup> Este plano não se encontra disponível nos sítios digitais da prefeitura de Mossoró e jornais locais. Entramos em contato com a secretaria de educação e por meio de um ofício solicitamos o acesso ao documento e a demais informações, no entanto não recebemos devolutiva.

A ênfase a Francisco Carlos no decorrer do presente texto se dá pelo papel assumido pelo legislador frente à trajetória da LRE. Ademais, sugerimos que o vereador atua como um empreendedor de políticas individual, tendo em vista o seu envolvimento com a identificação de necessidades e a coordenação de pessoas e ações em prol de mudanças no município (Ball, 2014). De acordo com Ball (2014), os empreendedores se ocupam com a elaboração e mobilidade das políticas, para tanto possuem capacidade de liderança, contatos, boa reputação e vasto conhecimento sobre o campo político.

A inserção de ideias neoliberais modifica o modo como as redes de ensino e as instituições são organizadas, mas não somente isso, elas produzem mudanças na subjetividade dos trabalhadores (Ball, 2014). Elas se inserem no subconsciente, na subjetividade dos trabalhadores tornando-os indivíduos autogerenciáveis. A performatividade enquanto uma tecnologia neoliberal das reformas se constitui como a peça-chave deste novo modelo de gestão (Ball, 2014).

Alguns registros de Blogs locais demonstram que a aprovação da LRE passou por processos conflituosos. O Blog “Pedro Carlos.com - A informação sem amarras”, na publicação “Oposição barra Lei de Responsabilidade Educacional novamente”, explicita que na época a Câmara Municipal privilegiou a discussão de questões orçamentárias em detrimento da LRE. O colunista apontou que parte da oposição entendia que a lei se tornaria um “trampolim político” para Francisco Carlos se tornar prefeito (Calos, 2010).

No Blog “Coluna do Herzog” há também registros de que o projeto foi discutido na maior parte do tempo apenas pelos membros da Câmara Municipal. De acordo com o blog, por pressão do Sindicato dos Servidores Municipais de Mossoró (SINDISERPUM) ocorreu no início de novembro de 2010 a participação do sindicato em uma reunião do Conselho Municipal de Educação (CME) para tratar sobre a LRE (Santos, 2010).

Após a lei ser promulgada houve promulgações de leis e decretos complementares, que fortaleceram e/ou buscaram cumprir o que foi mencionado na LRE. Esse é o caso do Decreto N° 4066, de 19 de novembro de 2012 que instituiu o Prêmio 14° salário e da lei nº 3001, de 20 de dezembro de 2012 que instituiu o Prêmio Escola de Qualidade.

O Decreto N° 4066 de 19 de novembro de 2012 amplia a discussão e estabelece critérios para a realização das bonificações previstas na LRE. Cumpre realçar que o Prêmio 14° salário é o principal meio pelo qual os professores, supervisores e escolas são bonificadas pelo desempenho superior às metas estabelecidas pelas próprias instituições de ensino (Mossoró, 2012).

A lei nº 3001 de 20 de dezembro de 2012 é um documento sintético que contém apenas cinco artigos, nos quais são estabelecidos os objetivos e finalidades do Prêmio Escola de Qualidade. Todavia, não há no texto da normativa o regulamento para o recebimento do prêmio, sendo previsto que a Gerência Executiva de Educação deveria publicar o regulamento posteriormente. De acordo com a normativa:

Art. 4º – O Prêmio “ESCOLA DE QUALIDADE” avaliará as Unidades de Educação Infantil e as Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, com foco no processo de gestão e nos resultados alcançados pelo processo de ensino que contribuam para o alcance dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação - PNE, Compromisso Todos Pela Educação, Plano Municipal da Educação - PME e Planejamento Estratégico da Educação Básica do Município de Mossoró (Mossoró, 2012).

É possível observar que a normativa se preocupa em atender e entrelaçar demandas nacionais e municipais. Referenciando até mesmo o Compromisso Todos Pela Educação. A bricolagem de ideias é parte constitutiva do processo de mobilidade das políticas, que ocorre por meio da melhoria e adequação de ideias, práticas e demandas globais, nacionais e locais. Assim, as políticas tecidas em âmbito global e nacional são adequadas ao contexto local e, posteriormente, as singularidades das instituições de ensino (Ball, 2001).

Atualmente ainda muito se discute sobre a LRE de Mossoró e o PL nº 7420/2006. Como defendemos anteriormente, a produção de sentidos acerca das políticas não finda após a sua promulgação. Não existe a garantia que os desejos expressos nos textos políticos sejam materializados, existe um constante confronto entre as idealizações e o cumprimento delas.

Em suas redes sociais o professor Francisco Carlos enfatiza em algumas postagens a autoria da LRE:

Figura 4: *Twitter* Francisco Carlos (2019)

Fonte: Carlos (2019)

Figura 5: Francisco Carlos (2021)



São elas: 1. Lei de responsabilidade educacional  
2. Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino  
3. Ensino de Língua Espanhola  
4. Educação para o Campo  
5. Escola da Comunidade  
6. Alimentos orgânicos na merenda escolar  
7. Coleta Seletiva Contínua de Resíduos Eletrônicos

Traduzir Tweet

Fonte: Carlos (2021)

Observa-se que o parlamentar cobra a execução das leis municipais propostas por ele durante os seus mandatos. Essas postagens não são aleatórias, pois as políticas também se movem pelos espaços virtuais e estas publicações compõem também no jogo da influência (Ball, 2014). As redes sociais possibilitam que estas performances alcancem o público desejado rapidamente, facilitando e alterando como esses atores políticos constroem a sua imagem, a sua reputação frente a população.

Advogamos que as políticas também estão sendo tecidas fora dos ambientes políticos formais. Nos microespaços as políticas são recriadas e os conhecimentos compartilhados. Os microespaços são “eventos de falas e de trocas onde a confiança é construída” (Ball, 2014, p. 120), podendo ser eventos formais e postagens como as realizadas por Francisco Carlos.

Em outras postagens, é sinalizado que o vereador gostaria de realizar alterações na lei por ele proposta.

Figura 6: *Twitter* Francisco Carlos (2019)



Fonte: Carlos (2019)

Em entrevista para o jornal Defato.com, o parlamentar discorreu sobre a atualização da LRE:

(...)a necessidade de reformular o sistema de execução da LRE. Atualmente, a Secretaria de Educação tem demonstrado interesse e disposição em rever a lei para atualizá-la e aperfeiçoar a forma de elaboração do Mapa

Educacional e o Prêmio Escola de Qualidade, que não precisam ser elaborados com o atual custo de tempo e esforço. A política que pretendemos ver integralmente implantada em Mossoró possui os mesmos princípios aplicados, com relativo sucesso, em outros sistemas educacionais. Com a diferença de que em Mossoró, todo o processo é participativo e construído e executado pelos profissionais da própria rede. Não é cópia ou adaptação. (Defato.com, 2019).

O intento de atualizar a LRE se articula às necessidades e transformações sofridas pelo município, mas também com as influências produzidas nacional e internacionalmente que não pararam de ocorrer. Por pensarmos assim, acreditamos ser necessário explicitar parte das movimentações discursivas que contemplam a discussão acerca da responsabilidade que ocorreram após a lei ser promulgada.

Cabe salientar que ocorreram mudanças no quadro político local. Durante quase setenta anos o município foi governado por integrantes da família Rosado<sup>13</sup> ou sujeitos apoiados politicamente pelo grupo. Em 2020 o ciclo foi rompido quando Alysson Bezerra, do partido Solidariedade, foi eleito prefeito de Mossoró. O atual prefeito construiu a sua campanha com base no *slogan* #ParaMudarMossoró. No campo da educação, os materiais promocionais destacaram a sua origem humilde e suas vivências na educação pública. Em seus discursos, ressaltava que a educação de qualidade teria o poder de mudar a realidade de Mossoró, sendo promessas de sua gestão a reforma de escolas, o ensino integral e a valorização dos professores (Bezerra, 2020).

Contudo, permanecem no município, no campo da educação, políticas que reduzem a qualidade educacional e a dimensão numérica dos resultados atingidos em avaliações externas. As políticas em vigência mantêm os aspectos neoliberais que caracterizam a existência da cultura de auditoria no município, a saber: a padronização, a numerização dos sujeitos e das práticas educativas e a responsabilização como estratégia de controle dos múltiplos contextos (Taubman, 2009).

Ainda no contexto local, a ideia de que uma lei de responsabilidade garantiria a qualidade se faz presente em parte dos discursos constantes em publicações da Câmara dos Deputados. Consideramos, em diálogo com Frangella (2020), que a avaliação foi concebida como signo da qualidade, isto é, expressão da qualidade. Em

---

<sup>13</sup> Para mais informações sobre a trajetória política da família indicamos o trabalho de Nascimento (2009): <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5258>.

2013 o economista Paes de Barros defende que a responsabilização seja atrelada a premiações: “O que se quer é mais resultado, mas deve-se incentivar mais o esforço.” (Agência Câmara de Notícias, 2013). De outro modo, a ex-deputada Raquel Teixeira defende que: “se nós tivéssemos uma Lei de Responsabilidade Educacional em vigor, teríamos mecanismos e instrumentos para verificar onde é preciso interferir para que essa qualidade não caia” (Agência Câmara de Notícias, 2013).

O TPE neste mesmo período divulgou em seu canal do *youtube* vídeos com a presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com o relator do PL, em 2013, Raul Henry. Ambos demonstram a importância da lei para que se atinja a qualidade da educação, entretanto na fala de Cleuza Repulho (presidente da UNDIME na época) é perceptível o envolvimento da organização com a construção do texto da lei, apontando que ocorreram reuniões para definir pontos que poderiam contribuir com a constituição de uma educação de qualidade. Em um breve relato, ela esclarece que o principal ponto defendido pela instituição “é o investimento na educação para garantir que os indicadores possam melhorar (...) como aliar gestão, investimento de recursos e avaliação para dar conta aí dessa qualidade” (Todos Pela Educação, 2013).

No ano seguinte foi promulgado por meio da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de dez anos. A estratégia 11 da meta 20 desta normativa prevê a aprovação de uma Lei de Responsabilidade Educacional no período de um ano:

20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais; (Brasil, 2014).

Este trecho do PNE exemplifica a vinculação entre avaliação e qualidade mencionada outrora. Essa interpretação da avaliação enquanto signo de qualidade expressa em discursos dos políticos e documentos analisados/apresentados nesta seção aprisiona a qualidade educacional a números: desempenhos atingidos em avaliações padronizadas e *rankings*. A centralidade na dimensão desempenho, embora este possa ser considerado um elemento constituinte da qualidade

educacional, reduz e deslegitima outras dimensões sociais, pedagógicas, éticas, profissionais e econômicas (Frangella, 2020).

Ainda em 2013, Raquel Teixeira previu que “essa não é uma lei que terá o amor incondicional de gestores. A gente sabe que vai ter muita reação”. (SINTEGO, 2013). A ex-deputada foi assertiva, a Confederação Nacional de Municípios (CNM), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a UNDIME foram organizações que estiveram presentes na tramitação do PL na Câmara dos Deputados, interferindo nas discussões e se opondo também à colocação da comissão especial, buscando a horizontalização da responsabilidade educacional.

Evidentemente, essas organizações e os sujeitos representantes teceram discursos em defesa da repartição das responsabilidades entre os entes federados e os múltiplos atores envolvidos. Para a CNM “O projeto sobrecarrega o ente mais frágil, que é o Município, sem que haja o devido financiamento” (CNM, 2016). Alessio Costa Lima, ex-presidente da UNDIME, afirmou que “atrelar a responsabilidade dele ao resultado do Ideb e da Prova Brasil é uma desvirtuação da avaliação porque elas foram pensadas para diagnosticar e intervir e não para punir” (Undime, 2015).

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a UNDIME enviaram uma carta à Comissão Especial do PL 7420/06 para tratar sobre questões que as organizações consideram conflitantes no texto do projeto. Na oportunidade, as organizações defenderam que o aumento do financiamento não implica na melhoria da qualidade da educação, assim como reforçaram o posicionamento contrário à responsabilização dos gestores. Ademais, acrescentaram que para que a Lei de Responsabilidade consiga atender as demandas e expectativas de toda a sociedade, sugere-se formar um grupo de trabalho com a presença dos representantes dos entes federados (Consed, Undime, 2016).

Dentre as demais reações, encontram-se várias publicações do professor Luiz Carlos de Freitas em seu blog “AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas” sobre o PL nº 7420/2006. Nas publicações “E a lei está indo...” e a “Alerta: LRE pode aumentar exclusão”, o professor questiona o emprego da responsabilização verticalizada no PL, apontando que a adoção de políticas com essa característica tem aumentado a exclusão escolar. (Freitas, 2013; Freitas, 2015). Problematizando, inclusive, a qualidade dos critérios que atualmente utilizamos para avaliar o

desempenho dos sujeitos e instituições: “não há metodologia confiável para determinar quem tem bom desempenho e quem não tem” (Freitas, 2013).

Na publicação “Regime de colaboração ou de cobrança?” Freitas (2012) defende que instituir uma LRE não é o caminho adequado para a educação brasileira, tendo em vista o fracasso de políticas similares em outros países. Na postagem “MEC enfrenta a responsabilização autoritária” o professor realiza outros comentários sobre o PL nº 7420/2006:

A iniciativa tenta replicar a Lei de Responsabilidade Educacional americana, a qual, diga-se de passagem, **não surtiu os efeitos educacionais na aprendizagem dos estudantes como foi alardeado que o faria pelos reformadores americanos**. No entanto, esta lei foi decisiva para acelerar os processos de privatização da educação americana com fechamento de escolas que passaram, com apoio da lei de responsabilização, para a iniciativa privada na forma de escolas charters. (Freitas, 2015, Grifos do autor).

De maneira crítica, Freitas (2015) menciona o processo de mobilidade e convergência de políticas. Como apontado por Ball (2014, p. 120), “ideias de políticas não se movem no vácuo, elas são criações sociais e políticas que são contadas e recontadas”. Não podemos advogar que essas ressignificações realizadas nos macros e microespaços são fidedignas aos reais efeitos produzidos pelas idealizações representadas nos textos políticos, pois elas também são impregnadas de interesses. De igual modo, não podemos negar que essas ressignificações produzem novos sentidos e direcionamentos para a política tematizada e para as demais que estão sendo produzidas ou atuadas.

Nesse constante círculo de ideias, em 2015, Mossoró promulgou um novo PMEM por meio da lei nº 3.298, de 04 de agosto de 2015. De maneira mais objetiva, este PMEM apresentou suas metas e estratégias, assim como as significações acerca da avaliação e da responsabilidade.

É estabelecido no texto da lei que o monitoramento e as avaliações referentes ao cumprimento das metas e estratégias ficariam sob a responsabilidade das seguintes instituições: “Secretaria Municipal de Educação – SME; II – Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação; III – Conselho Municipal de Educação – CME; IV – Fórum Municipal de Educação – FME” (Mossoró, 2015). Ademais, estes seriam os responsáveis por “divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet” (Mossoró, 2015).

A meta sete do referido plano versa sobre o fomento da qualidade da educação básica, apontando como estratégia a instituição de processos de autoavaliação, a utilização dos resultados das avaliações externas para melhoria das práticas pedagógicas, da gestão pedagógica, da formação de professores e dos demais atores educacionais.

Em 2016, Mossoró conseguiu ficar acima da média nacional do IDEB. Tal resultado foi avaliado como resultante da lei de responsabilidade, conforme pode ser lido na publicação abaixo, em que o parlamentar destaca a contribuição da LRE.

Figura 7: Facebook Francisco Carlos (2016)



Fonte: Carlos (2016).

Novamente em seus discursos o vereador reafirma a autoria da lei, na oportunidade a significando como “um instrumento técnico de planejamento e de gestão da educação no município de Mossoró” (Carlos, 2016).

Em Mossoró, no ano de 2019, por meio da lei nº 3704 de 13 de março de 2019, instituiu-se o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE), cuja previsão consta no inciso I do artigo 5 da LRE. Esse sistema tem “o objetivo de assegurar o desempenho dos estudantes e a consequente qualidade da educação pública” (Mossoró, 2019). Propõe-se com o SIAVE a avaliação das unidades educacionais, dos professores e da equipe gestora, diferentemente do Mapa Educacional, esta normativa prevê a publicização dos resultados das avaliações.

No texto da lei que institui o SIAVE é esclarecido que as dimensões que servirão de apoio para aferir a qualidade da educação do município envolvem “o currículo [...] as diretrizes, os programas, os projetos, as atividades e as condições de oferta do ensino” (Mossoró, 2019). O parágrafo primeiro do art. 2º explicita que os resultados das avaliações serão componentes para o monitoramento da LRE, demonstrando, assim, o entrelaçamento das políticas publicadas pelo município.

No ano de 2022, foram publicizadas formações e reuniões que trataram sobre as políticas municipais. Foi publicado em 18 de fevereiro de 2022 um breve resumo de uma reunião da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (CECEL) sobre as prioridades da educação municipal. O momento foi conduzido por Francisco Carlos enquanto presidente da CECEL; há nessa publicação registros da fala do parlamentar que reafirmam o seu desejo de fortalecer e colocar em prática as leis promulgadas pelo município. As prioridades elencadas pela CECEL referem-se ao cumprimento das leis municipais aprovadas em prol da qualidade do ensino público, a elaboração de um plano de investimento para a revitalização infraestrutura da rede municipal de ensino, a realização de um estudo sobre os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos da rede, a implantação da Gestão Democrática nas escolas e a realização de um concurso público (Mossoró, 2022).

Ao tratar sobre as leis municipais que precisam ser fortalecidas e cumpridas, o parlamentar destaca o SIAVE e a LRE, afirmando sobre a necessidade de cumprir “o investimento de 30% das receitas próprias do município em educação; retomada da elaboração do Mapa Educacional e pagamento do 14º salário aos professores da rede municipal, que está atrasado” (Mossoró, 2022).

Posteriormente foram publicadas algumas imagens e trechos de falas de funcionários, por meio do site oficial da prefeitura de Mossoró, sobre o Mapa Educacional. Uma dessas imagens, refere-se ao encerramento da Jornada Pedagógica do referido ano com a palestra “Projeto político-pedagógico e Mapa Educacional: instrumentos de planejamento e gestão da rede municipal de Mossoró”:

Figura 8: Jornada Pedagógica 2022



Fonte: Prefeitura de Mossoró (2022).

Embora não hajam detalhes na publicação disponibilizada no site da prefeitura em 24 de fevereiro de 2022, a própria imagem nos faz refletir sobre a necessidade de diferenciar o Projeto Político Pedagógico - PPP. Em uma publicação posterior, há um trecho da fala da gerente pedagógica Gilneide Lobo, que nos alerta sobre possíveis processos de resignificação do Mapa Educacional pelos profissionais da educação: “Em hipótese alguma substitui o Projeto Político Pedagógico da unidade, ele materializa o Projeto Político Pedagógico” (Mossoró, 2022).

No site da prefeitura de Mossoró, em 27 de abril de 2022, foram publicadas imagens e relatos de uma formação com gestores e supervisores da educação infantil sobre o Mapa Educacional. Como justificativa para a realização da formação, Gilneide Lobo relata que há um processo de retomada da produção do Mapa Educacional pelas instituições de ensino, tendo em vista que a última edição completa foi realizada em 2018.

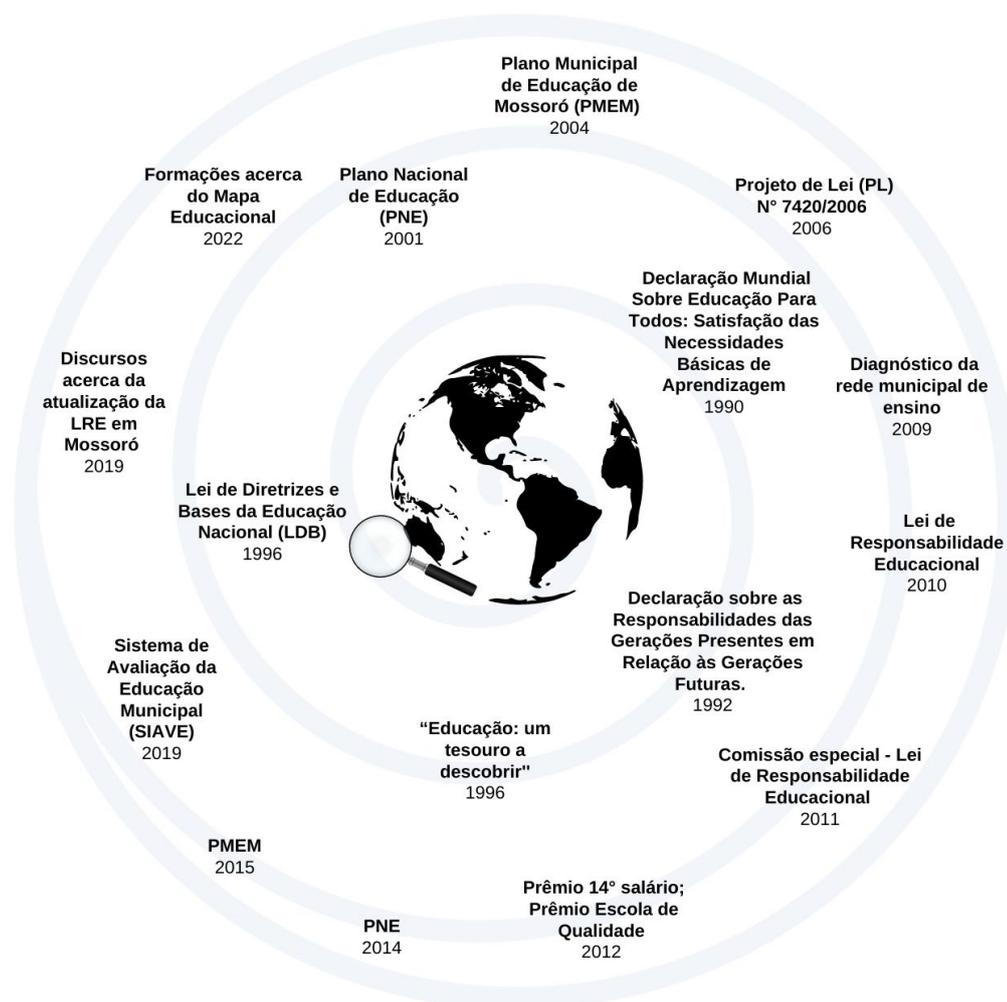
Na publicação há também trechos de falas de Hélio Oliveira, gerente de Avaliação, Planejamento, Inovação e Tecnologia que demonstram o caráter contínuo do Mapa Educacional e a atuação da secretaria nesse processo. Segundo ele, a temática já havia sido abordada na Jornada Pedagógica do ano de 2022. Assim como foi possível observar na fala de Francisco Carlos, há nos relatos dos profissionais o desejo de fecundar uma cultura de planejamento e de estabelecimento de metas. Acerca do estabelecimento das metas, Hélio Oliveira comenta que “essas metas são

estabelecidas pelas próprias unidades de ensino com foco sempre na melhoria da qualidade dos seus indicadores” (Mossoró, 2022).

No ano de 2023, as discussões acerca da promulgação de uma Lei de Responsabilidade Educacional nacional são reacendidas no senado federal, o Senador Flávio Arns (PSB/PR) propôs no âmbito do senado o PL N° 88 de 2023 que dispõe sobre a responsabilidade educacional na garantia de oferta e de padrão de qualidade na educação básica pública (Brasil, 2023). Até o momento, foram realizadas duas audiências que contaram com a participação de representantes da CONSED, UNDIME, Fórum Nacional de Educação (FNE), diretor de Pesquisa e Avaliação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), representante do TPE, especialista da FGV e Romualdo Portela professor da USP (Agência do Senado, 2023). O projeto tem recebido críticas dos especialistas quanto às ideias apresentadas referentes à responsabilização dos gestores públicos e a bonificação por melhoria de indicadores (TV Senado, 2023).

Ao longo desta subseção observamos que as representações acerca da responsabilidade foram motivos de embates, ademais que os discursos se entrelaçam produzindo textos híbridos. Na figura abaixo buscamos sintetizar parte dessa rede de representações e influências globais, nacionais e locais que influíram na tessitura da LRE e que ainda hoje influenciam na atuação desta política:

Figura 9: Tessitura da Lei de Responsabilidade Educacional promulgada em Mossoró



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao longo desta subseção, pudemos constatar que o discurso acerca da responsabilidade educacional foi se constituindo e sendo representado de diferentes modos ao longo dos anos. Essa circulação de ideias, adaptadas e associadas ao contexto mossoroense, contribuiu para que a promulgação da LRE ocorresse em 2010. As influências são contínuas, os discursos e interesses se modificaram no decorrer desses doze anos de vigência da lei, implicando possivelmente no interesse de atualização.

#### 4.2 A hegemonização de representações globais, nacionais e locais na Lei de Responsabilidade Educacional promulgada em Mossoró (RN)

São múltiplas as discussões sobre a terminologia adequada a ser utilizada para denominar políticas que empregam a avaliação da educação, a prestação de contas e a responsabilização de atores educacionais. Alguns pesquisadores do campo educacional optam por utilizar a expressão oriunda da língua inglesa *accountability*, outros utilizam a tradução literal dessa expressão para o português: responsabilidade (Oliveira, 2019).

De acordo com Oliveira (2019), o conceito de *accountability* no campo educacional é um ponto de questionamento e de discordância entre os pesquisadores. Questiona-se nesse espaço os critérios indispensáveis para definir o que é uma política de responsabilização, pois parte das políticas atuais não contemplam integralmente os três elementos tidos na literatura como centrais para essa tipologia de política: avaliação, responsabilização e prestação de contas. (Oliveira, 2019). Em diálogo com Schneider e Nardi (2015, p. 5), compreendemos que se trata de “um conceito em transformação, mas cuja significação não fica circunscrita à sua terminologia”.

As políticas contemporâneas que utilizam de forma avulsa os elementos reconhecidos como centrais estão sendo consideradas como formas parcelares de *accountability* (Afonso, 2009; Oliveira, 2019). Com a imputação das políticas de responsabilidade (*accountability*) os resultados educacionais passam a ser vistos de maneira padronizada “em uma dinâmica na qual os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam” (Lopes; López, 2010, p. 101).

Em concordância com Brooke (2006), compreendemos que as políticas de *accountability* são sinônimas de políticas de responsabilização. Brooke (2006) relata que muitos países têm instituído sistemas de responsabilização e que estes sistemas compartilham da publicização dos resultados, do uso de testes, do desenvolvimento de padrões de eficiência e de consequências para o não atendimento as expectativas. Embora a forma de responsabilização investida sobre os atuais sistemas educacionais ao redor do mundo seja bastante confrontada e pesquisada, ela não é a única.

Em diálogo com Brooke (2006) e Ball (2005), observamos que outras formas de responsabilização já haviam sido postas em ação por meio de antigas tecnologias utilizadas pelo Estado, quais sejam: a burocracia e o profissionalismo. Ao utilizar da burocracia busca-se responsabilizar os atores educacionais pelo cumprimento das leis

vigentes. De outra maneira, ao utilizar do profissionalismo se busca controlar e padronizar o perfil dos atores educacionais.

Cabe a nós, em diálogo com Ball (2018), considerar que a elaboração e a adoção de novas tecnologias da reforma não excluem a utilização das antigas. Ao conceber as transformações no Estado, devemos nos manter vigilantes para ao buscarmos conhecer o novo (as novas tecnologias, atores e modos de governo) não desconsiderarmos a relevância ou a existência do antigo. A título de exemplo, a LRE utiliza amplamente da burocracia e da responsabilização, como veremos a seguir.

A LRE foi promulgada com objetivo de viabilizar a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Educação (SME) e dos indicadores educacionais e sociais por meio do planejamento, do estabelecimento de metas, do investimento crescente de recursos financeiros e da avaliação do desempenho (Mossoró, 2010). A SME é composta pelo Conselho Municipal de Ensino, Gerência Executiva de Educação, escolas e unidades de educação infantil, Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e Conselhos Escolares.

Como dito anteriormente, o texto da LRE se articula em torno da busca pela qualidade educacional. Por meio das discussões tecidas a respeito do contexto de influência e produção do texto nesta pesquisa, entendemos que a pauta da qualidade da educação constitui uma arena de interesse de redes de políticas. Como tratado por Mainardes (2006, p. 53):

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas.

Parte dos discursos representados nas legislações e nas movimentações dos políticos e organizações, apresentadas na seção anterior, estão presentes no texto da LRE. Cabe lembrar que as legislações e os múltiplos atores envolvidos na tessitura das políticas apresentaram representações distintas acerca da responsabilidade. Abaixo apresentamos uma figura que sintetiza parte destas concepções:

Figura 10: Concepções acerca da responsabilidade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em diálogo com Lopes e Macedo (2011), advogamos que ao se ler um texto político é interessante observar a sua relação com os demais textos publicados. Os textos são produtos de disputa, tensões e acordos que hegemonizaram temporariamente discursos. Compreendendo que os textos não são produtos neutros, podemos pensar que as representações hegemonizadas não são impreterivelmente autorais, inéditas e guiadas pela necessidade de estabelecer justiça social (Lopes; Macedo, 2011).

Como bem apontado por Ball (2014), o neoliberalismo não é estático, adapta-se e assume de maneira híbrida aspectos econômicos, políticos, geográficos e discursivos necessários para que o seu avanço ocorra. O ideal neoliberal não está somente presente em grandiosas ações reformistas, também está presente em pequenas e corriqueiras mudanças organizacionais que nos reformulam enquanto trabalhadores da educação (Ball, 2014). Nesse sentido, podemos observar que apesar dos textos e discursos produzidos por políticos, professores e outros agentes trazerem à tona a questão da responsabilidade, esses são híbridos e condicionados ao contexto e aos interesses de quem os emite.

Durante a década de 90 do século XX a UNESCO estabeleceu que a responsabilidade para com a educação é coletiva e para além das fronteiras estatais. Defendendo também a inserção de empresas e organizações não governamentais na solução dos problemas educacionais, inclusive no auxílio de cumprimento das metas elaboradas pelo Estado. Com o passar do tempo esta concepção foi sendo representada de maneira híbrida em documentos e nas demais formas de discursos políticos.

Os discursos acerca da responsabilização, amplamente influenciados pelas representações desenvolvidas por organismos multilaterais, estão apresentando pelo que observamos a aglutinação em torno do significante qualidade. Há evidências nos documentos analisados do estabelecimento e cumprimento de metas como forma de atingir a qualidade educacional. Para tanto, também são empregados nas legislações mecanismos de regulação das práticas planejadas e desenvolvidas pelos atores educacionais. As escolas e os atores educacionais que nelas atuam são constantemente regulados e avaliados com base no seu desempenho, na reação a essa forma demasiadamente padronizada de se tecer a educação (Frangella, 2020).

Se utilizarmos a LRE como parâmetro, em Mossoró a responsabilização é compartilhada entre todos os membros da comunidade escolar. Da mesma maneira que a maioria das leis apresentadas na subseção anterior, a LRE elenca meios para garantir a qualidade da educação, todavia com o diferencial de vincular diretamente a qualidade ao investimento de capital na rede municipal de ensino. Prevendo inclusive que o município invista 30% das receitas próprias.

Em reportagem ao jornal Defato.com destaca-se que a gestão de 2019, comandada por Rosalba Ciarlini, havia alocado para o ano seguinte 30,9% das receitas próprias para a educação (Defato.com, 2017). Todavia, algumas vezes Francisco Carlos utilizou das redes sociais para cobrar o cumprimento do investimento completo do estabelecido na lei (Carlos, 2014).

Foi lançado em 2022 o Mossoró Cidade Educação, na gestão de Allyson Bezerra, um programa de investimentos que visa melhoria da infraestrutura física das escolas municipais, a construção de dez unidades de ensino, assim como, a aquisição de eletrodomésticos novos, equipamentos de informática, mobília, entre outros. Enfatiza-se que se trata de um programa de governo, não partidário, que investirá mais de 30% do orçamento do município na educação. (Mossoró, 2022; UERN, 2022).

Há a possibilidade devido à dinâmica política atual e da criação de novos instrumentos intervencionistas na educação que a LRE se torne inativa. Sabe-se que as dificuldades não são recentes, conforme relatado, ao longo dos anos a política em tela passou por dificuldades para estabelecer as suas deliberações e ainda mais para cumprir o investimento previsto na lei.

O planejamento e a avaliação do que foi indicado na lei é realizado por meio do acompanhamento do PNE, dos Planos de Desenvolvimento Educacional das escolas, do Planejamento Estratégico da Educação, do SIAVE e, embora não citado pela lei, pelo Mapa Educacional (Mossoró, 2010). A escolha desses documentos expõe para nós a relevância que a lei atribui ao cumprimento de metas educacionais, ademais demonstra a interconexão de normativas de distintas esferas.

A regulação das escolas e dos atores educacionais é mencionada diversas vezes e de múltiplas formas ao longo do escopo da lei, não obstante a isso consideramos que o Mapa Educacional é o principal elemento de regulação empregado pela lei, por trazer implicações na seleção e organização curricular das instituições de ensino da rede. O Mapa Educacional é mencionado no artigo 9º da referida lei. Este artigo prevê que as instituições que compõem a rede municipal de ensino devem “elaborar, homologar no Conselho Escolar e encaminhar para a Gerência Executiva da Educação, até o dia 30 de março de cada ano, o Mapa Educacional, contendo metas e/ou resultados” (Mossoró, 2010).

Em sua primeira etapa o Mapa Educacional pode ser caracterizado enquanto um plano de metas no qual as instituições projetam anualmente ações em consonância com os seguintes indicadores: Matrícula e Evasão Escolar, infraestrutura, rendimento escolar, desempenho do aluno, programas Educacionais de Apoio ao currículo escolar, Programas Educacionais de Apoio aos professores e servidores técnicos, produção pedagógica, científica e cultural, promoção de atividades de Responsabilidade Social, Programas de Apoio às famílias, Corpo Docente, funcionários, funcionamento dos Conselhos Escolares, modernização pedagógica e administrativa (Mossoró, 2010). Os indicadores são referência para o monitoramento da qualidade da educação, sendo exposto na lei que os indicadores e os resultados das instituições de ensino devem ser crescentes e superiores ao do ano anterior.

Em uma etapa posterior, as instituições sistematizam as atividades desenvolvidas ao longo do ano base (ano anterior) e, novamente, produzem um documento. Após desenvolvido, este documento identificado como "Avaliação do Mapa Educacional" é encaminhado para a secretaria de educação. O preenchimento desses dois documentos é orientado pela secretaria que disponibiliza um documento que auxilia as escolas sistematizarem estes dados.

Nesse cenário predominantemente gerencialista, no qual o individualismo se sobrepõe ao coletivismo, o que os sujeitos fazem com os direcionamentos políticos é extremamente valorizado ou desvalorizado. Uma boa performance pode trazer recompensas financeiras, emocionais e profissionais; todavia, uma performance negativa pode descredibilizar profissionalmente um indivíduo ou instituição (Ball, 2014). Nesse caminho, a LRE estabelece premiações para diferentes atores, a saber: professores, supervisores, técnicos administrativos, alunos, responsáveis e empresas/instituições privadas. As premiações são concedidas com base no desempenho, que por sua vez é avaliado pelo SIAVE.

Um ponto a se destacar é que os profissionais da educação são premiados com base no desempenho de terceiros. A premiação dos professores e supervisores pedagógicos ocorre com base no rendimento dos alunos. No caso do professor, a premiação ocorre quando o desempenho da turma em que ele leciona é constatado pelo SIAVE como acima da meta estipulada pela escola. De outro modo, a premiação do supervisor ocorre quando a escola em que ele atua e a maioria das turmas consegue atingir uma pontuação superior à média.

Pontuamos que o recebimento desta bonificação preconiza um envolvimento de toda a escola com a política, tendo em vista que para que o professor ou supervisor receba esse prêmio a instituição de ensino deve ter superado as metas determinadas no Mapa Educacional, atingirem bons desempenhos dos alunos e da gestão, assim como que a equipe docente tenha se envolvido em formações.

Outra premiação concedida às escolas é o Prêmio Escola de Qualidade que recompensa as instituições que se destacarem na gestão e na melhoria dos indicadores/resultados. Os objetivos desta legislação se voltam em torno ao incentivo por meio de bonificações, o reconhecimento das instituições e a avaliação do cumprimento de objetivos e metas dos documentos produzidos pelas escolas. Existe

uma reafirmação dos princípios gerencialistas presentes na LRE nas demais políticas promulgadas a posteriori, reafirmando discursivamente o valor social da política.

As premiações concedidas às escolas municipais são publicadas por meio do site oficial da prefeitura. Nestas publicações as escolas se resumem a nota obtida na avaliação. Dias (2017, p. 598), adverte que a divulgação descontextualizada do resultado das avaliações “acaba por produzir na sociedade uma desconfiança na educação e nos docentes, figura destacada como fundamental para o alcance da qualidade da educação”.

Quando resumidas a uma nota ou a um lugar em um ranking educacional as escolas são desmaterializadas das suas dimensões contextuais, das singularidades constitutivas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Ademais, é possível conjecturar que a maneira como a divulgação dos resultados é realizada dificulta a interpretação do resultado pela comunidade, pois o público geral desconhece os critérios e aspectos avaliados pela referida lei.

Os membros da comunidade escolar também são citados no escopo da LRE, sendo previstas medidas de reconhecimento para a comunidade e membros do conselho escolar que contribuíram com as atividades do Conselho. Os membros da comunidade escolar que efetivamente participaram das atividades do conselho receberão a medalha de Honra ao Mérito de “Cidadão do Desenvolvimento”.

A indispensabilidade das organizações privadas nos processos educativos veemente advogada em publicações da UNESCO é presente na legislação mossoroense. Como anunciado anteriormente, de acordo com Ball (2014) o Estado tem gerenciado espaços nos quais organizações privadas propõem soluções para dilemas sociais. Em âmbito local a LRE destinou o seu artigo sétimo para tratar sobre o envolvimento de empresas com a educação e, posteriormente, as premiações concedidas a essas organizações. Essas terceirizações induzidas e monitoradas pelo Estado, que representam também deslocamentos temporários de poder, é “em certa medida, uma transferência dos custos e dos riscos do Estado para o setor privado” (Ball, 2018, p. 2).

As empresas, localizadas ou não na cidade de Mossoró, são convidadas a participarem do processo político por meio de programas de responsabilidade social. Sendo especificado no parágrafo único do art.º 7 que “toda empresa privada que receba incentivos de qualquer natureza do poder público municipal deve apresentar

programa de responsabilidade social voltado para a área educacional” (Mossoró, 2010). Além do mais, é esclarecido que as empresas e instituições públicas ou privadas que tenham realizado ações de Responsabilidade Social que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade da educação da rede municipal de ensino receberão o Diploma de Honra ao Mérito.

Em nossa pesquisa não encontramos rastros digitais que confirmem que alguma empresa foi premiada com o Diploma de Honra ao Mérito. As empresas locais TCM Telecom e J. Patricio divulgam na *homepage* dos seus sites que desenvolvem atividades de responsabilidade social associadas à educação, embora não sejam disponibilizadas mais informações a respeito.

Por outra perspectiva, a previsão de penalidades alcança supervisores pedagógicos, professores e servidores de apoio. De acordo com a lei, caso estes atores educacionais não cumpram adequadamente os seus deveres poderão “ter aplicação de penalidade de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró” (Mossoró, 2010).

Ao observarmos o estatuto, constatamos que os artigos supracitados não dispõem sobre penalizações ou ao menos sobre aspectos relacionados ao exercício profissional dos respectivos atores educacionais. Não havendo penalizações legais para esses atores, o que ocorre efetivamente é uma provável intimidação e divisão de responsabilidades. Há a possibilidade também que durante o processo de digitalização do texto da lei tenha ocorrido um erro de redação.

A penalidade atribuída aos diretores é mais explícita:

§ 2º O Diretor da unidade educacional deve atender o que determina o § 1º do artigo 9º, as diretrizes e metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em relação às dimensões da gestão pedagógica, administrativa, e financeira, cujo não atendimento implicará em elementos de sua avaliação para recondução ao cargo (Mossoró, 2010).

As demandas atribuídas aos gestores denotam a perspectiva instrumentalista e padronizadora presente no atual cenário educacional. Diante disso, dialogando com Gewirtz e Ball (2011), podemos observar que uma boa administração é por vezes significada com o cumprimento de metas e objetivos estabelecidos dentro e fora da escola, concedendo à gestão um caráter meramente burocrático.

Em relação a divisão de responsabilidades, os atores que compõem as equipes gestoras das escolas são responsabilizados especificamente pelo cumprimento das

metas globais das instituições de ensino. Os Supervisores são responsabilizados pelo atendimento das diretrizes e metas educacionais previstas no Projeto Político Pedagógico das instituições no que se refere ao desempenho dos alunos e professores (Mossoró, 2010).

No escopo da lei, os professores são responsabilizados pelo desempenho dos seus alunos e por sua formação continuada:

§ 3º O professor, cuja turma não apresentar desempenho satisfatório em relação à aprendizagem e a frequência (de pelo menos 75% do total dos alunos) e não apresentar desempenho informado no Curriculum vitae, pela participação em formação continuada, capacitação, produções ou outras atividades educativas e socioculturais, poderá ter aplicação de penalidade de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró. (Mossoró, 2010).

Cabe salientar que a lei entrelaça as responsabilidades dos professores aos dos responsáveis pelos alunos, ao corresponsabilizarem pela frequência e desempenho dos discentes.

Embora a lei apresente que o sucesso escolar dos alunos exige uma parceria profícua entre família e escola, há ainda uma sobrecarga de responsabilidade nos professores tendo em vista que a família é tida apenas como corresponsável pelo desempenho dos discentes. O que problematizamos não é a atribuição de responsabilidades aos professores sobre o sucesso ou insucesso de seus alunos, mas a exclusão de outras instâncias e aspectos importantes (Lopes; Lopéz, 2010).

Cabe salientar que a legislação preconiza responsabilidade não apenas para os atores diretamente incumbidos pela educação no espaço escolar. Os servidores de apoio das instituições necessitam participar de formações continuadas, eventos, serem assíduos e pontuais para que não ocorram penalizações.

Nessa conjuntura, a LRE produz uma imbricada, mais desigual, teia de responsabilidades, produzindo uma constante busca por fixar metas previamente elaboradas. Ademais, observa-se que as representações hegemônicas trabalham em prol da produção de atores educacionais técnicos, dóceis, produtivos e autogerenciáveis por meio de regulações constantes (Ball, 2014).

Nas seções seguintes buscaremos perceber como as escolas atuam a política, por meio da análise de documentos produzidos pelas instituições e dos discursos produzidos no decorrer das entrevistas.



## 5 A ATUAÇÃO DA POLÍTICA PELAS ESCOLAS

Nesta seção, apresentamos como três escolas municipais mossoroenses atuam o Mapa Educacional. Para tanto, estabelecemos como estratégias metodológicas a análise dos Mapas Educacionais das instituições de ensino e as falas dos nossos interlocutores.

### 5.1 O atual contexto político mossoroense

O contexto político atual de Mossoró tem sido marcado por tensões entre administração pública e servidores da educação municipal, fato que repercutiu nas enunciações produzidas pelos participantes da pesquisa. Desse modo, são frequentes críticas ao prefeito, à Secretaria de Educação e seus respectivos funcionários. Advogamos em aproximação com Ball, Maguire e Braun (2016) que parte do trabalho de tradução feito sobre as políticas nas escolas é, em certa medida, reativo ao contexto político e discursos sobressalentes. É nessa direção que construímos esta breve subseção.

Os professores efetivos de Mossoró em 2023 estiveram em greve durante cinquenta e seis dias, no período de 23 de fevereiro a 17 de abril. O motivo da greve foi o não cumprimento das determinações realizadas pela portaria Nº 17, de 16 de janeiro de 2023 que dispõe sobre a definição do piso salarial dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública para o ano de 2023.

A aprovação da greve pelo Sindiserpum se deu em uma condição de incomunicabilidade entre o prefeito e o sindicato (Sindiserpum, 2023). No decorrer da greve, foram organizados diversos atos que refutaram a narrativa de investimento na educação mantida pela prefeitura do município:

Figura 11: *Pit Stop*



Fonte: *Instagram* Sindiserpum (2023)

Figura 12: Carreata



Fonte: *Instagram* Sindiserpum (2023)

O uso do Mossoró Cidade Educação nas manifestações realizadas pelos professores decorre da ênfase dada a este programa pela gestão municipal nas redes sociais. Considerado pela gestão como o maior programa de investimento e valorização da educação pública da história do Município, o seu lançamento contou com a presença de servidores, parlamentares e membros da comunidade civil<sup>14</sup> em um evento ocorrido presencialmente e transmitido pelo *youtube*. O programa tem um perfil no *instagram* que divulga as atualizações, sendo também constantemente mencionado nas redes da prefeitura de Mossoró enquanto um dispositivo de mudança e valorização da educação municipal.

<sup>14</sup>Lançamento do "Mossoró Cidade Educação" (ao vivo). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/iLv9hMOOLxw?si=yj0Fvg7p-yH2k0no>

Figura 13: Lançamento do Mossoró Cidade Educação



Fonte: Prefeitura de Mossoró (2023)

Figura 14: Perfil do Mossoró Cidade Educação



Fonte: Mossoró (2023)

Na narrativa do gestor municipal, o Mossoró Cidade Educação é considerado “o maior pacto pela educação de Mossoró firmado pela atual gestão e que não se limitará a ela. É um grande passo que ultrapassará gestões, cujos resultados veremos a curto, médio e longo prazo” (Barreto, 2022). O gestor destaca que o plano de investimento prevê até 2025 a reforma de mais de 70 escolas e a ampliação de 10 unidades de ensino, assim como a climatização e a aquisição de eletrodomésticos para estas instituições. Todas as revitalizações realizadas são postadas nas redes sociais:

Figura 15: Propaganda do Mossoró Cidade Educação



Fonte: Mossoró (2023)

Os sujeitos da pesquisa como veremos a seguir, incomodam-se com o marketing digital feito pela gestão. Assim como, questionam: os investimentos na infraestrutura promovem uma educação de qualidade? Nesse cenário de embates, os professores acreditam estar sendo perseguidos pela gestão e desprestigiados pela comunidade escolar.

As ações realizadas pelo sindicato não surtiram o efeito esperado pelos servidores e a greve foi extinta por meio de um pedido de tutela realizado pela prefeitura contra o Sindiserpum. O documento emitido pelo desembargador Vivaldo Pinheiro estabeleceu que a greve deveria ser interrompida imediatamente, sob a penalidade de uma multa diária, no valor de dez mil reais ao Sindiserpum (Ação Cível Originária nº 0804061-33.2023.8.20.0000).

Em junho de 2023 houve outro embate travado entre os servidores e o prefeito, desta vez pela proposição do Projeto de Lei Complementar (PLC) 17/2023 que propôs alterações no regime jurídico dos servidores mossoroenses. Com a oposição dos servidores ao PLC e o indicativo de greve geral anunciado pelo sindicato, o prefeito realizou uma publicação em sua rede social respondendo ao sindicato:

Figura 16: Alysson rebate



Fonte: Allyssonbezerra.rn (2023)

A publicação reafirma o cumprimento do pagamento em dia do salário dos servidores, precatórios honrados e outras ações da atual gestão municipal. Em resumo, o prefeito argumenta que a indicação de greve realizada pelo sindicato em decorrência da possibilidade da promulgação do PLC, deu-se por uma questão política e partidária, tendo em vista que ele está cumprindo os direitos básicos negligenciados por outras gestões.

De acordo com uma publicação da Câmara Municipal de Mossoró, apesar dos protestos realizados pelos servidores, o referido PLC foi aprovado em 20 de junho de 2023 com apenas três emendas dos vereadores da casa. Estas emendas garantiram o horário de trabalho especial para servidores com filho com Transtorno do Espectro Autismo (TEA), redução de 50% da carga horária dos pais com filhos com deficiência e a paridade do tempo de licença maternidade e paternidade dos pais biológicos e adotivos. Como assinalado na figura abaixo, os servidores municipais não estão contentes com essas mudanças:

Figura 17: Um mês da retirada dos nossos direitos



Fonte: *Instagram Sindiserpum*

Conforme ilustrado na postagem do Sindiserpum, os professores, e os demais servidores, não esqueceram a recente perda de direitos. Essa indignação repercutiu na fala de alguns sujeitos da pesquisa que são servidores efetivos do município, em especial os professores.

É nesse contexto discursivo permeado por tensões entre retóricas que enaltecem as ações da prefeitura municipal em torno do #Mossoró Cidade Educação, e por outro lado a denúncia das perdas de direitos pelos servidores públicos municipais, que a nossa pesquisa se tece. Compreendemos que estes aspectos contribuem para compreendermos a atuação das políticas nas escolas da rede, conforme abordamos a seguir. Tendo em vista que, de acordo com a Teoria da atuação, o relacionamento com autoridades locais é um aspecto que compõe o contexto externo das escolas. Ball, Maguire e Braun (2016, p.63) sugerem que “as dimensões externas [...] podem até mesmo influenciar a extensão do foco em políticas mandatárias específicas, bem como a definição de outras prioridades institucionais”.

## 5.2 Escolas

Nessa pesquisa, contamos com a participação de três escolas municipais que naturalmente são envolvidas por distintas dimensões contextuais. Buscamos nesta

subseção situar o leitor a respeito de pontos substanciais que constituem as dimensões contextuais das instituições de ensino, tendo em vista que “há um contexto social e uma materialidade para a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201) que condiciona e implica nas constituições das atuações dessas três escolas. Devido ao interesse e o dever de preservar o anonimato utilizamos uma linguagem marcada pela ambiguidade quando tratarmos de informações que, quando cruzadas com outros dados, possam identificar as escolas participantes.

As escolas que contribuíram possuem estruturas modestas, carências materiais, limitações espaciais e culturas profissionais diversas. Buscamos em diálogo com Ball, Maguire e Braun (2016) compreender as incoerências e ambiguidades percebidas nas instituições como constitutivas dos processos educativos e das atuações políticas nesses espaços. Diante disso, entendemos que: “as escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201).

A primeira instituição, aqui denominada Escola Rural é localizada em uma comunidade campestre do município de Mossoró, possui uma arquitetura modesta, pequena e com espaços que dispõem de acessibilidade e não necessitam de reparos aparentes. Embora os ambientes tenham passado por recente revitalização, há limitação no quantitativo de salas disponíveis, impossibilitando que essa escola tenha uma sala dos professores e uma biblioteca. Em termos gerais, a escola possui boas condições de mobiliários básicos, todavia não dispõe de computadores ou outros artefatos tecnológicos para o acesso dos alunos.

O entorno da Escola Rural é composto por casas de alunos, espaços religiosos, terrenos destinados à agricultura e pontos comerciais. Consideramos haver características do que estudiosos chamam de “novo rural”. De acordo com Junior, Bueno e Rocha (2021, p. 264, Grifos dos Autores), “o novo rural faz uso de tecnologias e é mais “próximo” e “conectado” ao urbano”.

É a escola mais antiga das instituições que participaram da nossa pesquisa, com mais de quarenta anos de existência. Oferta atualmente a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, contabilizando 95 matrículas no ano de dois mil e vinte dois. De acordo com o PPP, a maioria dos estudantes vivem com uma renda mínima e recebem auxílio de programas assistencialistas do governo (PPP, Escola Rural, 2022). O quadro administrativo/pedagógico da instituição, de acordo com as

informações disponibilizadas no Projeto Político e Pedagógico (PPP) e no Mapa Educacional, é composto por oito professores, uma supervisora e uma diretora. Trata-se de um corpo pedagógico e administrativo totalmente feminino.

O quadro de apoio é formado por três Auxiliares de Serviços Gerais (ASG) e uma merendeira. Do quadro de funcionários como um todo, sete profissionais são efetivos, sendo destes seis professores e a supervisora da instituição. Quanto à formação, o corpo docente é composto por dois professores que possuem apenas o curso normal de magistério, os demais possuem licenciatura plena em Pedagogia, cinco concluíram cursos de especialização lato sensu e apenas uma professora possui pós-graduação stricto sensu no nível de mestrado<sup>15</sup>.

De acordo com o PPP, o objetivo desta escola é ofertar uma educação de qualidade. Do ponto de vista da organização curricular, a instituição se autodenomina como sociointeracionista, tem como componentes curriculares Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso e utiliza como respaldo para as suas deliberações a LDB, o PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o PME. Os valores estabelecidos por essa instituição se voltam à democratização, igualdade, qualidade, ética, cidadania e valorização dos profissionais da educação (PPP, Escola Rural, 2022).

A Escola Periférica, segunda instituição campo de pesquisa, de acordo com o PPP, existe há mais de vinte anos e oferece educação infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. A referida instituição possui um terreno e uma estrutura ampla que necessita de reparos aparentes referentes a janelas, ventiladores, banheiros, assim como carece da aquisição e recuperação de diversos aparatos tecnológicos e mobiliários. De acordo com relatos realizados no decorrer das visitas a Escola Periférica, em um período de tempo anterior a pandemia a escola foi furtada diversas vezes, estes episódios só cessaram após a construção de um novo muro.

O entorno dessa escola possui casas modestas, pequenos pontos comerciais e empresas de médio porte. No ano de 2022 a escola registrou 284 matrículas. Em sua maioria os alunos são oriundos do bairro em que a escola está localizada e de

---

<sup>15</sup> Os mapas educacionais e os PPP não esclarecem se a pós-graduação stricto sensu dos profissionais são no nível de mestrado ou no de doutorado. No caso da Escola Rural, essa informação foi cedida por uma de nossas interlocutoras durante a entrevista.

comunidades vizinhas. No PPP da instituição os alunos são representados como “carentes” e oriundos de “famílias desajustadas” (PPP, Escola Periférica, 2009, p. 5).

O quadro administrativo e pedagógico da instituição é composto por 24 professores, 1 diretora e 1 secretária. Do quantitativo de professores, cinco são celetistas e uma permutada<sup>16</sup> cedida à Secretaria Municipal de Educação; 8 professores têm especialização Lato Sensu e 6 Stricto Sensu, e todos estão em efetivo exercício (o documento não especifica se corresponde ao nível de Mestrado ou doutorado). A escola ainda conta com 3 ASG e 2 merendeiras (MAPA Educacional, Escola Periférica, 2022).

A referida escola estabelece como objetivo “garantir o sucesso total do aluno” (PPP, Escola Periférica, 2009, p. 7). Não há uma definição da abordagem da escola nos documentos que obtivemos acesso, todavia, é explicitado no PPP que currículo escolar é produzido mediante o alinhamento com as prerrogativas legais em âmbito nacional e municipal. Os componentes curriculares ofertados são Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso e inglês. Os valores definidos por essa instituição são “equidade”, “ética” e “excelência”.

A terceira instituição, doravante denominada Escola Central, é uma instituição que em sua história passou por mudanças frequentes de edifícios. A SPEC3 (2023) relata e está publicado nas mídias sociais que a equipe estava atuando em outra instituição, porém no ano de 2021 foi substituída (termo utilizado pela prefeitura) pela Escola Central, que está localizada em outra área da cidade e com uma outra nomenclatura. Atualmente, funciona em um prédio alugado que está em bom estado de conservação, possui mobílias bem conservadas e salas climatizadas, embora ainda vejamos paredes descascadas, forros de teto com buracos e problemas nos bebedouros. Ainda que existam pequenos problemas em algumas partes do prédio, esta é a escola de aparência mais imponente da nossa pesquisa.

O entorno da Escola Central possui inúmeros pontos comerciais e uma constante movimentação de automóveis. No ano de 2022, a instituição obteve 434 matrículas e os alunos recebidos são oriundos de diversos bairros de Mossoró. De

---

<sup>16</sup> O termo refere-se a um professor que está ocupando o lugar de outro servidor com intuito de suprir suas demandas funcionais. Trata-se de um direito previsto na Lei Orgânica do Município de Mossoró e a Lei Complementar nº 29, de 16 de dezembro de 2008 (Estatuto do Servidor Municipal).

acordo com PPP (Escola Central, 2022), o acesso dos estudantes à escola é feito por meio de automóveis, bicicletas e transporte escolar cedido pela Rede Municipal.

O quadro pedagógico e administrativo é composto por 31 professores, 1 Diretora, 1 secretária geral, 2 supervisoras, 2 auxiliares de secretaria, 5 ASG, 2 merendeiras, 2 bibliotecárias e 1 dinamizadora. Em relação à formação dos professores, 12 professores possuem pós-graduação Lato Sensu e apenas 6 Stricto Sensu (Mapa Educacional, Escola Central, 2023).

A Escola Central define como seu objetivo geral intensificar a relação entre escola, família e comunidade a fim de que ocorra essa interação na formação de cidadãos. De acordo com o PPP, as ações das instituições são orientadas com base na Teoria Sócio Construtivista e na noção de interdisciplinaridade (PPP, Escola Central, 2022). A instituição destaca no PPP a influência de prerrogativas legais no processo de produção curricular, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), BNCC, PCNs, PNE e LRE e portarias municipais. Em nossas visitas à instituição não foram observado símbolos religiosos, a escola indica a presença de princípios cristãos em sua missão, visão de futuro e objetivos.

Apesar da Escola Rural se denominar sociointeracionista e a Escola Central mencionar que tem por base a Teoria Sócio Construtivista, não é possível perceber articulação entre essas teorias com a proposição de atividades nas instituições. De acordo com os relatos e as observações sistemáticas feitas no decorrer das visitas, as escolas estão concentradas em um trabalho tradicional no qual o professor é o centro do processo e no trabalho com os livros didáticos.

Macedo (2017, p. 546) sugere que as tradições das teorias curriculares fomentam o entendimento “de que a boa educação deve se pautar num projeto de reconhecimento do sujeito em sua cultura, em sua sociedade, em comunidades racionais”. Ponderamos, em reflexão sobre Macedo (2017), que as instituições seguem essas tradições que priorizam e selecionam áreas do conhecimento que são socialmente valorizadas pelos sistemas de avaliação.

Ball, Maguire e Braun (2016) sugerem que o trabalho com as políticas nas instituições é influenciado também pela posição alcançada pelas organizações nos rankings educacionais. No contexto da nossa pesquisa, a Escola Central é a única que foi premiada pela bonificação prevista pela LRE. A Escola Rural e a Escola Periférica no decorrer de quase catorze anos de vigência da lei não conseguiram

alcançar uma posição de destaque na avaliação do Mapa Educacional. Como veremos na continuidade da nossa narrativa esse retorno tem impactado os processos de tradução dessa instituição.

### **5.3 A movimentação do Mapa Educacional: atuações contingenciais**

Nesta, e nas subseções seguintes que visam a compreensão das atuações particulares das escolas, organizamos nossas análises em dois grandes eixos: Movimentos de tradução e implicações da política. No primeiro eixo contemplamos o movimento da política na escola, a sedimentação de atividades, os parceiros envolvidos, as dificuldades orçamentárias e materiais, medidas de monitoramento das atividades propostas e implicações da regulação. Em nosso segundo eixo, analisamos as implicações da política para as escolas lócus, atores políticos e Rede Municipal de Ensino. Reforçamos que articulamos e apresentamos de maneira entrelaçada os discursos hegemônicos nos Mapas Educacionais e dos nossos interlocutores a fim de proporcionar uma narrativa integrativa.

Salientamos que nas análises dos Mapas Educacionais, apesar de utilizá-los constantemente para trazer à tona as dimensões contextuais das instituições, não tivemos a intenção de contemplar todo o seu conteúdo na análise. Estes são materiais complexos e extensos que poderiam ser temas de estudos futuros. Para esse momento, analisamos nesta seção aspectos dos dois eixos temáticos.

#### **5.3.1 Movimentos de atuação do Mapa Educacional na Escola Rural<sup>17</sup>**

Stephen Ball em seus estudos tem estimulado a observação da política enquanto movimento (BALL, 2014). Exploramos a mobilidade da política tematizada, sinalizando que ela está em vigência há mais dez anos e passou por obstáculos referentes ao cumprimento do orçamento a ser investido. Nas entrevistas, os sujeitos

---

<sup>17</sup> Os dados apresentados sobre a Escola Rural foram ajustados às normas da revista Currículo sem Fronteiras e publicado no formato de artigo na Seção Temática em parceria com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) 'Políticas de Organização Curricular e de Avaliação da Educação Básica' em 24/12/2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1148.pdf>.

relataram que a gestão atual do município não tem cumprido com o pagamento do 14º salário como previsto no escopo da lei e que a secretaria tem fiscalizado com menos rigor a atuação das escolas.

Como versado por Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), a política se movimenta no tempo e no espaço, nesse processo, o trajeto, a velocidade, a sua aceitação e integração são impossíveis de serem controlados pelos formuladores. Nessa entrevista, Ball compara o movimento das políticas ao funcionamento dos foguetes, indicando que “É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307). Nessa aproximação com Ball, observamos que a integração e cumprimento do ponto de vista legal da LRE foi inconstante, como mencionado em seção anterior, o proponente da legislação reivindicou diversas vezes o seu cumprimento, entretanto, como sugerido pelos sujeitos da pesquisa a força desta política foi esmaecendo. Por outra perspectiva, apesar de não estar em posição de destaque nessa atual gestão, a legislação continua a incomodar as escolas da pesquisa e provocar sentimentos conflitantes nos atores escolares como veremos na continuidade dessa narrativa.

As significações dos atores não são críticas quanto a introdução deste instrumento nas práticas pedagógicas da escola, estes sujeitos apontam que o trabalho com o Mapa Educacional é positivo. A PER1 (2023) e a PER2 (2023) consideram que o Mapa Educacional é um instrumento importante. Para a PER1 (2023) a importância da regulação se dá pela possibilidade de evolução e sucesso da educação do município, enquanto para a PER2 (2023) decorre do comprometimento com o trabalho coletivo. A SPER1 (2023) particularmente envolvida com a prestação de contas da instituição aborda que a parte “mais delicada, mais pesada é realmente a avaliação desse mapa que é onde a gente vai comprovar que foi trabalhado tudo o que foi planejado. A parte de planejar é tranquila, né?”.

Como sugerido por Ball, Maguire e Braun (2016) as políticas estão em um constante processo de significação, elas podem ser revisitadas, dispensadas e/ou esquecidas em decorrência da sua movimentação no tempo e no espaço. Em relação a este aspecto é ilustrativo a narrativa de PER2 (2023), a qual aponta que, apesar dos demais sujeitos terem relatado que o planejamento do instrumento ocorre no início do ano letivo, este momento não tem acontecido na instituição nos últimos anos.

Incomodada com a situação, a PER2 (2023) sugere que esse quadro foi provocado pela pandemia e pelo longo período de reforma em que a escola foi impelida a funcionar remotamente.

[...] porque como já faz muito tempo a gente já tem mais ou menos, né? Já dá pra olhar o que aconteceu no ano, como foi no anterior, já fica mais fácil, né? Eu não sei se eu acho que [...] é como se fosse assim só uma coisa que você tem que cumprir e pronto. [...] Como você vê que não tem resultado mesmo, vai, vai ficando.... só... você tem que cumprir aquilo e vai cumprindo (PER2, 2023).

O contexto das falas da PER2 (2023) em nossa conversa indicam que a produção do planejamento do Mapa Educacional tem sido centralizada na supervisora da Escola, havendo uma reprodução das ações realizadas em anos anteriores sem reflexões e adequações pela equipe a priori. Outro ponto a ser destacado no trecho acima é o efeito negativo que a divulgação dos resultados das avaliações apresenta para a sistemática de produção do mapa na instituição.

Salientamos que embora as traduções não estejam sendo realizadas inicialmente em momentos ensaiados com toda a equipe como sugerido pela Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016), o processo de significação não é interrompido. A referida teoria nos traz subsídios para pensar sobre a circunstância da Escola Rural ao mencionar “que a atuação da política não é um processo simples e **racional**” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 197, Grifos Nossos). Nessa perspectiva, entendemos em diálogo com Ball que “a atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil” (Avelar, 2016, p. 6).

A SPER1 (2023) e a PER1 (2023) destacam que o ato de planejar é natural e indispensável para o funcionamento da instituição, todavia, como sugerido por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14), as políticas podem estreitar “a gama de respostas criativas”. Este aspecto é contemplado pela SPER1 (2023) ao relatar que o planejamento anual da instituição é negociado<sup>18</sup> mediante os itens presentes no Mapa Educacional.

Quanto às seleções das atividades, os professores destacam aspectos pedagógicos referentes à aprendizagem dos alunos, enquanto a SPER1 (2023) pontua o direcionamento apresentado pelo instrumento de regulação. No decorrer do

---

<sup>18</sup> Utilizaremos o termo negociação baseadas no diálogo com Barreiros e Frangella (2010) e Macedo (2006). Entendendo a negociação como processo inerente e ininterrupto no desenvolvimento das práticas curriculares.

nosso diálogo, as profissionais salientam que algumas atividades são contínuas devido às necessidades do alunado. A PER1 (2023) enfatiza que neste processo de seleção a escola busca referências no calendário letivo do município, assim como em datas comemorativas. A SME por meio de um roteiro (ANEXO B) demarca a importância de parcerias entre as escolas e outras instituições na realização de atividades. Nesse sentido, a escola tem se relacionado com a Unidade Básica de Saúde (UBS), o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e a Universidade Potiguar (UNP).

O roteiro enviado às escolas pela SME, nomeado como Orientações para registro dos dados das Unidades de Ensino para efeito do Mapa Educacional, é uma tentativa de frear ou limitar as significações nas escolas da Rede Municipal de Ensino por meio de orientações do que, como e o porquê é relevante ser inserido na prestação de contas. Este documento não é o único regulador, o formulário de planejamento e prestação de contas direciona as instituições a desenvolverem atividades, relacionadas à leitura e à temas como saúde, meio ambiente, trânsito e *bullying*.

A SPER1 (2023) indica que os projetos de Leitura, Saúde e Meio Ambiente são centrais e contínuos para a instituição tendo em vista o seu desenrolar ao longo de todo ano letivo. A análise dos discursos representados no documento de planejamento da instituição denota que os projetos consolidados ocorrem durante todo o ano letivo e são adicionados ao indicador “V - Programas ou Projetos Educacionais de apoio ao Currículo Escolar”. As temáticas desenvolvidas em decorrência desta seleção se desdobram em outros indicadores por meio de atividades e formações pontuais. Como sugerido por Lopes (2015), a sedimentação de algo decorre da seleção de uma alternativa que pressupõe atos de poder, contudo, a autora adverte que “a escolha por certa opção será sempre a exclusão de outras tantas opções negadas, algumas vezes sequer passíveis de serem enunciadas” (LOPES, 2015, p. 450).

A ênfase na leitura é continuada no subitem que versa sobre a produção de material pedagógico do indicador “VII - Produção Pedagógica, Científica e Cultural”. São desenvolvidos na escola recursos pedagógicos que visam a apropriação do sistema alfabético, tendo como foco aparente alunos do ciclo de alfabetização. De forma mais pormenorizada são construídos e planejados recursos que dialogam com o ensino da matemática nos anos iniciais.

O Mapa Educacional da instituição denota outras atividades que são continuadas e incluídas no indicador V, e não foram contempladas pela SPER1, dentre as quais eventos realizados anualmente em celebração ao São João, Folclore, Dia das Crianças e a Páscoa. Como indicado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 71), a tradução implica em uma resposta institucional aos imperativos das políticas, mas também se relaciona “com outros tipos de prioridades de sala de aula e valores”.

A Escola Rural tem realizado e planejado atividades referentes à inclusão de crianças autistas, o documento cedido informa que somente dois alunos são neuroatípicos, todavia em nossas visitas membros da equipe relataram que ainda há muitas crianças que não possuem laudo médico (Escola Rural, 2023). As atividades relativas à inclusão são adicionadas nos indicadores “VI - Programas ou Projetos Educacionais de Apoio ao Professor” e “VIII - Promoção de Atividades de Responsabilidade Social”. É necessário salientar que o instrumento para preenchimento das atividades relativas a estes indicadores recomendam a adição de ações que promovam a inclusão nas instituições de ensino. Referente à inclusão no indicador VI, a SME sugere que a dimensão quantitativa não deve ser sobressalente, sendo mais proveitosa a conexão das formações com as demandas práticas da sala de aula.

No documento orientador é sugerido que os professores e gestores autoavaliem o seu desempenho nas suas respectivas funções. Focalizando o gestor indica a necessidade da observação de práticas exitosas: “o gestor tem lido sobre experiências exitosas? Têm procurado utilizar práticas exitosas de outras Unidades deste ou de outros municípios brasileiros?” (SME, 2023). Corroboramos Ball; Maguire e Braun (2016) em relação à compreensão da observação enquanto uma tática de tradução. Ainda em diálogo com Ball (2014) pontuamos que estas práticas são disseminadas no cenário global por meio da multiplicidade de organizações e sujeitos partícipes de redes políticas que se unem por meio da “subscrição de um conjunto discursivo, que circula” nas redes e são legitimados por elas (Ball, 2014, p. 36). A SME envolta em um cenário gerencialista entende como função do gestor a estimulação de “uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (Ball, 2005, p. 545).

De acordo com o Mapa Educacional (2023) da instituição, o Conselho Escolar tem deliberado sobre questões relacionadas à prestação de contas, plano de investimento de recursos, atualização do PPP, qualidade da merenda escolar. No indicador “XII Funcionamento do Conselho Escolar” consta o registro do acompanhamento dos planejamentos individuais, do cumprimento das extrarregências e das frequências dos alunos. Essas ações de monitoramento são justificadas no documento com intuito de possibilitar “maiores avanços na educação da escola” e organização das metas educacionais. O planejamento do ano de 2023 não aborda as questões, mas indica no mesmo sub-indicador<sup>19</sup> que se desenvolverá neste ano “a.1. Práticas de valorização e reconhecimento dos professores e profissionais. (medalhas e certificação de reconhecimento)”.

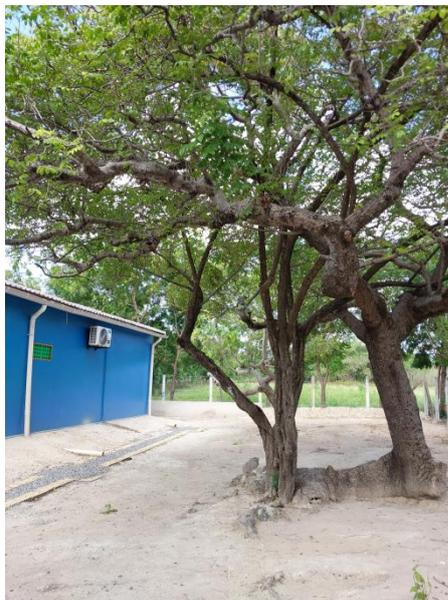
As informações citadas acima apontam para processos de autogerenciamento na instituição, por meio do monitoramento e regulação das atividades desenvolvidas pelos sujeitos. Como sugerido por Ball (2014) a performatividade se torna poderosa quando medimos o que fazemos com base na lógica da produtividade. Nessa lógica, “o resultado é um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita” (Ball, 2005, p. 552).

A realização dessas atividades consolidadas no Mapa Educacional da instituição não ocorre isoladamente, sendo a dimensão material do contexto um aspecto relevante na atuação da normativa na instituição. A estrutura do prédio foi recentemente revitalizada por um programa municipal, porém continua sendo compacta. Há dificuldades de realizar atividades com a comunidade devido ao espaço restrito dentro e fora do prédio. As atividades tendem a ocorrer numa espécie de refeitório, tendo em vista que a área externa é mínima, ocupada por árvores e duas cisternas que impossibilitam o seu uso para estes fins.

---

<sup>19</sup> Os indicadores do Mapa Educacional possuem subitens que não são contemplados na LRE ou no roteiro cedido pela SME, mas são presentes nos Mapas Educacionais das instituições. Disponibilizamos um quadro com esses indicadores e subitens no Apêndice B.

Figura 18: Espaço externo da Escola Rural



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Figura 19: Espaço externo da Escola Rural



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Essa questão é contemplada com mais vigor pela SPER1 (2023):

A gente só tem mais dificuldade quando é uma atividade que a gente tem que trazer os pais que ficam um pouco apertado. Dá pra gente fazer. Dá pra gente fazer. A gente não deixa de realizar por isso não. A gente fazia sim as atividades maiores por exemplo como o São João... a gente fazia nesse outro

pátio aqui da frente, mas com a obra de acessibilidade o pátio foi reduzido, né? Então agora a gente conta mais com esse aqui, mas assim, eu diria que a gente não tem um problema de espaço não. Dá pra gente realizar [...] A gente se acolhe aqui da forma que dá, né?

A dimensão da criatividade pautada por Ball, Maguire e Braun (2016) no processo de atuação das políticas é latente em nossos dados, os atores políticos visando à atuação da normativa realizam adequações e sacrifícios pessoais para que a atuação se torne possível. A supervisora relata que a falta de recursos impacta no planejamento e realização de atividades, revelando que existe a necessidade de regular a quantidade de folhas utilizadas pelos professores. Esta regulação é também fixada no mural:

Figura 20: Mural da Escola Rural



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Além da limitação das folhas, os sujeitos relatam a insuficiência de outros recursos para o desenvolvimento das atividades planejadas. A PER1 (2023) acrescenta que o município disponibiliza os livros didáticos, entretanto, “tudo bonitinho, ótimo, excelente, mas a escola não se faz só com livros”. Destaca ainda que: “Essa escola que você está entrevistando, no caso eu represento uma escola, quem banca somos nós professores” (PER1, 2023).

Os demais sujeitos ratificam a fala desta professora, relatando que os docentes usam de orçamento próprio para realizar as atividades pensadas no Mapa Educacional. A título de exemplo, a PER2 (2023) destaca a necessidade de possuir uma impressora própria devido à exigência de impressões semanais e à diversidade das demandas educativas dos alunos. Para utilizar recursos diferenciados, ela menciona que “o professor precisa se esforçar e tomar as iniciativas necessárias para adquirir esses materiais” (PER2, 2023).

A escola possui acesso à internet atualmente, no entanto, os recursos tecnológicos disponíveis são limitados. Conforme o Mapa Educacional (2023), a instituição dispõe apenas de um computador e uma impressora, que estão sob a responsabilidade da equipe diretiva. A PER1 (2023) expressa a necessidade de mais equipamentos e formações nessa área, destacando que a tecnologia desempenha um papel crucial na atração da mediação pedagógica e no interesse dos alunos pelos conteúdos.

Não discordamos que a tecnologia pode vir a ser um dispositivo pedagógico eficaz, entretanto concordamos com Farias e Dias (2013) que o uso da tecnologia na área educacional é influenciado por publicações de organismos multilaterais nos quais a tecnologia é apontada como fator crucial para a qualidade do ensino.

Uma dimensão latente do Mapa Educacional nas escolas é o monitoramento e registro do cumprimento das atividades planejadas. De acordo com a SPER1 (2023), o cumprimento do planejamento é um desafio para a instituição, pois o atraso de uma atividade reflete no desenvolvimento de todos os demais compromissos. Mediante a necessidade de registros, as escolas realizam relatórios e fotografam todas as atividades desenvolvidas que podem ser mensuradas pelo Mapa Educacional. Nesse aspecto, a nível local constitui-se uma “cadeia de entrega” em prol do cumprimento do Mapa Educacional como a proposta por Ball, Maguire e Braun (2016).

A definição do responsável pelo relatório e fotografias de cada uma das atividades coletivas não é definida antecipadamente, mas negociado com base no tempo disponível de cada docente (PER2, 2023). As fotografias são comprobatórias do desenvolvimento das atividades, relatórios são encaminhados sem as fotografias, não tem as atividades computadas (SME, 2023). Como dito pela PER2 (2023), “se não tem fotografia, não adiantou”. O Mapa Educacional não é apenas o desenvolvimento de atividades, é sobre construir elementos que comprovem e

representem a eficácia, qualidade e envolvimento coletivo das instituições com a política.

As exigências impostas pelo Mapa Educacional como sugerido por Ball (2005, p. 549) gera um “fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados”. Estas obrigações perpassam todo ano letivo e, próximo ao seu término, a escola começa a construir o documento de prestação de contas contendo as atividades desenvolvidas e seus elementos comprobatórios. Esta não é uma etapa tranquila, pois a sistematização nem sempre consegue ser cumprida no cotidiano: “você vai me perguntar: E sempre termina tranquilo? Não. Não termina tranquilo. Sempre tem correria. Sempre tem algum relatório que ficou, que deixou de ser feito, alguma coisa que a gente vai fazendo” (SPER1, 2023). Quanto a esse processo de prestação de contas, a SPER1 (2023) esclarece que no decorrer do ano letivo vai organizando esses documentos comprobatórios numa pasta no computador, e quanto às atividades coletivas ele elabora relatórios para facilitar o processo final.

Como apontado por Ball, na dimensão discursiva do contexto da prática se tornam evidentes os resultados ou efeitos de uma política (Mainardes; Marcondes, 2009). Na Escola Rural observa-se que a política em conjunto com outras reformas, tem afetado diretamente o estado emocional de alguns professores, a criação de uma agenda institucional dicotômica, insegurança e ceticismo com a avaliação educacional de maneira ampla.

Em parte, parece-nos que o fato de a Escola Rural não ter sido contemplada pela premiação tem efeitos prejudiciais, pois afeta a maneira como a escola percebe seu valor social. A SPER1 (2023) relata que as escolas rurais do município raramente entram no ranking do Mapa Educacional:

A zona rural dificilmente entra nesse ranking aí, então existe... fica um desestímulo [...] por parte da equipe. Claro que todo mundo faz o seu trabalho e tudo mais, mas assim, não voltado para o mapa (PER1, 2023).

Sob outra perspectiva, a PER1 (2023), ao recordar um período em que atuava como supervisora, destaca as exigências que envolvem as escolas ao relatar sobre como a instituição não foi premiada com o 14º Salário devido aos erros de normalização no documento de avaliação.

A Escola têm índices satisfatórios nos exames de avaliação externa quando comparados com os resultados municipais, a título de exemplo o IDEB do município

em 2021 foi de 4.3, enquanto ainda em 2015 o IDEB da Escola Rural era 5.7. Posteriormente, em 2017, houve um declínio para 4.5 de acordo com o QEDU<sup>20</sup>, todavia, essa validação numérica não é suficiente para definir a qualidade de uma instituição. A PER2 (2023) lembra com saudosismo de tempos anteriores nos quais a escola ofertava um ensino de qualidade e detinha bons professores, mas não recebia visibilidade nas mídias da prefeitura:

E a gente nunca apareceu em nada, em nada assim, né? E a gente sabia que outras situações muito... que a gente conhecia, que era inferior a da gente com relação ao ensino aprendizagem e se sobressaia e aparecia na mídia e tudo... e aí a gente fica, não sei se a gente fica decepcionado, se fica desmotivada (PER2, 2023).

A fala da professora demonstra a importância da visibilidade para a sociedade performativa (Ball, 2005; Ball, 2012). Nessa conjuntura, não é apenas sobre a adequação de nossas práticas à lógica do desempenho, é também sobre a constituição da percepção de que nossas ações somente são qualitativas quando apreciadas e aplaudidas por terceiros. Nesse sentido, o que fazemos com as políticas somente ganha prestígio quando alicerçado pelos números e condecorações nos microespaços globalizantes citados pela participante da pesquisa (Ball, 2014).

A lógica da performatividade como apontada por Ball (2005; 2010) é evidente nos relatos da professora. O referido autor indica que a performatividade é propagada por meio da publicização de resultados educacionais e materiais promocionais que servem de mecanismo de regulação, avaliação, diferenciação e classificação de performances individuais e coletivas, embora não tenha até o momento discutido sobre o espaço das redes sociais na disseminação dessa cultura. Ball (2014) tem percebido as redes sociais como os microespaços globalizantes. Os discursos produzidos por nossa pesquisa denotam as redes também como locais propícios à persuasão e representação de performances.

Ainda em relação ao caráter performático da política, as professoras PER1 e PER2 (2023) questionam a avaliação das escolas por intermédio do Mapa Educacional, pois acreditam que ocorre uma manipulação dos dados:

---

<sup>20</sup> O QEDU é uma plataforma fundada por empresários brasileiros e pela Fundação Lemann que sistematiza os dados educacionais.

a escola também ela pode fazer sem... ela pode arrumar esse mapa todinho como a prefeitura faz as propagandas não dá? (Risada) A minha não faria isso, mas eu sei fazer. Eu sei que pode. (PER1, 2023).

A forma que eles avaliam e meio que premiam, né? Que dão o destaque as escolas que fizeram tudo direitinho, vamos assim dizer, acho até positivo, mas acho negativo também um ponto, não são todas, algumas escolas fazem que [...] quase que maqueiam. Como assim professora? Como maquiar o mapa? Projetam tudo bonitinho, executam bonitinho porque tem fotos lindas, tem apresentações lindas, mas muitas vezes ficam [...] ficam muito presos a isso: A parte de estar tendo essa consonância, essa interação, um envolvimento de conteúdos programados, porque nós temos conteúdos a serem executados [...] dentro de sala de aula e muitos se prendem mais a estar fazendo... Não sei nem se eu devia dizer aqui, mas festinhas. Arrumações, está entendendo? Que eu chamo maquiamento. Aqui eu sou bem... Eu sou bem crítica... (PER2, 2023).

A ideia de “Maquiamento” dos dados utilizados para a avaliação do Mapa Educacional é um aspecto importante na fala dos professores, a partir do qual é possível inferir a desconfiança em relação aos processos avaliativos. Além disso, sugere a existência de práticas pedagógicas artificiais nas quais a ênfase na “eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência” (Ball, 2005, p. 548). Nesse contexto, a incorporação da lógica de mercado e a importância atribuída aos números tornam-se mecanismos de alienação e neoliberalização tanto dos profissionais quanto do setor público (BALL, 2005; Ball, 2010; Ball, 2014).

A PER2 (2023) questiona se as avaliações externas conseguem ser fiéis ao mensurar os saberes dos alunos e justas tanto para os estudantes quanto para as escolas, além de problematizar o uso de seus resultados para fins políticos.

Aí será que as avaliações são justas? Eu acho que com as escolas também não! (Risos) É mais uma coisa que eles usam lá, eu acho até que é pra beneficiar eles mesmos, né? Porque é muita premiação de escola.... no geral da premiação pra... pra prefeitura, né? Que é nosso caso, do que estou falando.

De acordo com Taubman (2009), as testagens por meio das avaliações são os primeiros confrontos pelos quais dados são construídos e posteriormente usados para responsabilizar sujeitos e sistemas. Trata-se também de uma redução da educação a dados quantitativos que fomentam a nossa autovigilância e vulnerabilidade (Taubman, 2009).

A busca “pelos números” tem levado a Escola Rural a trabalhar com uma agenda dicotômica, que tenta, mas não consegue, equilibrar as demandas oriundas

do Mapa Educacional e da instituição como espaço coletivo e intelectual. A SPER1 (2023) relata que o foco da escola é a aprendizagem e, embora considere que as atividades propostas para o Mapa Educacional possam contribuir para isso, o tempo destinado às culminâncias de projetos poderia ser utilizado para superar as lacunas de aprendizagem. Na fala da supervisora, esta tentativa de conciliação “é uma guerra interna que a gente sofre” (SPER1, 2023).

Enfocando outro aspecto, a PER2 (2023) acredita que a escola está sendo responsabilizada por muitas questões que poderiam ser tratadas por outras organizações e essa sobrecarga interfere na realização de atividades. Para a professora, é necessário “Dá uma fugida às vezes, né? (Sussurro seguido de risada) Pra cuidar só do seu objetivo. O quê que você espera daqui da sua turma, às vezes você tem que fugir um pouco das outras pra cumprir realmente com as sua”.

As necessidades da Escola Rural são as mesmas demandadas pelo Mapa Educacional? Os sujeitos apontam que o que é mensurado e valorizado enquanto representação de qualidade não se coaduna com os objetivos pessoais dos professores. A esse respeito, refletimos com Biesta (2012), em um cenário no qual a mensuração da qualidade é central, tendemos a ser conduzidos a valorizar aquilo que é capaz de ser medido pelas métricas, em detrimento das nossas próprias formulações.

Quanto às repercussões emocionais das políticas, concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016) quando estes relatam que na atuação das políticas os sujeitos passam por diversos estados emocionais. Nessa direção, endossamos o entendimento que “as políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21).

A sensação de invisibilidade paira nos discursos dos sujeitos da Escola Rural. A PER2 (2023) ressalta que mesmo que o município tenha reduzido as cobranças referentes ao Mapa Educacional ela se sente mais vulnerável nessa nova gestão municipal: “E a gente se sente mais vulnerável [...]. Um sentimento bem diferente do que eu já tinha sentido antes. Nesse tempo todinho que eu estou... na educação”. Outro aspecto apontado pela professora é a ausência de valorização/reconhecimento, sugerindo que esta valorização não necessariamente ocorre somente por meio do viés financeiro.

É uma decepção tão grande, como uma... uma transformação com o ensino e aprendizagem, né? Não há uma preocupação com o ensino e aprendizagem, não há, não há... de como o aluno vai sair. Não há. Não vem. Mas eu acho que é reflexo, tá? Lá de cima. Vêm! (PER2, 2023).

A narrativa da professora vai ao encontro do que Ball (2010) acredita que seja o trabalho da performatividade que ocorre de dentro para fora. Quanto a isso, essa tecnologia produz por meio das avaliações e classificações “sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (status), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade” (Ball, 2010, p. 40. Grifos do autor). Outra questão apresentada por esse autor é a “insegurança ontológica”, isto é, a crescente perda de sentido daquilo que fazemos (Ball, 2014).

### 5.3.2 Movimentos de atuação do Mapa Educacional na Escola Periférica

As nossas interlocutoras quando perguntadas acerca das suas percepções sobre o Mapa Educacional retratam questões distintas. A SPEP2 (2023) sugere que o instrumento não é sempre bem concebido nas instituições de ensino (questão que ela desenvolve ao longo da nossa conversa), sendo muito criticado devido aOX entendimentos errôneos sobre o planejamento educacional. Nessa direção, compreende-o enquanto instrumento norteador do trabalho pedagógico da escola. A PEP3 e a PEP4 da Escola Periférica enfatizam pontos diferentes da proposta. A PEP3 destaca que em sua concepção o instrumento foi criado com a intenção de que os professores pudessem melhorar o seu trabalho e os alunos avançarem em termos de aprendizagem, sendo previsto também uma recompensa em dinheiro para as escolas “destaques”. Todavia, afirma que houve um desgaste e desmotivação devido o cenário político do município.

Como estipulado pela Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016), a PEP4, uma professora com pouco tempo de experiência no serviço público, ainda não possui firmeza ao falar sobre a sua percepção, destacando em seu discurso aspectos desse instrumento que são mais presentes na sua atuação profissional: projetos e histórico da instituição. A título de exemplificação trazemos um excerto da fala da professora no qual ela demonstra distanciamento da política: “eu percebo que as meninas elas

sempre se organizam nessa questão de [...] ter dados para botar nesse mapa” (PEP4, 2023).

Na Escola Periférica os professores destacam quando perguntados sobre os processos de produção do Mapa Educacional a sistematização do documento de prestação de contas. A SPEP2 (2023) salienta que o planejamento do instrumento ocorre nos encontros de extrarregência com base no ano anterior e na avaliação daquilo que foi feito e que ainda é fundamental para a equipe por meio da mediação dos supervisores.

De maneira semelhante ao abordado na pesquisa de Frangella e Mendes (2018, p. 298), compreendemos que nos supervisores pedagógicos se “engendram as disputas de sentidos e as estratégias criadas para manutenção de um dado sentido em meio à produção curricular para a rede de escolas do município”. Em seu estudo, as autoras consideram que esse papel na Rede Municipal do Rio de Janeiro é ocupado pelas coordenadoras pedagógicas ou coordenadorias regionais de educação (CRE).

Na perspectiva da SPEP2 (2023), os supervisores da Escola Periférica literalmente coordenam o processo:

Eu procuro aqui né uma coisa muito... você sabe que tem muitas questões... que o mapa é pra ser construído coletivamente como qualquer instrumento de planejamento da escola. Então eu, enquanto supervisora, procuro trazer essa perspectiva [...]. Eu não diria que a coisa está centralizada no supervisor, diria que a coisa está coordenada principalmente pelo supervisor e eu acho que tem que ter mesmo, porque o professor ele colabora essencialmente, mas o professor ele está muito preso à sala de aula, né? Então assim, tem os momentos que são os momentos de extraregencia que ele está ali para colaborar, que são valiosíssimas as contribuições (SPEP2, Escola Rural, 2023).

Dessa maneira, os supervisores são de acordo com a SPEP2 (2023) responsáveis por “juntar os pontos”. Em diálogo com Frangella e Mendes (2018) compreendemos que os supervisores ao exercerem esta função estão em um espaço-tempo, “uma zona fronteira de negociação e tensão entre as demandas próprias de cada escola e as proposições gerais para a rede, uma tensão local/global de disputa por sentidos na política curricular” (Frangella; Mendes, 2018, p. 298).

Em relação à seleção de atividades que poderão ser desenvolvidas, os sujeitos apontam que consideram o calendário municipal, datas comemorativas e o rendimento de aprendizagem. SPEP2 (2023) descreve que nesse processo costuma-

se considerar os pontos fracos da instituição, como: reprovação na disciplina de matemática. Segundo o Mapa Educacional da instituição, os índices menores de aprovação se encontram no terceiro e oitavo ano do Ensino Fundamental, respectivamente: 82% e 85% (Escola Periférica, 2022).

De modo complementar, a PEP3 (2023) relata que a escola tem desenvolvido continuamente três projetos pautando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e a temática dos valores necessários ao convívio em sociedade. Nos dizeres da professora:

porque assim, matemática e português por ser as duas disciplinas mais importantes, onde ele... A gente reconhece que eles devem ter um avanço e o valor porque a gente percebe o déficit que vem de casa em relação ao respeito, em relação ao bullying, em relação a várias outras (PEP3, 2023).

O contexto enquanto elemento central para as atuações é latente na fala da professora. O PPP da instituição registrava que em 2009 a escola se encontrava numa comunidade carente e que esse fato influenciava no trabalho realizado, pois se associava a ausência de apoio da família com os compromissos escolares com as condições econômicas do público. Conforme o Mapa Educacional da instituição essa questão permanece impactando a escola e sendo o foco da atuação da instituição. A SPEP2 (2023) considera que a escola é responsabilizada por competências que não são somente de sua responsabilidade: “Tem coisas que a família tem que chegar junto, né? A gente convoca muitas vezes a família que ela não vem, ela não comparece”.

Fazendo conexões entre o contexto macro e micro, observamos que a compreensão da PEP3 (2023) a respeito das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática se coadunam com discursos apresentados no mapeamento do Contexto de Influência da LRE. Destacamos que nas publicações da UNESCO, da década de 1990, houve uma tentativa de influenciar a reformulação da educação pública dos países signatários por meio de um poderoso investimento ideológico. Em parte, esses investimentos foram alcançados com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e sua ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (Lima; Silva; Oliveira, 2023). Evidentemente, ocorreram ressignificações e bricolagens na mobilização destes discursos (Ball, 2001).

Biesta (2012) lembra que aquilo que temos como senso comum a respeito da finalidade da educação está ao serviço de grupos. De acordo com o autor, “o principal exemplo de uma visão de senso comum sobre a finalidade da educação é aquele que o que mais importa é o progresso acadêmico em um número restrito de áreas curriculares” (Biesta, 2012, p. 814). Nessa direção, o conceito de redes de políticas, proposto por Ball (2014) é particularmente útil para pensarmos como estes discursos e saberes são mobilizados globalmente por meio de agenciamentos que integram um conjunto multifacetado de organizações e indivíduos e se tornam “senso comum”.

Essa interpretação da finalidade da educação é perceptível nas propostas da Escola Periférica. O Mapa Educacional da instituição ratifica os relatos dos sujeitos no sub-indicador do indicador “V - Programas ou Projetos Educacionais de Apoio ao Currículo Escolar” que trata sobre os projetos interdisciplinares. Os projetos de leitura, matemática e a temática dos valores são mantidos entre os anos de 2021 e 2022, inclusive sem nenhuma modificação em sua grafia. Nos sub-indicadores do indicar V, a escola registra atividades pontuais relativas às datas comemorativas, assim como atividades sobre Bullying, Alimentação Saudável e Trânsito.

A ênfase na área de Língua Portuguesa é continuada no indicador VI - Programas ou Projetos Educacionais de Apoio ao Professor e seus respectivos subindicadores. Planejou-se para o ano de 2022 uma formação sobre alfabetização realizada pela escola, assim como a participação de três professores, a gestora e uma das supervisoras em cursos de formação continuada a respeito dessa temática. Registra-se também a participação de uma docente no Projeto de Alfabetização e Letramento (PROALE).

Assim como na Escola Rural, a Escola Periférica projeta para o ano de 2022 no indicador VIII, que versa sobre a Promoção de Atividades de Responsabilidade Social, ações que visam a inclusão e atividades acerca da preservação do meio ambiente. Relembramos que esta é uma ênfase posta no formulário de preenchimento do Mapa Educacional. Os parceiros desta instituição para a realização de atividades são a UNP, UERN e a UBS.

Nossos interlocutores relataram dificuldades na efetivação dos projetos e ações planejadas no Mapa Educacional citados anteriormente, isso devido as limitações materiais da escola. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p.54), não somente o

layout dos edifícios podem dificultar as atuações nas escolas, como também, “as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas”. Segundo os autores, o contexto material pode restringir as atuações políticas, pois “as escolas e professores têm de trabalhar dentro das limitações que os edifícios impõem a eles” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 54). Destacamos que a Escola Periférica possui atualmente limitações referentes à estrutura e equipamentos, contudo, a questão da climatização se sobressai devido ao desconforto causado pelas altas temperaturas. Entretanto, reparos também são necessários nos banheiros, corrimãos, tetos e pintura.

Figura 21: Compilado de fotos da Escola Periférica



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os projetos e ações coletivas são desenvolvidos em um pequeno pátio coberto. Apesar de a escola possuir um espaço amplo e arborizado em seu terreno, não o utiliza para esta finalidade. Para exemplificar a dificuldade da escola em relação aos materiais, a SPEP2 (2023) e a PEP3 (2023) nos relataram suas experiências na Feira de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Mossoró (FECIRME), que também é computada no Mapa Educacional da instituição nos indicadores: V - Programas ou Projetos Educacionais de Apoio ao Currículo Escolar, VI - Programas ou Projetos Educacionais de Apoio ao Professor e VII - Produção Pedagógica, Científica e Cultural.

A PEP3 (2023) aponta o desafio de realizar as pesquisas para a FECIRME, pois os alunos não possuem computador e a escola não dispõe dos dispositivos

eletrônicos para este uso. De acordo com o Mapa Educacional, atualmente, a instituição conta com dois dispositivos, apesar disso os recursos se destinam ao trabalho da equipe administrativa. Segundo a PEP3 (2023), existem “sucatas” guardadas em um armário. A PEP4 (2023) complementa relatando que a instituição possui um retroprojetor e que as professoras da Educação Infantil o utilizam com maior frequência. Perante essa limitação material, a PEP4 (2023) se restringe a proposição de atividades que não envolvam a tecnologia.

Diante dessas limitações, a PEP3 (2023) no contexto das demandas da FECIRME, trouxe um notebook próprio para que ela pudesse mediar as pesquisas sobre os temas de interesse dos alunos. Ciente de que os discentes também não tem acesso a este recurso em casa, instruiu-os a pesquisarem de maneira adequada pelo celular. Assim, a atuação dessa política ocorre por meio de malabarismos entre demandas e expectativas inconciliáveis que exigem dos atores resiliência e criatividade na tomada de decisões (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Segundo a PEP3 (2023), os alunos desenvolveram suas propostas, no entanto, a escola não detinha recursos para subsidiar a produção das maquetes, banners e Diários de Bordo. Na falta desses recursos, os professores investiram dinheiro e os pais também colaboraram na compra de materiais: “ficou bárbaro, lindo, maravilhoso, mas aí quem leva o nome? “A Prefeitura de Mossoró que fez!”. Que fez sem dar nenhuma condição à gente de fazer”. Nesse cenário limitante, a atuação das políticas pode suscitar “enormes demandas da criatividade” (Avelar, 2016, p. 7). Isso fica evidente na fala da SPEP2, a qual nos traz um exemplo pertinente de criatividade e resiliência na atuação política:

Sem um diário de bordo. Eu peguei os do ano passado que eu pensei, já conheço a rede. Quando os meninos terminavam o projeto do ano anterior, aí eu digo, "me devolva" próximo ano eu já uso de novo. Aí foi assim que eu fiz esse ano, tirei as folhinhas do que estava escrito [...] dos projetos da turma do ano anterior e reutilizei. (SPEP2, 2023).

Salientamos, em convergência com a SPEP2 (2023), que no ano de dois mil e vinte e três os alunos receberam por meio do Programa Mossoró Cidade Educação, materiais escolares diversos, mas não suficientes para todo o ano letivo, devido ao seu uso cotidiano. Evidentemente, destacamos a FECIRME no texto, devido ao destaque proposto por nossas interlocutoras. Contudo, entendemos que as demandas

do Mapa Educacional são extensas e se chocam diretamente com a escassez de recursos nas instituições colaboradoras. Para ilustrar nosso pensamento, a SPEP2 (2023), que em nosso olhar estava exaurida e chateada com o contexto político, comenta sobre quão difícil é: “A diretora se virando, indo mendigar, comprar alguma coisa ali, acolá, mas sempre dizendo: ‘Olha, mas não tem dinheiro’. Muito difícil. Muito difícil, interfere bastante”. Destacando posteriormente as contribuições dos professores para o desenvolvimento das ações.

Outro enfoque é suscitado pela PEP4 (2023). A professora compreende que as atividades correspondentes ao Mapa Educacional interrompem os conteúdos e o sequenciamento dos livros didáticos, tendo em vista a necessidade de “adiantar” conteúdos complexos para relacioná-los com os projetos. Ressalta, ainda, que a preparação das culminâncias dos projetos envolve a destinação de um tempo para ensaios de músicas e encenações. Lembramos que a PEP4 (2023) tem pouco tempo de atuação no município e em relação ao Mapa Educacional se apoia nas traduções das colegas de trabalho. No momento da pesquisa a professora não demonstrava expressar distanciamento dos desconfortos partilhados pelas demais interlocutoras.

A SPEP2 e a PEP3 (2023) são críticas com a atuação da gestão municipal e do uso extensivo das redes sociais na divulgação de materiais promocionais. Elas são participantes ativas do Sindiserpum e colaboraram com as movimentações realizadas no decorrer da Greve Municipal. Atuam, como aludido por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 90) no “monitoramento das traduções de políticas” e na “manutenção dos contradiscursos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 92). Nesse contexto, podemos considerar que transitam pela posição de críticos em seu envolvimento com a política tematizada.

Quanto ao monitoramento da atuação da regulação, a PEP3 (2023) comenta que as supervisoras fazem visitas às salas de aula e que como a equipe pedagógica possui um grupo no *Whatsapp*, os relatórios e as fotografias são registrados nesse espaço virtual. Comenta também que a diretora tem compilado fotos e registrado nas redes sociais.

A SPEP2 (2023) expõe que não tem se preocupado em seguir fielmente o que é planejado, pois entende que a escola deve se ocupar com as demandas que surgem no decorrer do ano letivo. Aborda ainda que o cronograma produzido no início do ano é confrontado repetidamente por demandas vindas da secretaria da educação e de questões fomentadas nas salas de aulas: “e aí a gente: vamos parar tudo? Vamos!

Isso aqui está mais importante. Isso é urgente" (SPEP2, 2023). No momento da prestação de contas a supervisora relata que quando não cumprida uma atividade, justifica-se no espaço destinado a isso, assim como explicita que as atividades que não foram planejadas também são adicionadas. A SPEP2 (2023) expõe como a Escola Periférica tem lidado com a expectativa das políticas: "A gente não vai trabalhar sem ter o norte, mas também a gente não vai enlouquecer... "Tem que fazer!" Tem que fazer não!".

A conceituação de currículo como cultura compreende que os processos não se dão de modo verticalizado, ou seja, não existe a prescrição dos legisladores e a submissão dos atores políticos (Macedo, 2006). Não havendo dicotomia, enquanto prática cultural o "currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença" (Macedo, 2006, p. 105). As negociações feitas pela Escola Periférica mostram como ocorre a hibridização de culturas e discursos no contexto da prática e, conseqüentemente, são correspondentes ao destacado por Macedo (2006).

A SPEP2 (2023) relata os efeitos da performatividade na Rede Municipal no período em que o Mapa Educacional estava ainda premiando as escolas com o 14º salário. Nas palavras da servidora "era uma coisa muito maluca". A respeito disso, avalia que havia um extremismo em torno da busca de resultados por parte de alguns grupos. Afirma que havia um foco demasiado nos registros fotográficos e "nem sempre o que era registrado, era condizente com o que de fato tinha acontecido. [...] existia uma ilusão, sabe?".

É representado nesse relato um conceito pouco explorado nos trabalhos de Stephen Ball: a fabricação. Como derivação da performatividade, a fabricação ocorre na seleção de facetas representacionais de sujeitos e/ou organizações frente ao ambiente político. Essas seleções não são na totalidade verídicas ou irreais, pois são produzidas para serem responsabilizadas pelo mercado do conhecimento (BALL, 2010). Como indicado por Ball (2010, p. 44), "a veracidade não é a questão: o que importa é a efetividade das fabricações ou para a inspeção".

Para a SPEP2 (2023) e a PEP3 (2023) a bonificação gerou uma marginalização das escolas que não compunham o ranking. Correlatamente, Taubman (2009, p. 61, tradução livre) advoga que a padronização "apaga a especificidade, a heterogeneidade e a idiosincrasia da localização e das experiências dos indivíduos". Segundo a SPEP2 (2023), a marginalização implicava em uma desvalorização dessas

escolas pela secretaria, sendo vistas como instituições “com menor significado que outra, menor importância que outra”.

Essa noção de marginalização aflora também como efeito do sentimento de invisibilidade experienciado pela Escola Periférica. Em nossa perspectiva, a invisibilidade é engendrada por meio do que Taubman (2009) tem compreendido como confiança nos números. Esse convencimento tem moldado o modo como nos autoavaliamos e como estabelecemos nosso valor frente à quantificação da experiência educativa. A instituição, de acordo com a PEP3 (2023), sente-se desfavorecida quanto às condições humanas e financeiras em comparação às escolas que recorrentemente são premiadas pela regulação, as escolas “Tops”, segundo a professora. Em síntese, “sempre houve muitas críticas principalmente da gente que está em periferia, da gente dizer que as escolas que ganham [...] além de ter recursos elas também tem uma clientela diferenciada” (PEP3, 2023).

O monitoramento feito pela secretaria é evidenciado pela SPEP2 (2023) de modo negativo, pois considera que há uma cobrança por resultados, todavia, pouca assistência. Para a supervisora, o sistema opera com a lógica de que todo resultado negativo é responsabilidade da escola e do seu mau funcionamento. Quando o inverso ocorre os louros são dados ao trabalho coletivo desempenhado pela gestão municipal. Com relação a isso, salientamos que a Escola Periférica tem sido pressionada a melhorar os rendimentos de aprendizagem pela secretaria municipal. De acordo com o Mapa Educacional o IDEB do ano de 2021 foi 4.8, um ponto a menos do projetado pelo INEP. Ball, Maguire e Braun (2016), consideram que esses “atuantes não-humanos” são importantes elementos para a tessitura das atuações e provocam desconfortos e intervenções na prática pedagógica das instituições.

Como anunciado por Taubman (2009), os números fornecem meios de controlar a distância o trabalho das escolas, assim como servem de aporte para envergonhar e restringir as possibilidades criativas dos professores. De maneira complementar, Ball, Maguire e Braun (2016) sugerem que pelo foco nos padrões o ensinar e o aprender são alterados em prol do desempenho.

### 5.3.3 Movimentos de atuação do Mapa Educacional na Escola Central

Na Escola Central os atores percebem o Mapa Educacional positivamente. Os discursos produzidos pela SPEC3 e PEC5 na Escola Central são similares, observa-se a predominância da percepção de que o instrumento mapeia e representa o sofisticado trabalho desenvolvido pelas escolas. Por meio das narrativas constituídas, observamos que estas profissionais entendem que o mapa divulga o trabalho desenvolvido nas instituições da rede, conforme expresso a seguir: “[...] ele estampa todo o trabalho da escola, como um todo, em todas as dimensões [...] Fica explícito pra comunidade, né?” (SPEC3, 2023). Para o PEC6 (2023) o Mapa Educacional “controla” e “prepara o ano pedagógico”, atuando diretamente no desenvolvimento da prática, do ensino e do aprendizado.

De maneira análoga às demais instituições, a Escola Central tem planejado durante as extrarregências. Os atores políticos apontam que este processo é mediado pelas supervisoras com base na retrospectiva das metas definidas e alcançadas no ano anterior. De acordo com os relatos, posteriormente, a equipe por meio de observações realiza um diagnóstico e neste movimento outras demandas referentes às necessidades pedagógicas são incluídas. Conforme a PEC5 (2023), as ações fixas da instituição são as que tematizam a leitura, matemática e alimentação saudável.

A leitura é contemplada em dois projetos vinculados ao indicador “V - Programas ou Projetos Educacionais de Apoio ao Currículo Escolar”. A respeito disso, no ano de 2022, há o registro de uma proposta destinada ao trabalho dos gêneros textuais e outra à alfabetização e letramento. No indicador seguinte, “VI - Programas ou Projetos Educacionais de Apoio ao Professor” consta que em 2022 a equipe participou de um curso sobre alfabetização pelo método fônico. No ano de 2023 é planejado no indicador “VII - Produção Pedagógica, Científica e Cultural” a fabricação de materiais para o projeto Lendo conhecemos o mundo: características e funções do gênero”, a saber: construção de histórias em quadrinhos, Dicionário nordestino, Livro de Poesias, cordel, Blog com livros lidos pelos alunos, cartazes, cartilhas e Cantinho da Leitura.

As demais temáticas são contempladas de modo mais brando. A matemática, por exemplo, é abordada apenas no “Projeto de letramento matemático”. De outra maneira, a discussão da alimentação saudável é consolidada na instituição por meio da projeção da construção de uma Horta orgânica. Salientamos que na Escola central a consolidação de atividades entre os anos de 2022 e 2023 são raras, ou seja, a

escola investiu em novas ações. No ano de 2023, a escola não propôs nenhuma atividade para o indicador V. Segundo a SPEC3 (2023), em 2023 a instituição diminuiu o quantitativo de projetos para facilitar o trabalho com a política, transformando os projetos em atividades transdisciplinares.

Ainda que a Escola Central esteja funcionando em um prédio em condições satisfatórias, questões estruturais e disposição material afetam a efetivação de atividades. A referida instituição ocupou este edifício recentemente, realizando a mudança no ano de 2021 e, simultaneamente, alterando seu nome. Vale ressaltar que, apesar da mudança de nomenclatura e localização, os profissionais não percebem uma ruptura pedagógica. A SPEC3 (2023) menciona que, durante a pandemia do SARS-CoV-2, o prédio foi cedido para moradores de rua, resultando na perda e danificação de materiais devido a mudança para a nova localização.

A Escola Central é ampla, mas os atores políticos comentam sobre a insuficiência de dispositivos tecnológicos e de acesso à internet nas instalações, além de número insuficiente de retroprojetores. A SPEC3 (2023) comenta que a escola criou um cronograma de utilização do aparelho, tendo em vista que são em dados globais trinta e um professores que compartilham o uso de um único dispositivo.

Na contingencialidade do processo de atuação, as limitações materiais podem restringir as possibilidades de criatividade e inovação das instituições de ensino (Ball; Maguire; Braun, 2016). O PEC6 (2023) sinaliza que as restrições de recursos representam um limiar para a produção de atividades, considerando que a abrangência das atividades são regidas com base na in/disposição de recursos, “às vezes tem atividade que você tem um limite até onde você pode ir. Você não pode ultrapassar esse limite porque a escola não dispõe”. O professor refere-se também aos escassos recursos financeiros da instituição, a dificuldade de transporte para aulas de campo, a impossibilidade de pesquisas na Internet na instituição devido à inexistência de uma sala de informática, o quantitativo de tintas, folhas e outros materiais básicos.

Para endossar o seu argumento, o PEC6 (2023) enfoca a Horta Orgânica, subprojeto de sua autoria, enquanto coordenador do Projeto Meio Ambiente. A horta não foi efetivada devido a uma extensa lista de empecilhos de ordem monetária:

nós não temos condições de comprar ferramentas, não temos condições de comprar sementes orgânicas, nós não temos condições de contratar uma

peessoa pra dar uma consultoria sobre como os meninos plantar, o melhor horário de plantio, [...] não temos uma estrutura pra organização de canteiros, nós não temos condição de comprar [...] os insumos... nós não temos condições de comprar (PEC6, 2023).

“Como é que a gente faz isso?” (PEC6, 2023). O referido professor sugere que atividades como esta somente são exitosas com o apoio da família por meio da contribuição dos materiais necessários. O Mapa Educacional da instituição denota uma estratégia utilizada para lidar com as barreiras orçamentárias apontadas, no ano de 2022 a instituição por meio de materiais recicláveis conseguiu os recipientes para o plantio das sementes.

Na referida instituição, a equipe tem buscado trabalhar conteúdos de maneira interdisciplinar para que o Mapa Educacional não atrapalhe a logística do ano letivo. A PEC5 (2023) destaca que nem todas as temáticas são passíveis de serem trabalhadas em mais de uma área de conhecimento, todavia eles se esforçam em fazer estas conexões. Coadunando-se com a PEC5 (2023), o PEC6 (2023) aborda que no cotidiano os professores vão “arrumando momentos”.

Assim como na pesquisa de Ball, Maguire e Braun (2016), nossas escolas também construíram maneiras de regular e monitorar o trabalho com as políticas em resposta aos imperativos destas mesmas políticas. Em nosso caso, as medidas adotadas são aplicadas aos professores como tentativa infrutífera de controlar as traduções. Na Escola Central as supervisoras realizam este monitoramento e ainda no início do ano letivo indicam os “coordenadores de projetos”, professores responsáveis pela fiscalização do desenvolvimento dos projetos em todas as salas de aula e a produção dos relatórios. O PEC6 (2023) conta que este monitoramento ocorre por meio de visitas às salas de aulas, conversas informais nas extrarregências e nos intervalos. Definiu-se na instituição que os relatórios das atividades individuais são de responsabilidade das supervisoras.

A estratégia de padronização e controle manuseada pela Escola Central é uma tática frisada por Ball, Maguire e Braun (2016). No estabelecimento de “coordenadores de projetos” se intenciona a prática sistemática da observação, o que para os autores constitui uma “uma tática de tradução de política, [...] uma técnica de poder encenada pelos professores um sobre o outro” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 71). Nesse jogo, o que, como e porque fazemos é modificado pelo olhar do outro e, assim, como

situado por Ball (2001; 2005; 2010), produzimos performances que correspondem aos ideais de qualidade.

Para acompanhar o processo de realização, a SPEC3 (2023) nas extrarregências registra as atividades que já foram trabalhadas no Mapa Educacional e relembra as que ainda não foram cumpridas, estabelecendo datas e metodologias. Na tentativa de auxiliar na racionalização das discussões, essa servidora detém um caderno de planejamento no qual registra por meio de quadros os movimentos de tradução realizados coletivamente nas reuniões da equipe pedagógica. A PEC5 (2023) comenta que a supervisão tem produzido questionários para que os professores avaliem os projetos e incluam sugestões.

O envio dos relatórios é feito para um grupo do *whatsapp* e *e-mail* da supervisora. A SPEC3 (2023) destaca que precisa cobrar o envio desses materiais e que quando recebidos realiza a leitura de todos para somente depois incluir as fotografias comprobatórias. As ações coordenadas pela SPEC3 (2023) são integrantes do processo artesiano de produzir política no ambiente escolar. Assentimos, como anunciado por Ball, Maguire e Braun (2016) que as atuações exigem a organização de tarefas, adequações, acomodações e altos níveis de criatividade.

Ainda que a mobilidade da política ocorra por meio de processos pré-definidos na Escola Central, o esforço destinado a sua atuação reivindica um preço emocional dos sujeitos, esse aspecto é destacado pela SPEC3 (2023) em referência ao extenso quantitativo de demandas provenientes da política e do cotidiano escolar. Como sugerido pela Teoria da Atuação, as políticas possuem demandas psicossociais que são pouco exploradas pelos pesquisadores (Ball; Maguire; Braun, 2016). No que se refere a essa condição, a SPEC3 (2023) revela que em sua perspectiva não tem conseguido conciliar as inúmeras expectativas existentes no contexto macro e micro:

Não, não, não, não, não, não consegue não. Tem dias que eu chego em casa, eu chego tremendo [...] É muita coisa para fazer, aí antes eu usava muito meu período da noite pra fazer as coisas e levava, mas agora eu fiz um [...] exame de consciência... não estou mais conseguindo fazer, porque não dá certo não você fazer... levar [...] esse serviço pra casa não. Você não tem vida não. (SPEC3, 2023)

O desabafo da supervisora está articulado com o papel que os sujeitos exercem dentro da cultura da performatividade, pois somos incitados a operar por meio de um

processo de automaximação<sup>21</sup> que nos torna semelhantes às empresas, em relação a busca pela eficiência, eficácia e produtividade (BALL, 2014). No processo de atuação das políticas os atores educacionais passeiam por diversos estados emocionais (Ball; Maguire; Braun, 2016; Ball, 2012). Compreendemos que as avaliações enquanto signos de qualidade (Frangella, 2020) promovem “exigências despersonalizadas que nos envolvem emocionalmente e nos confundem” (Ball, 2012, p. 41).

Devemos considerar que as mobilizações realizadas pela Escola Central têm como pano de fundo a luta pela visibilidade. Este elemento é contemplado quando os sujeitos apontam o processo de sistematização do documento de prestação de contas pela supervisão: “[...] a gente fica de madrugada, pegando aqui e pegando acolá [...] o que foi feito e como foi feito e reorganizando **para que a gente não passe despercebido**” (SPEC3, 2023. Grifos nossos). A visibilidade apontada no trecho acima é representada pela exatidão dos números (Taubman, 2009). Nesses termos, consideramos que no contexto do Mapa Educacional as representações são elaboradas por meio do que Ball (2010, p. 50) denomina como “uma tabularização do eu”, isto é, a racionalização das subjetividades a resultados comensuráveis.

As políticas não são somente incômodas, em alguns casos também são satisfatórias e apresentam benefícios para indivíduos e organizações (Ball; Maguire; Braun, 2016). Na referida instituição, os atores políticos não questionam a legitimidade das avaliações como os integrantes das demais escolas. Talvez porque a Escola Central tenha sido beneficiada pela política ao longo dos anos, conforme aparece na fala de todos os nossos interlocutores da instituição, que destacam o ato da instituição já ter sido premiada três vezes com o 14º Salário e ter se destacado no quadro da educação municipal como uma das melhores escolas. Na Teoria da Atuação considera-se que estas narrativas acerca das reputações são elementos que compõem o contexto discursivo das escolas e são relevantes para a significação que a comunidade e professores elaboram sobre as instituições (Ball; Maguire; Braun, 2016). Em relação a este aspecto, Taubman (2009) indica que a classificação é um ponto importante nos sistemas escolares orientados por números.

---

<sup>21</sup> Termo utilizado por Ball (2014) para se referir a transformação dos indivíduos em empresas. “Em uma unidade produtiva de automaximação” (BALL, 2014, p. 67).

A instituição ainda não passou por avaliações externas nacionais tendo em vista que com a mudança para o novo prédio, o número de alunos que fizeram a prova do SAEB foi insuficiente. De acordo com a SPEC3 (2023), a instituição tem avançado nas avaliações externas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As avaliações e classificações podem também engendrar o sentimento de orgulho nos profissionais, como ilustrado no parágrafo anterior. Este sentimento pode vir a se constituir como uma força motriz para a produção de performances (Ball, 2010). Taubman (2009) nos auxilia igualmente a compreender estes episódios. Para o autor os sujeitos interpelados pela auditorização da educação sentem prazer ao responder e a cumprir as demandas narcisistas dos padrões e responsabilidades educacionais oriundas da transformação sofrida pela educação. Tal sentimento emana da sedução praticada pelos números, mídias digitais e das ciências da aprendizagem.

Ainda no que se refere ao efeito da auditorização na subjetividade docente, identificamos que o PEC6 se mostrou particularmente envolvido pela transformação. Julga que as avaliações externas seriam mais efetivas caso os dados fossem divulgados em tempo real, com maior abrangência e incentivo. Quanto o Mapa Educacional, sugere que a SME deveria induzir uma competição entre as escolas:

Já pensou se esse mapa fosse mais bem divulgado? Se fosse mostrado para os professores, para os gestores que produzem ele que vale a pena fazer, né? Que [...] se incentivasse a produção desse mapa, gerasse nas escolas uma maior concorrência pra que fizesse, pra que apresentasse os mapas muito mais bem feitos. Eu acho que o efeito seria muito maior (PEC6, 2023).

A intrusão do neoliberalismo nos espaços educacionais ocorre por pequenas práticas e estratégias que tentam nos docilizar (Ball, 2014). Tal processo, vislumbrado na fala do nosso interlocutor, é mediado pelo controle discursivo mobilizado pelos números que nos seduzem e nos constroem (Taubman, 2009).

Embora na Escola Central os atores não se sintam marginalizados ou invisibilizados como nas demais escolas, outras questões emanam do ensino por números. De acordo com a SPEC3 (2023), devido à desvalorização do magistério e os “problemas nas mídias” a equipe demonstrou resistência ao trabalhar com o Mapa Educacional. Outro aspecto importante para este cenário é a descontinuidade do 14º

Salário pelo município. Conforme a supervisora, frases como “Isso é só trabalho de besta!” foram usadas para expressar descontentamento com o cenário.

Quanto à premiação, julgamos que as bonificações geraram um perigoso condicionamento pelo qual a motivação dos profissionais se atrelou a compensações financeiras. Consideramos que essa circunstância se entrelaça ainda com um amplo contexto discursivo, pois as reformas educacionais incidiram na constituição de novas práticas, interações e valores que modificam nossas necessidades e motivações (Ball, 2012). Pensamos que a anuência destes novos arranjos pelos profissionais corrói a autonomia e galgam prescrever o que é relevante de ser ensinado, tal processo ignora os saberes produzidos na idiosincrasia (Taubman, 2009).

#### **5.3.4 Entrelaçando atuações**

Aproximações e distanciamentos são perceptíveis entre as atuações das escolas lócus da pesquisa. O modo como a política foi sendo movimentada e negociada dentro das instituições promoveram a criação de micropolíticas de monitoramento, regulação e, até mesmo, iniciativas internas de premiação. Ademais, observa-se que o modo como a política se integrou às dimensões contextuais e discursivas das escolas repercutiu na maneira como os sujeitos se relacionam com a normativa e como as traduções foram sendo efetivadas. Nesta subseção, apresentaremos entrelaçamentos entre as atuações referentes aos eixos Movimentos de tradução e implicações da política.

Os discursos constituídos ao longo das entrevistas denotam uma dualidade nas percepções desenvolvidas sobre o instrumento. Quando indagados diretamente sobre a percepção a respeito do Mapa Educacional, todos apresentam inicialmente uma visão positiva sobre a proposta do instrumento, tendo em vista o planejamento coletivo necessário para que o documento seja produzido. No entanto, ao longo das conversas outros sentidos vão sendo constituídos mediante a reflexão sobre outras questões abordadas pelo nosso roteiro. Nesse direcionamento, inicialmente os sujeitos da pesquisa utilizam-se de expressões como: importante, eficaz, norteador, necessário e válido para representar as suas percepções sobre o Mapa Educacional.

A princípio estes atores não problematizam o controle da regulação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, ou, sentem que sua autonomia e

autoridade intelectual estão sendo posta em cheque. Em diálogo com Taubman (2009), compreendemos que a aceitação dos procedimentos de auditoria no campo educacional está condicionada à valoração da aparente objetividade e neutralidade dos dados produzidos pelas avaliações, em detrimento da expertise dos professores. Como sugerido pelo autor, há uma sedução dos profissionais da educação por meio de diversas produções discursivas.

O trabalho com a política nas três escolas se deu como sugerido por Ball, Maguire e Braun (2016) atrelado às dimensões contextuais. O modo como os sujeitos realizam significações e operam com a regulação é associado a como ela afronta, deslegitima, desvaloriza e, em alguns casos, privilegia as escolas. Endossamos o entendimento de que “as políticas [...] são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes” (Ball; Maguire; Braun, 2016). Dessa forma, nas escolas lócus da pesquisa, a prioridade que a política assume no cotidiano é negociada mediante a essas questões e relações de poder num nexos forjado entre o global e o local. De modo simplório podemos inferir que a atuação é um híbrido de múltiplas demandas.

Os nossos interlocutores denotaram que o trabalho com a política foi mediado pelos supervisores pedagógicos das instituições. Em diálogo com Frangella (2013) entendemos que esses atores, assim como outros, assumem um espaço intervalar entre os contextos propostos pelo ciclo de políticas. Na atuação desses profissionais se enredam negociações que mediam e direcionam a hibridização de demandas nas instituições de ensino (Frangella, 2013). Em nossa pesquisa, estes sujeitos entendem que sua responsabilidade se encontra na mediação, condução do processo e formação de professores.

As supervisoras são centrais para a movimentação da política no decorrer do ano escolar, entretanto o envolvimento com a política é distinto entre as profissionais participantes. A SPEC3 (2023) controla o desenvolvimento de atividades na Escola Central por meio da produção de artefatos como quadros e formulários. Acrescentamos que em nossas visitas à instituição foi possível observar o desenvolvimento de um bom relacionamento interpessoal com a equipe. Consideramos importante destacar esse aspecto, endossando o pensamento de Ball, Maguire e Braun (2016) os quais argumentam que, embora pouco explorado, o “capital emocional” das escolas interpelam as atuações. A SPEC3 (2023), assim como

as demais supervisoras, menciona que o monitoramento e condução das atividades exige conversas e cobranças, o que nos permite conjecturar que essas ações somente logram êxito quando existe entrosamento entre os profissionais.

Em reflexão sobre Ball (2005), observamos que não são somente os gestores podem assumir uma liderança performativa e carismática. Os supervisores pedagógicos, enquanto profissionais que estão incumbidos da formação, estão “à frente da organização” da política tematizada, como relatado pela (SPER1, 2023), e também visam inculcar responsabilidades para com as instituições de ensino (Ball, 2005). Em conexão com a teoria da atuação, consideramos que nas práticas dos supervisores se aglutinam posições políticas, a saber: narradores, entusiastas e tradutores. Em síntese, esses atores trabalham na animação dos professores e “recrutam outras pessoas [...] para tornar a atuação um processo coletivo” (Ball; Maguire; Braun, 2016, P. 89).

Nas demais escolas, a condução das atividades ocorre com menos sistematicidade e as supervisoras pedagógicas controlam de maneira branda o processo. Ousamos assumir que essas escolas estão concentradas em produzir respostas às reivindicações políticas, todavia não estão trabalhando com o intuito de serem beneficiadas por ela (embora que gostariam de ter destaque). Nessa seara, as nossas escolas não estão o tempo todo convencidas que a política apresenta estratégias eficazes para o enfrentamento das suas questões particulares, entretanto permanecem seduzidas pelo duradouro investimento ideológico forjado na articulação entre o global e o local, particularmente apoiado na numerização da educação (Ball, 2014; Taubman, 2009).

Um elemento importante denotado em nossas conversas é apontado na Escola Rural e Escola Periférica sobre as demais instituições que compõem a rede, o que Ball, Maguire e Braun (2016) denominaram como “implementação criativa” ou “implementação performativa”. Nos termos desses autores, as escolas podem produzir respostas que são eficazes para os processos de prestação de contas e auditoria, sem que haja efetivamente alterações pedagógicas na instituição. Os autores acrescentam que algumas políticas “incentivam esse tipo de resposta” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 23), o que parece ser uma implicação decorrente do enraizamento da performatividade na Rede Municipal de Ensino de Mossoró.

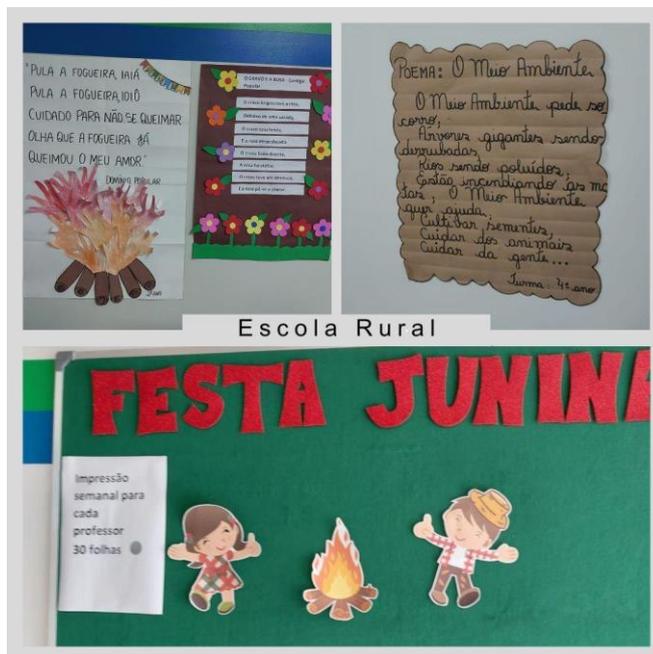
O que se encontra atualmente sedimentado nas propostas das escolas no Mapa Educacional está em congruência com os direcionamentos da SME e as demandas nacionais/globais. Todavia, o processo de significação é intenso e, embora haja tentativas de padronização, está em jogo no processo de atuação acomodações e resistências criativas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Nesse contexto, observamos que as escolas compartilham de atividades que discutem a inclusão, o meio ambiente, a relação escola comunidade, o trânsito, o bullying, alimentação saudável, datas comemorativas, a leitura e a escrita. Os distanciamentos e especificidades das escolas são passíveis de serem observados nessas sedimentações, a título de exemplo lembramos como a Escola Periférica tem se preocupado em trabalhar os valores durante o ano letivo tendo em vista o seu contato social.

Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 43), a localização geográfica pode oferecer “oportunidades e vantagens para uma escola”. Outro exemplo encontrado na nossa pesquisa é a pluralidade de parceiros das escolas, enquanto a Escola Rural e a Escola Periférica tem como colaboradores a UNP, UERN, CRAS e a UBS, a Escola Central além de estabelecer essas parcerias é receptora do PIBID, conta com o apoio de outras instituições de ensino superior e também com a participação de poetas locais em suas ações.

Com relação às condições para a realização das atividades, nossas escolas operam cada uma ao seu modo, com dificuldades que lhes são particulares em certa medida. As instalações físicas e a disposição de materiais são limites para a atuação das políticas. No entanto, as escolas colocam em cena uma ampla gama de criatividade para lidar com as limitações existentes.

Nas visitas às escolas, uma dimensão iconográfica da atuação política compartilhada entre as instituições se tornou notória. As escolas em seu movimento curricular produzem representações como cartazes e gravuras. Além disso, nas paredes se encontram panfletos que remetem às demandas políticas do macrocontexto.

Figura 22: Representações da Escola Rural



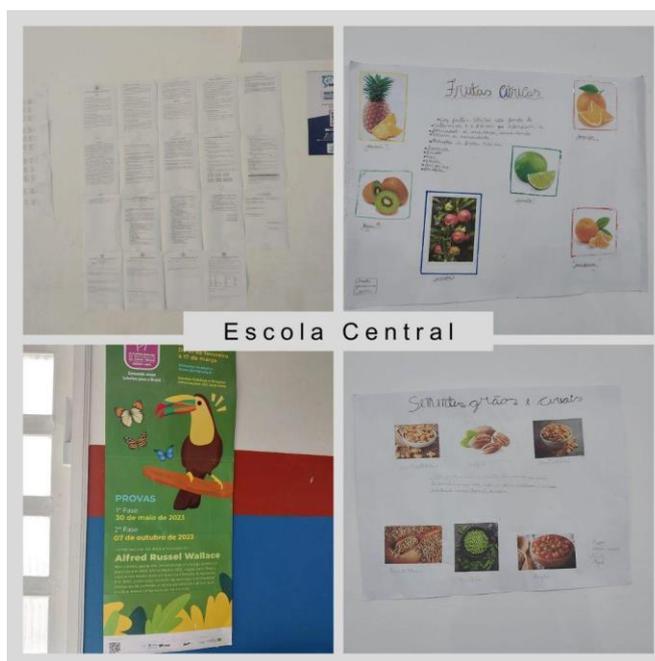
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 23: Representações da Escola Periférica



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 24: Representações da Escola Central



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As imagens acima ilustram essa conexão entre as escolas quanto a produção de artefatos e exposição de materiais referentes a prestação de contas, olimpíadas e campanhas nacionais.

Nesse processo de análise, atentamos à existência de narrativas que servem de apoio para os discursos e processos de significação. As narrativas são formuladas para tentar integrar as políticas e as escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016), com o intuito de fomentar o “foco de comprometimento e coesão organizacional” e suprir demandas advindas de outras organizações, autoridades e sujeitos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 79). Discordamos de Ball, Maguire, e Braun (2016) quando estes autores assumem que as narrativas fracassam assim que incoerências são perceptíveis, sob outra perspectiva assumimos a existência de ambivalências, relações de poder e processos de significação. Assentimos com Oliveira (2016, p. 58) que “o ser das coisas não está dado”, logo o “significado nunca é definitivamente significado”.

As narrativas serviram também para justificar os resultados obtidos pelas escolas nas avaliações externas. Na Escola Rural as narrativas produzidas pelos sujeitos participantes a caracterizam como uma instituição invisibilizada pelas avaliações devido às especificidades produzidas pela sua localização geográfica. Uma instituição que recebe alunos oriundos de famílias economicamente

desfavorecidas, que sofre com a escassez de recursos materiais, mas que possui uma densa dimensão qualitativa que não consegue ser aferida pelas avaliações municipais. As narrativas dos sujeitos da Escola Periférica apontam como uma instituição que não tem tido sucesso nas avaliações externas, que recebem alunos de origem sócioeconômica modesta e enfrenta sérios problemas na aprendizagem. Por fim, a Escola Central é concebida como uma escola que oferta um ensino de qualidade, com uma equipe competente e dedicada. Sendo uma instituição de referência.

As implicações que essas escolas sofrem são distintas, pois como discutido ao longo do texto existem vencedores e perdedores na sociedade performativa (Ball, 2014). As escolas que são constrangidas pelas avaliações externas têm sua autoimagem impactada pelos resultados - Escola Rural e Escola Periférica - se veem como menores, pois como aludido por Ball (2001, 2005, 2010, 2012) as performances são parâmetros de qualidade de indivíduos e organizações. Em Taubman (2009), entendemos que os números são utilizados para envergonhar e propagandar as falhas e as incompetências dos professores.

Essas organizações sofrem com a invisibilidade performática que os números oferecem. Na Escola Rural, apesar de não haver consenso, emergem sentidos que indicam que o Mapa Educacional induz práticas inautênticas. Ball (2005, p. 553) sugere que há três versões de práticas inautênticas: “em relação a si mesmo”, “nas relações com [...] alunos” e “nas relações com seus colegas”.

Taubman (2009) e Barriga (2014) se aproximam ao perceberem que a dimensão quantitativa das avaliações não é suficiente para compreender a complexidade educacional. Entendemos, a partir da interlocução com os autores, que os indicadores se tornaram parâmetros da qualidade educacional que hegemonizam as escolas em um número ou classificação. Tal feito tem repercutido na maneira pela qual as escolas validam as suas práticas curriculares.

Quanto às práticas da instituição, a contribuição da PER2 (2023) e da SPER1 (2023) denotam que a inautenticidade não está associada ao “eu”, mas com a relação com os alunos e com os objetivos de aprendizagem. As demandas oriundas do Mapa Educacional quanto aos registros fotográficos e encenações exigem um tempo precioso que, de acordo com as profissionais, poderia ser utilizado de outra maneira. Constrói-se a ideia de que a instituição equilibra duas agendas: a da escola e a do

Mapa Educacional. Dessa forma, “o resultado é um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita [...]” (Ball, 2005, p. 552).

Ball (2012) utiliza um termo interessante para definir esse conflito vivenciado pela Escola Rural e tantas outras: “esquizofrenia de valores”. O autor afirma que existe a possibilidade que as experiências, os valores dos professores e seus compromissos possam ser suprimidos pelos rigores da performance. Havendo assim uma dicotomia referente às necessidades dos alunos e os “rigores da performance” (Ball, 2012, p. 43).

Sob outra perspectiva, na Escola Periférica sugere-se que a divulgação dos resultados das avaliações municipais causaram marginalizações. De modo semelhante, Ball (2001, 2005, 2010, 2012) e Taubman (2009) afirmam que o resultado das avaliações, os números reduzem a complexidade educacional ao mensurável. Nos termos de Ball (2004, p. 1117), “as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas”. A noção de marginalização envolve a redução das escolas a dados aferidos pelas avaliações externas.

A Escola Central enquanto beneficiada pelo sistema performativo da Rede Municipal de Ensino é no cenário discursivo da nossa pesquisa a instituição mais preocupada com os rendimentos nas avaliações externas. Para Ball (2004, p. 1117), a performatividade produz “maior complexidade e opacidade, uma vez que as organizações do setor público gastam tempo, dinheiro e energia com gestão das aparências, marketing e promoção”. Por meio dos relatos de resistência dos profissionais quanto à atuação do Mapa Educacional frente a paralisação do pagamento da bonificação, podemos conjecturar que alguns profissionais da instituição passaram a significar as suas práticas com base no retorno externo.

Esses tensionamentos existentes nas escolas foram também observados por Marinho (2017). De acordo com autor, o Mapa Educacional gera conflitos em torno da divisão de responsabilidades entre os atores da escola lócus de sua pesquisa: “mesmo que velado, ocorre na elaboração dos relatórios dos projetos de ensino desenvolvidos e de outras atividades” (Marinho, 2017, p. 132). Sugere ainda que essas questões deslocam os interesses dos profissionais com o documento.

Os sujeitos da nossa pesquisa enfatizaram que detém responsabilidades desproporcionais às suas capacidades de atuação associadas aos números, ao

trabalho de conscientização social referente a área da saúde, meio ambiente, violência, entre outros.

No que tange à responsabilidade com os rendimentos de aprendizagem, os atores políticos questionam a ausência de recursos e de apoio das autoridades locais. A SPEP2 (2023) afirma que a escola necessita de suporte da SME para o atendimento dos indicadores do Mapa Educacional, mas que na lei a responsabilidade é posta na escola. A referida profissional lembra que a infraestrutura também compromete a aprendizagem. As reivindicações sugerem que esses profissionais precisam ser escutados em pesquisas para que possamos conjecturar enquanto coletivo que responsabilidade queremos.

Qual é a responsabilidade do professor? Advogamos em diálogo com Lopes (2015) que a responsabilidade do professor não corresponde aos padrões de desempenho balizados por performances. Nossa responsabilidade enquanto profissionais da educação é definida pela ética, “que se deriva do comprometimento, do ato de responder, da aposta no que se pretende realizar” (LOPES, 2015, p. 448). Desse modo, o ato de ser responsável por algo não determina a produção de um resultado socialmente valorizado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar um encerramento provisório para as discussões desta dissertação, retornamos aos nossos propósitos iniciais no texto. Definimos como problema de pesquisa: “Como se dá a atuação do Mapa Educacional em escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró?” Como desdobramento dessa indagação, reiteramos ao leitor que nosso principal objetivo nesta dissertação foi compreender como três escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró atuam o Mapa Educacional.

A abordagem do Ciclo de Políticas possibilitou investigar a movimentação discursiva sobre a responsabilidade educacional por meio do entrelaçamento entre o local, o nacional e o global. Mediante a isso, vislumbramos o investimento ideológico que Organismos Multilaterais realizaram na década de 1990 no cenário educacional por meio de conferências e elaboração de materiais que repercutiram nas legislações dos países signatários. Tais produções discursivas produziram e propagaram um léxico linguístico para descrever a educação como objeto comensurável (Taubman, 2009).

No Brasil, apesar de não haver uma LRE em âmbito nacional, a responsabilidade educacional e as temáticas análogas são contempladas em legislações nacionais, sendo também pauta de interesse de organizações como UNDIME, CNE, CONSED e TPE. Entendemos que, no campo da responsabilidade educacional, o TPE enquanto uma rede política esteve intencionalmente organizada e ativa entre 2007 a 2013.

Em nível local, o município de Mossoró ainda na década de 1990 apresentava medidas gerencialistas de monitoramento e controle dos resultados educacionais por meio da parceria com o IAS. Após a promulgação da LRE em 2010, as mobilizações discursivas intensificaram-se em prol da efetivação das diretrizes da referida lei no município, concomitante a outras leis que reforçam os processos de gerenciamento e neoliberalização da educação municipal. De modo semelhante, as disputas e ações em prol da legalização do accountability a nível nacional continuaram sendo articuladas.

Parte destas movimentações reverberam e tentam sobredeterminar o desenvolvimento das atividades nas escolas. Essas tentativas não são totalmente

exitosas, pois há sempre possibilidade de escape e resistência, em função dos processos de atuação das políticas nos diferentes contextos. Nesse cenário, a atuação apesar de contextual se desenvolve em relação a movimentação discursiva no âmbito global, nacional e local, tendo em vista que esses discursos transformaram a linguagem educacional e nos condicionaram a utilizar um léxico empresarial na educação que tenciona modificar o modo como significamos e mensuramos a complexidade educacional (Taubman, 2009). Nesse imbróglcio de demandas inconciliáveis, as atuações são sempre contingenciais e desafiadoras.

Do ponto de vista cronológico, as atuações seguem um cronograma semelhante, pois são norteadas pelas recomendações e prazos estipulados pela SME. No entanto, as singularidades constitutivas possibilitam a existência de traduções e negociações outras.

Nas escolas que não obtiveram êxito com a política de monitoramento, no momento da pesquisa, as atuações ocorrem desvinculadas da busca pela bonificação. Por conseguinte, os processos coletivos de racionalização são escassos e os sujeitos costumam apresentar significações negativas, resistência e desconfiança em relação às avaliações externas. Tal movimentação vai ao encontro com o que a Teoria da Atuação preconiza, os autores vislumbraram que o nosso relacionamento com a política se engendra por meio do lugar que ocupamos, das pressões, facilidades, satisfações e angústias que nos alcançam (Ball, Maguire; Braun, 2016).

Enfatizamos a existência de implicações da atuação do Mapa Educacional nas escolas municipais no que se refere a questões psicossociais e a priorização de atividades que podem ser mensuradas pela avaliação. Do ponto de vista psicossocial, todas as instituições são atingidas pelos efeitos da política, embora a natureza desses efeitos sejam ambíguos e distintos em cada instituição. Na Escola Rural e Escola Periférica, escolas que ao longo dos anos não foram contempladas pela bonificação, os sujeitos sentem que suas escolas são vistas pelas organizações municipais como instituições com menor valor e qualidade.

Na Escola Rural se potencializa a noção de invisibilidade que a política causa para com as escolas rurais, enquanto na Escola Periférica existe a denúncia de marginalização das escolas localizadas em zonas periféricas da cidade. Nessa perspectiva, consideramos que as avaliações municipais apresentam um viés performativo pelo qual as escolas são valorizadas pela sua capacidade de representar

ações por meio de fotografias e prestação de contas. A qualidade educacional se resume nessa cena aos momentos de inspeção e fabricação de representações que possam ser melhores avaliadas (Ball, 2001; 2005; 2010; 2012).

A Escola Central sofre sob outra perspectiva, implicações do viés performativo das avaliações por ser uma escola que se destacam nos ranqueamentos da rede. Sugerimos que esta escola esteja organizando o seu trabalho tendo como referência o que é mensurado pelas avaliações externas, havendo como sugerido por Biesta (2012) uma mudança na finalidade educacional. Enquanto beneficiados pela política, o sentimento prevalecente é o orgulho. Como consequência, os sujeitos estão mobilizados e envolvidos a serem excelentes, aprendemos que pode ser recompensante estarmos apaixonados pela produção do desempenho (Ball, 2012).

Em nossa pesquisa, o Mapa Educacional é ressignificado pelos atores políticos como um instrumento que norteia, mapeia e direciona as práticas pedagógicas da/na escola. Lembramos nesse momento a seguinte fala “o mapa em si [...] ele é a educação de Mossoró” (PER1, 2023), tendo em vista a influência e a intrusão dessa regulação na tomada de decisões nas instituições de ensino. Nos discursos representados nos documentos, torna-se verossímil que as ressignificações ocorrem pelo processo de adequação e produção do novo necessário a mobilização de uma política no espaço escolar (Ball; Maguire; Braun, 2016). Dessa maneira, as instituições de ensino por meio de negociações e relações de poder investem tempo e esforço naquilo que condiz com as suas particularidades.

Salientamos que o Mapa Educacional não é um currículo, mas sim uma política que produz implicações curriculares. Inspiradas em Lopes (2015), defendemos a validade de um currículo sem fundamentos por entendermos que a negociação de sentidos não cessa com a postulação de referências normativas. Reafirmamos o currículo enquanto espaço-tempo de fronteira, como cultura e ato de enunciação cultural, estar sempre em processo de significação, do vir a ser (Macedo, 2006; Barreiros; Frangella, 2009).

A ideia de que as escolas estão sendo confrontadas com demandas e expectativas políticas incoerentes e caprichosas é latente em nossos dados (Ball; Maguire; Braun, 2016). Como resposta aos imperativos de políticas produzidas para escolas irreais (Ball; Maguire; Braun, 2016), as escolas da pesquisa produzem micropolíticas institucionais que são devolutivas autorais que aglutinam e hibridizam

demandas, discursos e propósitos educacionais. Assim, afirmamos por meio do diálogo com Oliveira (2016; 2017) que as escolas não se limitam ao contexto da prática, as escolas produzem políticas por meio da hibridização de demandas, mas também pela formulação de sentidos outros.

As políticas produzidas pelas escolas são referentes a regulação e acompanhamento de atividades em referência às dimensões discursivas e contextuais que as circundam. A produção dessas micropolíticas por meio dos processos de atuação é, em grande medida, mediada pelos supervisores pedagógicos das instituições de ensino participantes. Nesse sentido, a produção das políticas ocorre por meio de processos de negociação, articulação e hibridização de demandas na imbricada relação existente entre global, nacional e local. Por meio das movimentações políticas observadas dentro e fora do ambiente escolar, defendemos que as escolas são “locus de produção de políticas” (Oliveira, 2016, p. 60).

Fechamos provisoriamente as discussões afirmando as contribuições do estudo em tela para a compreensão de como as escolas produzem políticas, assim como as suas repercussões no processo formativo da autora. Na confiança de que os deslizamentos teóricos e metodológicos constituem o nosso caminhar, a sensação de que assim como canta Milton Nascimento estamos sonhando e procurando o que nos faz ser “caçadores de mim” nos mantém motivados a alçar outros voos. Desse modo, esperamos continuar pesquisando acerca da regulação da docência por meio da avaliação e a produção das políticas pelas escolas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [S. L.], p. 13-29, 2009.

ALBUQUERQUE, Eugênia Moraes de. A gestão da educação no sistema municipal de mossoró/rn após parceria com o instituto ayrton senna (1998 a 2009). **VI Colóquio Internacional: "Educação e Contemporaneidade"**. São Cristóvão: 2012.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. L.], v. 24, n. 24, p. 1-18, 26 fev. 2016.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI., Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. Cap. 2. p. 33-47.

BALL, Stephen J. PERFORMATIVIDADE, PRIVATIZAÇÃO E O PÓS-ESTADO DO BEM-ESTAR\*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen J.. Intelectuais ou técnicos?: o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 1-288.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo E Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [S. L.], v. 35, n. 1, p. 540-564, dez. 2005.

BALL, Stephen J.. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Universidade de Londres. Inglaterra., v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Semestral.

BALL, Stephen J.. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, [S. L.], v. 35, n. 2, p. 37-55, maio 2010. [S. L.].

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, [S. L.], v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 28 out. 2022.

BALL, Stephen J.. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como enunciação: discurso e produção curricular. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: Fe/Unicamp, 2009. p. 1-123.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Roteiro**, Joaçaba, SC, Brasil, v. 35, n. 2, p. 231-249, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961814003>. Acesso em: 27 out. 2022.

BARRIGA, Ángel Díaz. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 147-175.

BEDRAN, Bia. **Eu e o Tempo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. 32 p. Ilustrações Thais Linhares.

BEZERRA, Allyson. **POR QUE O SINDICATO QUER TRAVAR A CIDADE?** Mossoró, 19 jun. 2023. Instagram: allysonbezerra.rn. Disponível em: <https://www.instagram.com/allysonbezerra.rn/reels/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BEZERRA, Allyson. **PROPOSTAS PARA MUDAR A EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ**. 02 nov. 2020. Facebook: Allyson Bezerra. Disponível em: <https://www.facebook.com/AllysonBezerra.RN/videos/718318455435411/>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BIESTA, Gert. BOA EDUCAÇÃO NA ERA DA MENSURAÇÃO. **Cadernos de Pesquisa**, [S. L.], v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. . Brasília , 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 0101172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> . Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) . Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> . Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Poder Judiciário do Rio Grande do Norte (RN). **Ação Cível 0804061-33.2023.8.20.0000**. Trata-se de Ação Cível Originária, com pedido de tutela de urgência, ajuizada pelo MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN em face do SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE MOSSORÓ/RN – SINDISERPUM, objetivando o reconhecimento da ilegalidade do movimento grevista deflagrado pelos Servidores Municipais da Educação daquele Município. Relator: Vivaldo Pinheiro no Pleno, 10/04/2023.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l], v. 36, n. 168, p. 377-401, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2023.

CAETANO, Maria Raquel; MENDES, Valdelaine da Rosa. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 36, p. 1-17, 2020.

CAMILLONI, Alícia R. W. de. Estándares, evaluación y currículo. **Archivos de Ciencias de la Educación** (4a. época), 2009, 3(3). Disponível em: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf). Acesso em: 25 dez. 2023.

CARDOSO, L. R.; PARAÍSO, M. A. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, p. 270-290, abr. 2013.

CARLOS, Francisco. **Nossa atuação política**. [S. L.], 12 de maio de 2021. Twitter: fcarloscarvalho. Disponível em: <https://twitter.com/fcarloscarvalho>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CARLOS, Francisco. **Reunião na secretaria de educação**. [S. L.], 07 mar. 2019. Twitter: fcarloscarvalho. Disponível em: <https://twitter.com/fcarloscarvalho/status/1103760297746198540?s=20&t=rqfz3gzdfL KmRLyxHbSuPQ> . Acesso em: 20 dez. 2022.

CARLOS, Francisco. **Tenho a honra de ter idealizado**. [S. L.], 08 fev. 2019. Twitter: fcarloscarvalho. Disponível em: <https://twitter.com/fcarloscarvalho/status/1093932857263882240?s=20&t=rqfz3gzdfL KmRLyxHbSuPQ>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CARLOS, Pedro. **Oposição barra Lei de Responsabilidade Educacional novamente**. 2010. Disponível em:

<http://jornalistapedrocarlos.blogspot.com/2010/12/oposicao-barra-lei-de-responsabilidade.html?q=responsabilidade+educacional>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CARLOS, Professor Francisco. **Estamos em campanha pelo cumprimento integral da Lei de Responsabilidade Educacional, pela Prefeitura Municipal de Mossoró**. Mossoró, 28. agosto 2014. Disponível em:

<https://www.facebook.com/page/217684701688332/search/?q=lei%20de%20responsabilidade%20educacional> . Acesso em: 08/02/2023.

CARLOS, Professor Francisco. **Lei de Responsabilidade Educacional contribui para melhoria da educação municipal**. Mossoró, 21 set. 2016. Facebook:

Professor Francisco Carlos. Disponível em: <https://fb.watch/hlIr6p0e6J/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. Posicionamento Sobre O Substitutivo ao Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional. Ofício nº 0674/2016\_CNM\_BSB. Brasília, DF, 26 de setembro de 2016.

CONSED; UNDIME. [**Correspondência**]. Destinatário: Deputado Bacelar. Brasília, 09 de dezembro de 2016. 1 carta. Disponível em: <https://goo.gl/8bkBBh>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. 164 p.

DEFATO.COM. **Francisco Carlos afirma que Lei de Responsabilidade Educacional é transformadora**. 2019. Disponível em:

<https://defato.com/mossoro/84333/francisco-carlos-afirma-que-lei-de-responsabilidade-educacional-transformadora>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. DEMANDAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO. **Revistae-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 461-478, jul. 2013. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16617/12468>. Acesso em: 08 fev. 2023.

DIAS, R. E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 590–604, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997>. Acesso em: 8 fev. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. CONHECIMENTO, INTERESSE E PODER NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

FARIAS, Livia Cardoso; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos ibero-americanos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 83-104.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2005. p. 1-224.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. AVALIAÇÃO COMO SIGNODE QUALIDADE: problematizando as (in)definições nas produções curriculares. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. , p. 558-571, 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Criando coordenadores para criar currículo: trajetória de uma proposta curricular no município do Riio de Janeiro e suas implicações para reconfiguração do trabalho docente. In: Maria de Lourdes Rangel Tura e Maria Manuela Alves Garcia. (Org.). **Currículo, Políticas e ação docente**. 1a.ed.Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, v. , p. 181-198.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **Alerta: LRE pode aumentar exclusão**. 11 out. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/11/alerta-lre-pode-aumentar-exclusao/> . Acesso em: 09/02/2023.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **E a lei está indo**. 11 maio. 2013. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/?s=e+a+lei+esta+indo> . Acesso em: 09/02/2023.

FREITAS,Luiz Carlos de. **MEC enfrenta a responsabilização autoritária**. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/15/mec-enfrenta-a-responsabilizacao-autoritaria/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GALEFFI, Dante Augusto. O RIGOR NAS PESQUISAS QUALITATIVAS: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: Edufba, 2009. p. 1-174.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. (Prefácio). In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. P. 9-13.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “BemEstar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 1-288.

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

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; COSTA, Marilda. O FINANCIAMENTO E O CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS PARCERIAS FIRMADAS ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) E MUNICÍPIOS BRASILEIROS. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Brasília: Anpae, 2019. Cap. 4. p. 56-70.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Mossoró**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: [www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/mossoro.html](http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/mossoro.html) Acesso em: 03 fev. 2023.

LEI de Responsabilidade Educacional - Cleuza Repulho. Produção de Todos Pela Educação. Realização de Youtube. [S. L.]: Todos Pela Educação, 2013.

LEI de Responsabilidade Educacional - Raul Henry. [S. L.]: Todos Pela Educação, 2013. Son, color.

LENINE - Todos os Caminhos (Lenine In Cité). Direção de Lia Renha. Produção de Andrea Comodo. Música: Todos Os Caminhos. Paris: S.I, 2020.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 1-288.

LOPES, Alice Casimiro. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS, POLÍTICA E CURRÍCULO. **Educação, Sociedade & Culturas**, S.I, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: o caso do enem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 89-110, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 1-288.

LOURO, Guaraci Lopes. CONHECER, PESQUISAR, ESCREVER **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. L.], n. 25, p. 235-245, 2007.

MACEDO, Elizabeth. MAS A ESCOLA NÃO TEM QUE ENSINAR?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. L.], v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. L.], v. 12, n. 16, p. 1-19, 16 ago. 2018. [S. L.].

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, p. 47-94, 2006. 32.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da Perspectiva Ético-Ontoepistemológica para a Pesquisa do Campo da Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. L.], v. 30, n. 146, p. 1-21, 27 set. 2022.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Semestral.

MARINHO, Zacarias. **A Política de Programa/Projetos e a Construção do Currículo numa Escola de Comunidade Rural**. 2017. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOSSORÓ . Lei nº N° 3.298, de 04 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Mossoró, de duração decenal, e dá outras providências. Gabinete do Prefeito.

MOSSORÓ, Câmara Municipal de. **Comissão elege prioridades para educação de Mossoró**. 2022. Disponível em: <https://www.mossoro.rn.leg.br/institucional/noticias/comissao-elege-prioridades-para-educacao-de-mossoro>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MOSSORÓ, Prefeitura de. **Gestores e supervisores de UEs participam de formação sobre Mapa Educacional**. 2022. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/noticia/gestores-e-supervisores-de-ueis-participam-de-formacao-sobre-mapa-educacional>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MOSSORÓ, Prefeitura de. **Jornada Pedagógica é encerrada debatendo instrumentos de planejamento da rede municipal**. 2022. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/noticia/46526/jornada-pedagogica-e-encerrada-debatendo-instrumentos-de-planejamento-da-rede-municipal>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MOSSORÓ, Prefeitura de. **Mossoró Cidade Educação: prefeitura lança programa de investimentos na rede municipal de ensino**. Prefeitura lança programa de investimentos na Rede Municipal de Ensino. 2022. Diego de Carvalho. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/noticia/47999/mossoro-cidade-educacao-prefeitura-lanca-programa-de-investimentos-na-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 09 fev. 2023.

MOSSORÓ, Prefeitura de. **O maior programa de investimentos em educação da história de Mossoró!** Mossoró, 2023. Instagram: Mossoró Cidade Educação. Disponível em: <https://www.instagram.com/mossorocidadeeducacao/>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MOSSORÓ. 2008 nº 29, de 16 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do Município de Mossoró e das fundações públicas - Estatuto do Servidor Municipal.. **Lei Complementar Nº 29, de 16 de Dezembro de 2008**. Mossoró, RN.

MOSSORÓ. Decreto nº 4066, de 19 de novembro de 2012. Institui Prêmio, na forma de 14º salário, aos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Palácio da Resistência.

MOSSORÓ. Lei nº 1978/2004, de 28 de junho de 2004. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.

MOSSORÓ. Lei nº 2717, de 27 de dezembro de 2010. INSTITUI A POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, RN.

MOSSORÓ. Lei nº 3001, de 20 de dezembro de 2012. Institui o Prêmio "ESCOLA DE QUALIDADE", para as Unidades de Educação Infantil e Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e dá outras providências. PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, RN, Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom178.pdf> . Acesso em: 20 dez. 2022.

MOSSORÓ. Lei nº 3704, de 13 de março de 2019. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Gabinete da Prefeita.

NASCIMENTO, Lerrisson C.. Notas sobre o poder local: a família rosado e a política em mossoró/rn. **Cadernos de Campo**, [s. l], p. 61-73, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5258/4267>. Acesso em: 08 fev. 2023.

NOTÍCIAS, Agência Câmara de. **Gestores não devem ser punidos por notas de alunos, diz especialista**. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/398096-gestores-nao-devem-ser-punidos-por-notas-de-alunos-diz-especialista/> . Acesso em: 20 dez. 2022.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. **A produção curricular em uma universidade multicampi**: traduções, mesmidade e diferença. 2017. 231 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro., Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013/out./dez.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de. Modelo e formas parcelares de accountability na Educação: um olhar sob a região nordeste do Brasil. **Cadernos de Estudos Sociais**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 1-24, 2019.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Podem as escolas produzir políticas? In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de; PAZ, Sandra Regina. **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: Edições Ufc, 2016. p. 1-319.

OLIVEIRA JUNIOR, Marcos Antonio Cavalcante de; BUENO, Paulo Henrique de Carvalho; ROCHA, Glairton Cardoso. O NOVO RURAL BRASILEIRO: dinâmicas socioespaciais e seus planejamentos. **Revista Equador**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 245-268, 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 1-312.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: (uma introdução). Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva.

PIERRE, Elizabeth Adams St.. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018. Tradução de Felipe Aguiar e revisão técnica de Thiago Ranniery e Elizabeth Macedo..

RELEMBRANDO MOSSORÓ-RN. Niná Rebouças, NI e Maria de Fátima Rosado Nogueira. Mossoró, 24 nov. 2023. Facebook: Lindomarcos Faustino. Disponível em: [https://www.facebook.com/groups/768856323197800/search/?q=viviane%20senna&locale=pt\\_B](https://www.facebook.com/groups/768856323197800/search/?q=viviane%20senna&locale=pt_B) . Acesso em: 25 dez. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 329 p.

SANTOS, Carlos. **Lei de Responsabilidade Educacional alerta sindicato**. 02 nov. 2010. Disponível em: <https://blogcarlossantos.com.br/lei-de-responsabilidade-educacional-alerta-sindicato/> . Acesso em: 20 dez. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador?. **Educação Temática Digital**, Campinas, Sp, v. 17, n. 1, p. 58-74, 2015.

SILVA, Cleidileny Ingrid Oliveira da. **O MAPA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN**: sentidos atribuídos ao fazer docente. 2020. 83 f. TCC (Graduação) -

Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

SILVA, Cleidileny; OLIVEIRA, Meyre-Ester. Os Números podem Representar a Complexidade Educacional?: percepções de pedagogos de uma escola rural de mossoró (rn) sobre o mapa educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 23, p. 1-17, dez. 2023. Currículo sem Fronteiras. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1148>. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1148.pdf> . Acesso em: 06 fev. 2024.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In. COSTA, Marisa Vorraber.(org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SINTEGO. Responsabilidade Educacional - Programa Opinião/TV Assembleia (1ª Parte). S.I: Tv Assembleia, 2013.Colorido. Disponível em: <https://youtu.be/YNsvYIVob7Y>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SINDISERPUM. **#prefeitorespeiteomeudireito #mossorocidadeeducacaoemgreve**. Mossoró, 20 mar. 2023. Instagram: sindiserpum. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CqBDmXBOG44/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SINDISERPUM. **Os servidores públicos estão em seus postos de trabalho!** Mossoró, 20 jul. 2023. Instagram: sindiserpum. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CqBDmXBOG44/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SINDISERPUM. **PREFEITO RESPEITE O MEU DIREITO!** Mossoró, 27 fev. 2023. Instagram: sindiserpum. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CqBDmXBOG44/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na administração da educação: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/22697/1/Responsabiliza%c3%a7%c3%a3oAdministra%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3o\\_Souza\\_2016.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/22697/1/Responsabiliza%c3%a7%c3%a3oAdministra%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3o_Souza_2016.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

TAUBMAN, Peter. M. **Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education**. New York: Routledge, 2009.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 772-787, 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i3.005>.

TEIXEIRA, Raquel. **Estive na Câmara na semana passada**. 21 mar. 2013. Twitter: RaquelAteixeira. Disponível em:

<https://twitter.com/RaquelATEixeira/status/1334637331152842753?s=20&t=fMEsccoW-grCyX1tVf- tw> . Acesso em: 20 dez. 2022.

TEIXEIRA, Raquel. **Genial. Deixei um projeto pronto para ser votado.** 03 dez. 2020. Twitter: RaquelAteixeira. Disponível em: <https://twitter.com/RaquelATEixeira/status/1334637331152842753?s=20&t=fMEsccoW-grCyX1tVf- tw> . Acesso em: 20 dez. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação 2006-2009.** São Paulo, 2009. 58 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2008.** São Paulo, 2008. 38p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2011.** São Paulo, 2011. 11p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2011.** São Paulo, 2011. 11p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2012.** São Paulo, 2011. 22p.

UERN (Mossoró). **Uern é convidada pela Prefeitura para participar do projeto Mossoró Cidade Educação.** 2022. Adriana Morais. Disponível em: <https://portal.uern.br/blog/uern-e-convidada-pela-prefeitura-para-participar-do-projeto-mossoro-cidade-educacao/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

UNDIME. **Lei de responsabilidade educacional atrelada a exames de avaliação pode aumentar exclusão.** 2015. Matéria produzida pelo Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/30-09-2015-15-30-lei-de-responsabilidade-educacional-atrelada-a-exames-de-avaliacao-pode-aumentar-exclusao>. Acesso em: 20 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: 20 dez. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras.** [S. L.]: Unesco, 1997. Tradução de Milena Leal Pacheco.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século xxi. [S. L.]: Cortez Editora, 1996. 281 p. Tradução: José Carlos Eufrázio.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Tradução de Caio Liudvig.

YIN, Robert K.. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016. 51 p. Tradução: Daniel Bueno.



**APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS****DADOS PESSOAIS**

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ **Identidade de Gênero:** Masculino ( ) Feminino ( )

**Outro** ( )

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Graduação:** \_\_\_\_\_

**Pós-graduação:** \_\_\_\_\_

**Tempo de trabalho:** \_\_\_\_\_

**Vínculos:** \_\_\_\_\_

**Escola / ano em que atua:**

\_\_\_\_\_

**QUESTÕES NORTEADORAS:**

1. Qual sua percepção/opinião sobre o Mapa Educacional?
2. Em relação ao Mapa Educacional, como, por quem e em qual momento do ano letivo é produzido?
3. Como a escola decide quais atividades serão realizadas no decorrer do ano letivo e adicionadas no Mapa Educacional? Quais critérios são utilizados?
4. Como a escola consegue cumprir e acompanhar as atividades pensadas no Mapa Educacional?
5. Sabemos que algumas políticas realizam o ranqueamento e a divulgação dos resultados de avaliações feitas pelas escolas, qual sua percepção sobre essa divulgação? Você considera que há implicações dessas práticas no trabalho realizado nas escolas?
6. Você se sente pessoalmente responsabilizado pelo resultado atingido pela escola no processo de avaliação do mapa educacional? Por quê?

7. Há recursos/equipamentos e instalações disponíveis para a realização das atividades pensadas no Mapa Educacional? Como essas condições afetam o planejamento e a execução de atividades dentro da escola?
8. Você considera que os resultados das avaliações podem causar impactos nos profissionais da educação? Quais seriam esses impactos? De qual maneira afetam o trabalho docente?
9. Enquanto membro da equipe gestora, considera possível conciliar os desejos expressados pelas políticas e as necessidades específicas da instituição? De qual maneira? **(indagação apenas para os membros da equipe gestora)**

Enquanto professor, considera possível conciliar na sua prática pedagógica as expectativas das políticas e as necessidades específicas dos alunos? De qual maneira? **(indagação apenas para os professores)**

## APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE PLANEJAMENTO E PRESTAÇÃO DE CONTAS DA ESCOLA

FORMULÁRIO DE PLANEJAMENTO E PRESTAÇÃO DE CONTAS DA ESCOLA	
INDICADORES	SUBITENS
<b>I - INDICADORES DE MATRÍCULA E EVASÃO ESCOLAR</b>	a) Quantidade de alunos matriculados
	b) Índices de Evasão Escolar
	c) Redução das vagas ociosas
	d) Taxa de distorção idade-série
	e) Total de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista(TEA) e altas habilidades
	f) Total de alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais
<b>II - INFRAESTRUTURA FÍSICA</b>	a) Quantidade de espaços físicos/ condições
	b) Condições da infraestrutura
	c) Acessibilidade
	d) Quantidade e condições de mobiliário:
	e) Quantidade e condições de equipamentos:
<b>III - INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR</b>	a) Rendimento escolar - aprovação
	b) Índice de frequência média por ano
<b>IV - DESEMPENHO DO ALUNO</b>	a) Relatório do desenvolvimento da criança
	b) Desempenho escolar - alfabetização
	c) Desempenho escolar - iDEB

<b>V - PROGRAMAS OU PROJETOS EDUCACIONAIS DE APOIO AO CURRÍCULO ESCOLAR</b>	a) Projetos interdisciplinares:
	b) Atividades de temas transversais
	c) Eventos culturais e/ou científicos
	d) Atividades realizadas em ambientes educativos
<b>VI - PROGRAMAS OU PROJETOS EDUCACIONAIS DE APOIO AO PROFESSOR</b>	a) Cursos ou atividades de Formação Continuada realizadas pela escola (nome do curso - c/h):
	b) Professores* que participaram de Formação Continuada** (nome do curso - c/h)
	c) Servidores técnico-administrativos que participaram de capacitação(nome do curso - c/h)
	d) Servidores de apoio que participaram de qualificação (nome do curso - c/h):
	e) Professores que participaram de Eventos Científicos e/ou Culturais (nome do curso - c/h)
<b>VII - PRODUÇÃO PEDAGÓGICA, CIENTÍFICA E CULTURAL</b>	a) Produção de material pedagógico
	b) Produção científica
	c) Produção artística ou cultural
<b>VIII - PROMOÇÃO DE ATIVIDADES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL</b>	a) Ações de promoção de inclusão - atendimento às pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades
	b) Atividades realizadas na comunidade escolar - eixo temático - preservação do Meio Ambiente
	c) Atividades de promoção de interação ESCOLA e COMUNIDADE
<b>IX- PROGRAMAS DE APOIO À FAMÍLIA</b>	a) Programas socioeducativos realizados em parceria com órgãos ou entidades públicas ou privadas
	b) Projetos socioeconômicos realizados em parceria com órgãos ou entidades públicas ou privadas
<b>X - QUADRO DO CORPO DOCENTE</b>	Informações relativas ao quantitativo de professores, ano escolar, carga horária e formação,
<b>XI- QUADRO DE FUNCIONÁRIO</b>	Informações relativas aos profissionais da educação: quantitativo, cargos, função e funcionários afastados.

XII - FUNCIONAMENTO DO CONSELHO ESCOLAR	a) Reuniões realizadas (detalhar pauta principal)
	b) Ações efetivas realizadas por meio do Conselho Escolar que contribuíram para a dinâmica de atualização do Projeto Político Pedagógico (detalhar)
	c) Atividades de promoção de controle social (detalhar)
XIII - AÇÕES DE MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA	a) Ações realizadas que dinamizaram o PPP e que contribuíram para melhorar os resultados educacionais (detalhar)
	b) Ações realizadas que dinamizaram a gestão administrativa e financeira com base nos resultados positivos (detalhar)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos materiais das escolas (2024).

## ANEXO B - PARECER CONCURSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS ESCOLAS TAMBÉM PRODUZEM POLÍTICAS: ATUAÇÃO DO MAPA EDUCACIONAL EM TRÊS ESCOLAS DE MOSSORÓ (RN)

**Pesquisador:** Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 69803023.5.0000.5294

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.098.873

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida como requisito de obtenção de grau de mestre. As pesquisadoras esclarecem que o mapa Educacional é uma regulação, prevista em lei e que impõe responsabilidades, metas e penalizações para os atores educacionais e para as instituições de ensino da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. A regulação apresenta, diretamente, implicações sobre a organização curricular, por cobrar o planejamento e a realização de atividades relacionadas a indicadores previamente estabelecidos. Traz como hipótese que o Mapa Educacional é atuado, tornado-se vivo dentro das escolas da Rede Municipal, por meio das singularidades dos profissionais da educação e das condições contextuais das instituições no que se refere a estrutura física, a história da instituição, os recursos disponíveis, entre outros. Serão 09 (nove) sujeitos participantes (todos entrevistados por meio de uma entrevista semi-estruturada), sendo esses: 03 membros da equipe gestora (coordenador, supervisor ou gestor -1 de cada escola), e 06 professores (dois de cada escola) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes nas instituições de ensino:

Delimita bem a hipótese e detalha seu plano de recrutamento. Para a produção de dados serão utilizadas as as entrevistas semiestruturadas.



Continuação do Parecer: 6.098.873

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender como três escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró atuam o Mapa Educacional.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e benefícios bem descritos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um importante estudo na área da discussão política em ambientes formativos educacionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos de apresentação obrigatória anexados.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Encoraja-se fortemente a ampla publicação dos resultados da pesquisa considerando a alto benefício comunitário e o potencial efeito positivo na população estudada.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2142534.pdf	17/05/2023 15:08:00		Aceito
Outros	DECLARACAOINICIODAPESQUISA.pdf	17/05/2023 15:06:13	Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	17/05/2023 15:03:12	Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEPCLEIDILENYPROJETOOK.pdf	17/05/2023 15:02:47	Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Aceito
Outros	TERMOAUDIO.pdf	16/05/2023 12:51:09	Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Aceito
Outros	TERMOIMAGEM.pdf	16/05/2023 12:50:47	Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Aceito
Outros	CARTEANUENCI[REDACTED].pdf	16/05/2023 12:50:27	Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Aceito

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

**Bairro:** Aeroporto

**CEP:** 59.607-360

**UF:** RN

**Município:** MOSSORO

**Telefone:** (84)3315-2094

**E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.098.873

Outros	CARTEANUENCIA [REDACTED].pdf	16/05/2023 12:50:08	Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Aceito
Outros	CARTEANUENCIA [REDACTED].pdf	16/05/2023 12:49:48	Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/05/2023 12:46:51	Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MOSSORO, 02 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**JOÃO BEZERRA DE QUEIROZ NETO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 59.607-360  
**UF:** RN **Município:** MOSSORO  
**Telefone:** (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

## ANEXO B - ROTEIRO ELABORADO PELA SME



### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

GERÊNCIA EXECUTIVA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO, INOVAÇÃO E  
TECNOLOGIA  
GERÊNCIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA

MAPA EDUCACIONAL - EDIÇÃO 2023 - ANO BASE 2022

***ORIENTAÇÕES PARA REGISTRO DOS DADOS DAS UNIDADES DE ENSINO PARA  
EFEITO DO MAPA EDUCACIONAL  
(LEI Nº 2.717/10, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2010)***

Com o propósito de cumprir a Lei nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010, que instituiu a política de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró, são estabelecidas, anualmente, metas educacionais, monitoradas e avaliadas por critérios e indicadores sistematizados em um documento denominado Mapa Educacional, cujo objetivo é de melhorar o desempenho da educação, tendo como foco principal o aluno.

O Mapa Educacional é um instrumento de planejamento, monitoramento e de registro dos indicadores que sistematiza os resultados da qualidade do ensino da Rede Municipal de Ensino. Neste sentido, o preenchimento do mapa e a análise de cada variável devem gerar informações que orientem as tomadas de decisão do gestor, com o apoio da comunidade, notadamente do Conselho Escolar.

A seguir apresentam-se orientações para subsidiar as equipes das Unidades Educacionais na atividade de **preencher e analisar o Mapa Educacional**, identificando as potencialidades, fragilidades e possibilidades da Unidade de Ensino. Devemos lembrar que uma variável isolada pode não oferecer informação relevante, no entanto, o conjunto de dados e o cruzamento das variáveis servem para subsidiar a identificação dos principais problemas ou gargalos que interferem no desempenho da Unidade. Assim, ao identificá-los, a comunidade escolar deve discutir sobre que ações e projetos serão desenvolvidos de modo que, no ano em curso, os resultados sejam, no mínimo, iguais ou superiores ao ano anterior.

#### **I - INDICADORES DE MATRÍCULA E EVASÃO ESCOLAR**

a) **Quantidade de alunos matriculados** (o número de crianças/alunos é referência para o Porte da Unidade e para recebimento de recursos financeiros, no entanto, é importante reconhecer que se deve considerar o limite do espaço físico).

A avaliação merece atenção quando houver redução do número de crianças/alunos, historicamente, matriculados. Neste caso, há que se indagar e encontrar respostas: houve transferência? Para qual instituição? Por quê? A entrada no 1º ano foi menor que a saída do 9º ano? Se a Unidade de Ensino é na zona rural, houve emigração das famílias para a zona urbana ou outras comunidades? **Essa**

**variável serve para cruzar informações com variáveis dos incisos III e IV, do art. 9º da Lei 2.717/2010.**

b) **Índice de evasão escolar** - Houve evasão? Se houve evasão, a Escola deve apresentar as notificações feitas às famílias e ao Conselho Tutelar. Se a evasão foi do 6º ao 9º ano identificar qual a razão. Havia alunos fora de faixa? Maiores de 15 anos? Foram encaminhados para a EJA ou outro Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos? A evasão escolar é um indicador que deve ser ZERO, quanto maior a evasão, menor a pontuação na avaliação.

c) **Redução de vagas ociosas.** Houve redução? Claro que só vai haver redução de vagas ociosas se o número de crianças/alunos matriculados no ano anterior foi menor do que a capacidade física da escola. Ex. Uma turma de 4º ano tinha no ano anterior 17 alunos e no ano seguinte houve matrícula de mais três alunos, e ao mesmo tempo não reduziu estudantes de outras turmas, ou seja, o total geral de alunos deve aumentar. **Em síntese, essa variável tem relação com a capacidade da escola refletida na variável “a” do Inciso II, do art. 9º da Lei 2.717/2010.**

d) **Taxa de distorção idade-série** - Reduziu? Se reduziu, ótimo, informar que ação a Unidade implantou. Se aumentou, explicar a causa. Ressalte-se que o esforço da escola é reduzir a distorção. Para isso, poderá implantar o Programa de Recomposição das Aprendizagens - PRA, bem como aproximar a família da escola, incentivando-a ao compromisso com o desempenho da criança/aluno. Realizar o processo de classificação, quando for o caso, sob orientação da SME.

e) **Total de crianças/alunos com deficiência** - Esta informação é para orientar a Unidade de Ensino para os cuidados com a inclusão, não só nos aspectos de adaptação da infraestrutura, mas também, no que se refere à formação do pessoal e em ações que beneficiem a aprendizagem das crianças/alunos. Contribuir para eliminar as barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais.

## **II - QUANTO À INFRAESTRUTURA (os resultados do conjunto dessas variáveis refletem a Gestão Administrativa da escola)**

f) **A quantidade de salas de aula aponta para a capacidade de atendimento ao número de alunos, considerando a Portaria de matrícula nº 198/2022, de 12 de dezembro de 2022.** Assim, se uma UEI/Escola tem cinco salas destinadas às aulas, o número médio de alunos para uma escola de 1º ao 5º deve ser em média de 250 alunos, considerando dois turnos com 125 cada. Se refletir superlotação, fazer a devida justificativa. Ex.: bairro populoso, não há outra UEI/Escola, há irmãos matriculados em diferentes anos escolares, entre outras. A mesma interpretação para UEI, neste caso ver número médio de crianças na Creche e Pré-Escola, seguir orientação de portaria de matrícula instituída pela Secretaria Municipal de Educação - SME.

**O número de salas de aulas também é referência para vagas ociosas.**

As variáveis **b, c, d e f** servem de referência para o planejamento das melhorias na infraestrutura, e deve ser preocupação da gestão da Unidade Ensino de com o apoio da SME. **As reformas nas Unidades de Ensino só devem ser realizadas com Projetos aprovados pela Secretaria Municipal de Infraestrutura, Meio Ambiente, Urbanismo e Serviços Urbanos - SEIMURB.**

g) **As condições de mobiliário, equipamentos e utensílios** servem para avaliar a capacidade de administração do gestor em adquiri-los de acordo com as necessidades de uso, verificando a

manutenção e adequação dos equipamentos aos projetos e recursos utilizados, respectivamente. Exemplos: máquinas dos laboratórios quebradas refletem falta de manutenção e uso inadequado. Assim como carteiras quebradas, bebedouros vazando, janelas quebradas podem sinalizar referências de gestão da unidade de ensino que não planeja adequadamente o uso dos recursos.

### III - QUANTO AO RENDIMENTO ESCOLAR

a) **Taxa de Aprovação** – é o principal indicador do rendimento escolar. Se a taxa de aprovação for menor que o ano anterior, identificar o ano, a turma, e, conseqüentemente, os motivos que podem explicar o baixo desempenho dos(as) crianças/alunos e da Escola. Houve troca de professores no mesmo ano? Muitas licenças? Contexto da pandemia? No caso das UEIs, observar o desempenho da Unidade em termos de desenvolvimento das crianças **nos aspectos cognitivo, afetivo e social**.

b) **Índice de Frequência** – Importante ressaltar que a frequência média mínima da turma deve ser de 75% no Ensino Fundamental e 60% na Educação Infantil. Quanto melhor a frequência, mais coerência com o desempenho escolar. Considerar o disposto na Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019.

### IV - QUANTO AO DESEMPENHO DO ALUNO

a) Considerar o indicador de alfabetização e outras formas de avaliação interna. (Considerar a participação da Unidade de Ensino em programas de avaliação e/ou alfabetização). Ex.: relatório semestral de Educação Infantil.

b) Resultados do SAEB, Avaliações diagnósticas CAED ou outras formas de avaliação externa. Importante não limitar o desempenho dos alunos apenas às notas de provas, mas a participação em outras atividades: Olimpíadas, concursos de redação, participação em atividades culturais, aprovação na continuidade dos estudos (IFRN, por exemplo). Em síntese, devemos considerar as oportunidades que a Unidade de Ensino propicia para dinamizar as atividades educativas dos alunos.

### V – QUANTO AOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE APOIO AO CURRÍCULO ESCOLAR

Os indicadores **a, b, c e d** referem-se aos projetos, atividades, eventos e uso dos ambientes internos ou externos os quais utilizaram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ou outros métodos e técnicas de apoio pedagógico, e devem apontar resultados e impactos para o desempenho da Unidade de Ensino e, para tanto, os projetos e as atividades devem ser escolhidos para corrigir as dificuldades apresentadas e que interferem na melhoria da qualidade educacional. Essas atividades devem apontar também, coerência entre os conteúdos curriculares, os temas transversais, a utilização dos espaços de aprendizagem (laboratório, biblioteca, quadra de esportes e recursos didáticos). Observar que essa variável sinaliza para a gestão dos recursos financeiros recebidos pela Unidade de Ensino e as respectivas aquisições. Em síntese: os projetos utilizaram(ão) que recursos? As atividades planejadas utilizaram(ão) os recursos previstos ou falta algum componente relevante para os resultados? Há necessidades de parcerias com outras Instituições ou Entidades? Estas foram contatadas antes de fazer o planejamento? Atentar para a qualidade dos projetos, comprovar com fotos e legendas que caracterizam a referida ação.

## **VI - PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE APOIO AOS PROFESSORES E SERVIDORES TÉCNICOS**

Os indicadores de **a** e **e** devem refletir a capacidade que a Unidade tem de identificar as atividades de formação que a equipe escolar deve participar. Lembrar que não deve ser mais importante a quantidade de cursos que os profissionais participam, mas a coerência com as habilidades requeridas ou dificuldades apresentadas e a transposição para a prática em sala de aula. Ex.: É importante que a merendeira participe continuamente das diferentes qualificações oferecidas para melhor desempenhar suas funções. É igualmente importante, que os professores e gestores identifiquem o que podem melhorar no desempenho em sala de aula ou na participação de atividades interdisciplinares e na melhoria da gestão da escola. Para isso, refletir sobre: o gestor tem lido sobre experiências exitosas? Tem procurado utilizar práticas exitosas de outras Unidades deste ou de outros municípios brasileiros? Atentar para a diferença entre a Formação Continuada e a participação em eventos.

As fichas avaliativas dos professores não devem ser analisadas de forma isolada, pelo número de certificados, mas o conjunto das atividades que os professores e servidores de apoio participaram, pois só assim refletem o esforço que a equipe demonstra em contribuir com o desempenho da Unidade de Ensino.

## **VII - QUANTO A PRODUÇÃO PEDAGÓGICA, CIENTÍFICA E CULTURAL**

Os indicadores de **a** e **e** sinalizam para a importância da equipe escolar, notadamente os professores, produzirem conhecimento em suas diferentes formas. Atentar para a importância dessa variável em relação às relativas aos itens V e VI. Quanto mais atividades desenvolvidas, mais oportunidades de produção e atuação. Ex.: A conclusão de um curso de especialização, mestrado ou doutorado gera uma produção científica, que deve ser utilizada para contribuir com a melhoria da qualidade da Unidade. Em síntese, a produção deve servir de estímulo para mudanças nas práticas pedagógicas, as quais melhoram o desempenho do processo ensino e aprendizagem.

## **VIII – QUANTO À PROMOÇÃO DE ATIVIDADES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL**

Os indicadores **a**, **b** e **c** sugerem que as Unidades Educacionais precisam integrar-se ao contexto em que estão inseridas. Nesse sentido, devem procurar desenvolver atividades que envolvam as famílias, o meio ambiente e as parcerias. Além de socializar a importância da escola como espaço de transformação social oportunizam os alunos a conviverem com diferentes procedimentos e atividades, tornando a ação educativa, dinâmica e prazerosa.

## **IX – QUANTO AOS PROGRAMAS DE APOIO ÀS FAMÍLIAS**

Complementa as ações do inciso VIII.

Considerar ações ou atividades que envolveram as famílias (não deve envolver só as crianças/alunos) e as parcerias numa perspectiva de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos que podem melhorar a qualidade de vida, o usufruto dos direitos do cidadão, a preservação do meio ambiente, a busca do desenvolvimento sustentável, etc. Identificar as instituições parceiras, as ações com parcerias que envolveram educação financeira, ou seja, que contribuíram para ajudar a família na economia e/ou melhoria da renda familiar.

## X – QUANTO AO CORPO DOCENTE

Os indicadores de **a a d** têm importância para que a Unidade se conheça e forme uma equipe de trabalho, cujos resultados dependem da competência, compromisso e dedicação de todos. Dessa forma, é importante conhecer o quadro de profissionais, planejar a concessão de licença, a formação continuada, a capacitação em nível de pós-graduação, de modo a manter harmonia entre os componentes da equipe e as exigências, competências e habilidades requeridas pelo Projeto Pedagógico da Unidade. Essa variável tem relação com os incisos I, III, IV, V, VI, VII, XIII.

## XI - QUANTO AOS FUNCIONÁRIOS

Interpretação igual a da variável X. Considerar a quantidade total de funcionários, a quantidade e percentual de funcionários efetivos, em estágio probatório, afastados para capacitação *stricto sensu*, quantidade e percentual de funcionários em (licença especial, gestante e sem vencimentos) ou em benefício, quantidade e percentual de funcionários em desvio de função, readaptados e quantidade e percentual de funcionários terceirizados.

## XII – QUANTO AO FUNCIONAMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES

**Um dos indicadores mais importantes no que se refere à gestão pedagógica, administrativa e financeira**, por isso, a Unidade de Ensino deve entender que **pelo menos dez reuniões ordinárias (Resolução 01/2018 - CME) precisam ser realizadas**, assim como os membros do Conselho Escolar devem ter sido escolhidos, democraticamente, e capacitados para a função. As reuniões devem ser convocadas pela Presidência, com pauta definida e socializada com, no mínimo, 48 horas de antecedência. Para as reuniões extraordinárias a convocação deverá ser feita, no mínimo, 24 horas antes da realização delas. As atas devem ser bem redigidas, refletir cada um dos pontos da convocação, temas e propostas significativas que foram discutidas, bem como sinalizar para assuntos importantes que precisam ser discutidos em reuniões seguintes. Enfim, o funcionamento do Conselho deve demonstrar comprometimento com a qualidade da Unidade. É de obrigatoriedade do Conselho Escolar realizar uma Assembleia semestral, contabilizando duas Assembleias ao longo do ano. Lembrando que as reuniões e Assembleias devem constar no livro de atas do Conselho Escolar. As atas devem estar devidamente assinadas e sequenciadas, não podendo haver rasura).

## XIII – QUANTO À MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA

Nesse indicador o destaque é para as ações que contribuíram, significativamente, para a melhoria contínua da qualidade da Unidade de Ensino e tem relação com as variáveis V, VI, IX e XII.

Em síntese, a elaboração e a análise do Mapa Educacional **são oportunidades nas quais as Unidades de Ensino devem reunir suas equipes e planejar com responsabilidade e compromisso social as suas metas de qualidade**, levando em consideração suas capacidades, limitações e disponibilidades de recursos. Então procurem responder: Que tamanho é minha Unidade? Quais os resultados e desempenhos atuais? Em que podemos avançar? Quais são os problemas? Quais as prioridades? Como resolvê-los? Onde queremos chegar?

Nas ações administrativas destacar as relacionadas ao uso dos recursos financeiros: transparência, divulgação em reuniões de pais e funcionários, aprovação de prestações de contas, plano de

aplicação financeira construído coletivamente, cumprimento dos prazos de entrega de prestações de contas na SME.

**O ideal é que a avaliação do Mapa anterior seja feita ao mesmo tempo em que se constrói o Mapa do ano em curso, pois as metas são estabelecidas levando em consideração a capacidade atual da Unidade de Ensino e não aos desejos e expectativas individuais.**

Importante também destacar que o Prêmio na forma de 14º salário é modo de reconhecimento pelo esforço de cada um e de todos para que os resultados da Unidade de Ensino sejam, sistematicamente, melhores. Se em um ano a Unidade atingiu melhoria nos resultados da alfabetização, estes devem ser potencializados para que consiga, paulatinamente, melhorar a taxa de aprovação e, conseqüentemente, reduzir o índice de distorção idade-série.

Ressalta-se que a atividade pedagógica – fim é permeada por atividades meio - administrativas e financeiras, por isso a importância de ver a Unidade na sua complexidade de gestão, reconhecendo que o foco é o aluno. Além disso, deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino.

Recomenda-se, por fim, que o monitoramento do Mapa seja feito junto com a análise dos resultados bimestrais, pois assim garante-se uma avaliação processual e reduz-se o acúmulo de tarefas no início do ano, devendo ser registrado devidamente em atas as metas e ações monitoradas.

Mossoró - RN, 2023.

Secretaria Municipal de Educação  
Gerência Executiva de Avaliação, Planejamento, Inovação e Tecnologia  
Gerência Executiva Pedagógica