

OS NÚMEROS PODEM REPRESENTAR A COMPLEXIDADE EDUCACIONAL? Percepções de pedagogos de uma escola rural de Mossoró (RN) sobre o Mapa Educacional

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Brasil

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Brasil

Resumo

Num cenário em que se multiplicam propostas de centralização curricular, que tentam regular e transformar o currículo e a própria política num produto técnico, racional e controlável, problematizamos a tentativa do controle do trabalho docente, por meio da cultura do desempenho e da quantificação do processo educativo. O presente trabalho, resultante de uma pesquisa em andamento, focaliza a Lei de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró, compreendida como uma política de regulação da docência por meio da avaliação da educação básica, como forma de garantir a qualidade da/na educação no referido município. No escopo apresentamos como os professores significam o Mapa Educacional, assim como, as estratégias apresentadas como forma de medir as metas de aprendizagem a serem alcançadas com as novas formas de organização, regulando o trabalho docente. Argumentamos que os professores realizam experiências outras que não são possíveis de serem resumidas a números.

Palavras-chave: Política Curricular; Responsabilidade Educacional; Teoria da Atuação; Avaliação; Cultura de Auditoria.

Abstract

In a scenario where proposals for curricular centralization are multiplying, which attempt to regulate and transform the curriculum and the policy itself into a technical, rational and controllable product, we problematize the attempt to control teaching work, through the culture of performance and the quantification of the process educational. the following work, resulting from ongoing research, focuses on the Lei de Responsabilidade Educacional in the municipality of Mossoró, understood as a policy for regulating teaching through the evaluation of basic education, as a way of guaranteeing the quality of/in education in the aforementioned County. In scope we present how teachers mean the Mapa Educacional, as well as the strategies presented as a way of measuring the learning goals to be achieved with new forms of organization, regulating teaching work. We argue that teachers carry out other experiences that are not possible to be summarized in numbers.

Keywords: Curriculum policy; Educational Responsibility; Theory of policy enactment; Assessment; Audit Culture.

Introdução

A partir da década de 1980, surgiram no campo educacional propostas que visavam a transformação das experiências educacionais em produtos comensuráveis. Parte dessas transformações se deram por meio do envolvimento de organizações privadas nas discussões e constantes reformas educacionais que inseriram de maneira acolchoada padrões educacionais referentes à dimensão curricular, infraestrutura, formação de professores, assim como, medidas de responsabilização nos discursos políticos (TAUBMAN, 2009). O uso dessas formas de regulação na educação transferiu estratégias usadas inicialmente somente pelo mercado, bem como uma questionável representação da educação por meio de números aferidos pelas avaliações externas (TAUBMAN, 2009).

Em diálogo com Taubman (2009), questionamos neste trabalho a possibilidade de as avaliações representarem os movimentos complexos realizados pelas escolas. Nessa perspectiva, defendemos neste espaço as escolas enquanto produtoras de política. Focalizamos neste trabalho o Mapa Educacional, uma regulação prevista na Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) que orienta a produção de atividades e de dados sobre as instituições de ensino em referência a treze indicadores estabelecidos pela normativa (MOSSORÓ, 2010). O Mapa Educacional envolve além das produções de atividades, a produção de documentos de prestação de contas em que a dimensão quantitativa é sobressalente.

Neste trabalho, em concordância com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), adotamos um modelo de pesquisa orientado ao problema. Na perspectiva desses autores a adoção de um modelo de pesquisa orientada ao problema “implica que o elemento central a ser considerado nas decisões sobre as alternativas teóricas e metodológicas escolhidas deve ser, no maior grau possível, o problema [...]” (2013, p. 1332) e não com base nas características de uma realidade constituída a priori.

A partir dessas reflexões a questão que orienta o presente estudo é: Podem os números representar a complexidade do processo educacional? Operamos heurísticamente com a Abordagem do Ciclo de Políticas por meio das leituras de Ball realizadas por Mainardes (2006; 2018) e da Teoria da Atuação produzida por Ball, Maguire e Braun (2016). Utilizamos também referenciais como Taubman (2009), Ball (2014; 2018) e Lopes (2015) para construirmos nossas argumentações.

Os dados apresentados neste trabalho foram produzidos pela pesquisa “As escolas também produzem políticas: atuação do mapa educacional em três escolas de Mossoró (RN)” vinculada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Na referida pesquisa, lançamos mão da análise documental de Mapas Educacionais e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes, de entrevistas semiestruturadas e da etnografia de rede proposta por Ball (2014). Apesar de buscarmos nos inserir nos debates acerca da metodologia nos trabalhos pós-críticos, reconhecemos que ainda utilizamos de procedimentos marcados pelo determinismo. Contudo, não deixamos de buscar a ressignificação dos procedimentos utilizados e a artesanaria.

O texto está organizado em três seções. Na primeira seção, apresentamos nossas compreensões acerca do que significamos como política e política curricular, assim como, circunscrevemos o contexto das proposições de regulação da docência e do currículo. A segunda seção contempla a produção discursiva acerca da promulgação de uma Lei de Responsabilidade Educacional (MOSSORÓ, 2010) no contexto nacional e local, assim como a proposta do Mapa Educacional (MOSSORÓ, 2010). A última seção visa a apresentação detalhada dos procedimentos de produção dos dados e nossa leitura acerca das percepções dos sujeitos participantes.

1 O que significamos como política e política curricular?

A nossa concepção de política é constituída por meio do diálogo estabelecido com o sociólogo inglês Stephen Ball. Nessa conjuntura, compreendemos e analisamos as políticas enquanto fluxos e movimentos multifacetados que produzem discursos e materiais mediante a hegemonizações contingentes e auto-interessadas (BALL, 2014). Essa escolha nos convoca a romper com o territorialismo metodológico e, desse modo, fazer o exercício de “ultrapassar as ontologias ‘planas’ e ‘fixas’ e pensar fora da caixa da política nacional” (BALL, 2018, p. 13. Grifos do Autor).

Compreendemos que nesses movimentos políticos envolvem-se atualmente inúmeros atores. A esse respeito, Ball (2014) tem operado com o conceito e método de Redes de Políticas. De acordo com o autor, do ponto de vista conceitual a noção de rede subsidia representar as transformações globais nos modos de governança, distintivamente, enquanto instrumento metodológico auxilia na compreensão de comunidades políticas, as movimentações desses grupos e suas opacas relações.

Nesse sentido, advogamos nesse trabalho que as políticas nacionais são forjadas em meio a complexos processos de disputas e negociações de sentidos acerca do que é a educação e do que significa ser educado. Por meio do conceito de Redes de Políticas e da utilização do Ciclo de Políticas assentimos que esses embates não são apenas tecidos no Estado-nação, antes, envolvem interconexões que conectam o global, o nacional e o local na produção política (BALL, 2014; BALL, 2018; MAINARDES, 2018). Pesquisadores que estão mobilizando este conceito/dispositivo analítico se dedicam a observar e mapear as movimentações multifacetadas que constituem, reproduzem e legitimam discursivamente demandas na produção política, como aludido por Araujo e Lopes (2023, p. 5) “a investigação das redes políticas não significa o seu esgotamento”.

Em pesquisas acerca das políticas curriculares, o dispositivo tem possibilitado observar as instituições, fundações, representações estatais e atores individuais que se mobilizam em prol de uma determinada causa. No caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estudiosos apontam o envolvimento predominante da Fundação Lemann, Movimento Colabora, Movimento pela Base, Todos pela Educação, Instituto Casagrande e Instituto Reúna, tendo em vista a amplitude das conexões e produções discursivas (ARAUJO; LOPES, 2023; OLIVEIRA; DIAS, 2022). Neste fluxo, “Instituições e atores sociais distintos são

subjetivados por discursos sobre a política e difundem tais discursos em eventos e atividades que se multiplicam sem um centro obrigatório” (ARAUJO; LOPES, 2023, p.4)

Articuladamente a percepção de política em Ball, em concordância com Lopes (2015, p. 447) compreendemos a política de currículo “como uma luta pela significação do que vem a ser currículo”. A autora afirma que as políticas de currículo se dão por meio da articulação de demandas e sentidos produzidos por “comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos” (LOPES; 2015, p. 449).

E o que é feito com as políticas quando estas chegam as escolas? Neste trabalho, defendemos as escolas como “locus de produção política” (OLIVEIRA, 2016). Em diálogo com a Teoria da Atuação, entendemos que a produção de sentidos sobre a política não se fecha com a promulgação dos textos legais, não havendo, portanto, a possibilidade de implementação dos direcionamentos hegemônicos. Trabalhamos com a ideia de que as escolas dentre as suas limitações e potencialidades contextuais ressignificam as propostas, havendo necessariamente acomodações e adequações referentes às normativas e aquilo que pode ser feito (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

2 Contextualizando as propostas de regulação curricular e docente por meio dos mecanismos de avaliação em larga escala

Como indicado de maneira sumária na introdução, os discursos acerca da regulação docente e curricular por meio das avaliações externas circulam no cenário mundial, há pelo menos, três décadas. Essas movimentações discursivas se tornam aparentes nas publicações da UNESCO (1990; 1996) que orientam os países signatários a desenvolverem sistemas de avaliação e mecanismos de regulação da docência. A título de exemplo evidenciaremos a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e o relatório Educação um Tesouro a Descobrir, popularmente conhecido como Relatório Delors (UNESCO, 1990; 1996).

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos respalda as suas proposições com base em dados quantitativos referentes ao acesso ao ensino primário, à alfabetização e a conclusão do ciclo básico de ensino. No período de produção da declaração, os dados apontavam que 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, cerca de 960 milhões de adultos eram analfabetos e mais de 100 milhões de crianças não conseguiam concluir o ensino básico (UNESCO, 1990). Entre os objetivos contemplados pelo documento se encontram recomendações para o estabelecimento de “Sistemas de Avaliação do Desempenho” pelos países signatários, assim como a necessidade de alianças entre governo e outros setores da sociedade para o alcance dos objetivos (UNESCO, 1990).

A proposição do estabelecimento de sistemas de avaliação foi reiterada no Relatório Delors (1996), no qual se argumentava que essas “inspeções” encorajariam a produção de um ensino de qualidade (UNESCO, 1996). Ademais, o relatório sugeria ser importante pensar em formas de melhorar a formação inicial, controlar o desempenho e premiar “bons”

professores. Para Dias e Lopes (2006), o Relatório Delors focalizou demasiadamente os professores, indicando esses profissionais como os principais responsáveis pelo sucesso das reformas.

Bauer et al. (2015), conduziram uma pesquisa abrangendo 4.309 municípios brasileiros com o objetivo de mapear iniciativas relacionadas à avaliação externa. Os autores afirmam que, a partir de 2005, houve uma intensificação das iniciativas locais de avaliação com a integração da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), embora empreendimentos nacionais com essa finalidade já tenham ocorrido na década de 1980. O estudo apontou que os municípios foram motivados pelo interesse em promover um ensino de qualidade, potencializar o “gerenciamento educacional” e impulsionar melhorias nos índices educacionais. Para alcançar tais objetivos, implementaram mecanismos de avaliação e monitoramento em conjunto com medidas de regulação e responsabilização dos atores educacionais. Os autores ressaltam também que os resultados das avaliações têm sido utilizados como base para a realização de formações continuadas nas redes municipais, bem como para o remanejamento de professores e diretores entre as escolas da rede.

A performatividade se manifesta nos dados apresentados por Bauer et al. (2015), uma vez que os resultados das avaliações passaram a ser utilizados para evidenciar o aspecto qualitativo das instituições de ensino por meio de placas fixadas no exterior das dependências, que mostram o desempenho alcançado nas avaliações. Como sugerido por Ball (2005, p.543), a performatividade atua para que o desempenho funcione como “parâmetros de produtividade ou de resultado”, tornando-se uma representação do “merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento”. Conforme mencionado por Taubman (2009), os resultados dos testes reduzem a subjetividade a números que se integram ao universo numérico mais amplo, ocultando outras dimensões constitutivas do processo.

De maneira correlacionada, Werle (2011, p. 790, Grifos do Autor) destaca a relação entre o projeto de avaliação em larga escala no Brasil e sua legitimação por meio de ações pragmáticas, como o ranqueamento de instituições, escolas e redes municipais e estaduais. Além disso, o autor aponta para a importância dada à “transparência”, à liberação de recursos e à necessidade de qualificação da educação como fatores que fortalecem esse projeto. A análise de Werle sugere que a inserção de políticas de avaliação no contexto brasileiro está alinhada a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização, com um foco específico em alcançar resultados mensuráveis. Observa-se assim, o fortalecimento da ênfase na gestão eficiente, na busca por melhores indicadores e na utilização de dados quantitativos como instrumentos-chave para aprimorar o sistema educacional.

Em diálogo com Frangella (2020), compreendemos que neste cenário as avaliações são consideradas como indicadores de qualidade, implicando na redução de suas dimensões.

Contudo, a hegemonização de uma lógica de *accountability* implica numa perspectiva reducionista do próprio entendimento da avaliação, que de multidimensional passa a ser linearmente concebida a partir de standards, moduladas por esses, num intrincado processo discursivo em que a

testagem/medição suplanta qualquer outra dimensão (FRANGELLA, 2020, p. 565).

Diante as problematizações realizadas em torno dos sentidos atribuídos à avaliação, a autora argumenta que há “um imbricamento das políticas de avaliação com políticas curriculares, não como fenômenos sociais pareados, mas que se constituem mutuamente” (FRANGELLA, 2020, p. 559).

De maneira análoga às discussões apresentadas por Frangella, Peter Taubman (2009), na obra *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*, investiu na discussão do que os teóricos têm denominado Cultura de Auditoria. O termo Cultura de Auditoria remete a discursos que, por meio do incentivo à padronização e à quantificação das experiências educativas, transformaram esse segmento em um mercado altamente rentável (TAUBMAN, 2009). Sob uma outra vertente, essa transformação foi também suscitada mediante ostensivas disseminações midiáticas que, com base nos resultados das avaliações em larga escala, foram utilizadas com o intuito de incutir o medo e responsabilizar os sistemas de ensino e professores pelo aparente fracasso educacional comprovado pelos dados.

3 Produções discursivas acerca da produção de uma Lei de Responsabilidade Educacional no contexto nacional e local

A produção discursiva acerca da responsabilidade educacional em âmbito nacional é ampla, sendo contemplada em legislações como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB, define a distribuição das responsabilidades de oferta do Ensino Básico. O sentido atribuído ao significante responsabilidade é contemplado na lei, também por meio do estabelecimento de deveres da família e do Estado frente a educação (BRASIL, 1996).

A proposta de uma Lei de Responsabilidade Educacional foi mobilizada nacionalmente desde 2006 por meio do Projeto de Lei (PL) nº 7420/2006, de autoria de Raquel Teixeira, professora e Deputada Federal por dois mandatos consecutivos entre 2003 e 2011. O PL aborda a “qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção” (BRASIL, 2006, p. 1). A justificativa para essa proposição reside na aparente necessidade de elevar a qualidade da educação nacional por meio do estabelecimento de compromissos, responsabilidades, procedimentos e penalidades para os gestores públicos.

Esse Projeto de Lei tramitou na Câmara dos Deputados por anos, foi retomado por outros parlamentares após o término dos mandatos de Raquel Teixeira, mas nunca obteve êxito. A busca pela promulgação de uma Lei de Responsabilidade Educacional contou com o apoio do Todos Pela Educação (TPE), incluindo a produção de vídeos no YouTube e, em 2008, a organização de um seminário internacional em parceria com a UNESCO e a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, intitulado *Ética e Responsabilidade na Educação: Compromisso e Resultados*. Os debates gerados durante esse seminário

possibilitaram a publicação pela UNESCO do livro Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional (UNESCO, 2008), que apresenta orientações para a instituição de uma regulação no Brasil.

O próprio entrelaçamento dessas organizações exemplifica o conceito de Rede de Políticas difundido por Ball (2024), ao mesmo tempo em que permite analisar as complexas relações entre os atores que compõem as redes. Assim, não podemos pensar os organismos internacionais apenas como entidades exógenas que impõem as decisões políticas aos países, mas, como no caso aludido, há interesses locais que convergem com os interesses dos organismos internacionais, assim como constituem contexto de influência para produção de políticas e orientações. As movimentações políticas realizadas por esse grupo nesse período denotam a maneira heterogênea e opaca pela qual as políticas vêm sendo constituídas atualmente, além de indicar uma ampliação dos contextos de influência e de produção de texto (BALL, 2014).

Após disputas inconclusivas no cenário nacional, a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE), nº 2717, foi promulgada em Mossoró, cidade localizada no interior do Rio Grande do Norte, em 27 de dezembro de 2010. No entanto, antes mesmo da promulgação da LRE, estratégias gerencialistas já se faziam presentes na condução da educação municipal. Entre 1998 e 2009, o município manteve parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), adotando, nesse período, programas da instituição voltados ao acompanhamento e melhoria dos resultados educacionais (ALBUQUERQUE, 2012).

O estudo de Gutierrez e Costa (2019) indica que os custos relacionados às parcerias com o Instituto Ayrton Senna (IAS) em vários municípios, considerando que esta organização se autodenomina sem fins lucrativos, não são totalmente assumidos pelo instituto. Ball (2018) sugere que está em curso uma nova forma de filantropia, mais opaca, ambiciosa e orientada a investimentos sociais que proporcionem retornos financeiros. Na esteira, Araujo (2022, p. 40), indica que no Brasil “a partir dos anos 2000 [...] um grande número de políticas foi desenvolvido, associadas a uma ascensão das instituições filantrópicas, das fundações e das organizações sem fins lucrativos que tinham como principais atores sociais os empresários”. De acordo com a autora, neste período começou a ocorrer a descentralização do Ministério da Educação (MEC) enquanto produtor de políticas no país, tendo em vista a interlocução com outros atores.

Durante a vigência dessa parceria com o IAS, o município promulgou o Plano Municipal de Educação de Mossoró (PMEM), Lei nº 1978 de 24 de junho de 2004. Este plano esteve em vigor de 2004 a 2013 e tinha como meta aprimorar a qualidade do ensino. Para atingir esse objetivo, o plano propunha melhorias estruturais nas instituições de ensino, avaliação do desempenho de todas as escolas municipais, valorização da formação dos profissionais e estabelecimento de investimentos financeiros progressivos.

A proposição da LRE foi apresentada por Francisco Carlos, professor do curso de economia da UERN e vereador eleito pela terceira vez, após contratar uma consultoria para avaliar a situação da educação municipal. O projeto enfrentou resistência na Câmara Municipal de Mossoró. Segundo um blog local, especulava-se que os parlamentares da casa

acreditavam que a LRE serviria como um "trampolim" para que o proponente ascendesse posteriormente como prefeito (CARLOS, 2010).

Os discursos acerca da instituição de uma Lei de Responsabilidade Educacional em território nacional continuam circulando. Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, previu a promulgação de uma Lei de Responsabilidade Educacional:

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).

Até o momento, essa estratégia não foi instituída; no entanto, um novo Projeto de Lei (PL), de autoria do Senador Flávio Arns, encontra-se em tramitação no Senado Federal. O PL nº 88/2023 não se distancia da proposta feita por Raquel Teixeira em 2006. Esse novo projeto “Dispõe sobre a responsabilidade educacional na garantia de oferta e padrão de qualidade na educação básica pública” (BRASIL, 2023). A proposta prevê a definição de padrões, responsabilizações aos gestores públicos e medidas de bonificação.

4 O mapa educacional como proposta de regulação do trabalho docente por meio da cultura de auditoria/avaliação

Os sentidos hegemonizados na proposta do Mapa Educacional remetem ao conceito de cultura de auditoria empregado por Taubman (2009), tendo em vista a mobilização de mecanismos de avaliação, prestação de contas e bonificação dos profissionais da educação e das instituições de ensino. Destaca-se ainda a tentativa de padronização dos currículos escolares.

O Mapa Educacional é criado como um instrumento da Lei de Responsabilidade Educacional, lei nº 2717, de 27 de dezembro de 2010. Trata-se de uma regulação direcionada diretamente às unidades de ensino do município. A referida lei tem como objetivo melhorar a qualidade educacional por meio da execução de ações, da criação de metas, da avaliação do desempenho e do crescente investimento de recursos, presumindo que com essas movimentações ocorra “a melhoria dos indicadores educacionais e sociais do município” (MOSSORÓ, 2010).

A linguagem utilizada por essa normativa é, como prevista para esse gênero, impessoal. A legislação utiliza termos prescritivos para definir as responsabilidades dos diferentes agentes e organizações. A título de exemplificação, o verbo “deve” é empregado doze vezes na legislação. Uma outra palavra utilizada com frequência é “quantidade”, citada na legislação quarenta e uma vezes.

O nono artigo da LRE apresenta o Mapa Educacional enquanto uma produção obrigatória e anual das instituições de ensino. A legislação explicita que o conteúdo desse instrumento deve contemplar metas e resultados para indicadores pré-estabelecidos pela lei:

“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 da educação”, “funcionamento dos Conselhos Escolares” e “modernização pedagógica e administrativa” (MOSSORÓ, 2010). No Mapa Educacional é dada uma atenção privilegiada à dimensão quantitativa. Nesse sentido, indica-se que as instituições de ensino sistematizem, para cada um desses indicadores, dados mensuráveis. Taubman (2009), sugere que a objetividade dos números produz a ilusão de que as complexas experiências educativas vivenciadas pelas escolas em contextos díspares podem ser representadas pelos índices alcançados pelas instituições nas avaliações externas.

As escolas são orientadas a elaborarem esse documento, homologarem no conselho escolar e encaminharem para a Secretaria Municipal de Educação (SME) no mês de abril. É determinado pela lei que os indicadores das escolas devem ser crescentes. Nesse processo, a SME tem o papel de “fiscalizar o fiel cumprimento desta rotina, provendo os meios necessários e corrigindo eventuais distorções” (MOSSORÓ, 2010).

Os resultados obtidos pelas escolas perante esses indicadores servem de parâmetro para que as instituições sejam bonificadas pelas experiências desenvolvidas. O 14º Salário é uma bonificação concedida a professores, supervisores e servidores técnico-administrativos que alcançaram as metas estabelecidas. Os critérios para que esses profissionais recebam essa recompensa são distintos. Os professores são bonificados na medida em que suas turmas alcancem um desempenho superior à meta estabelecida pela escola. Da mesma forma, os supervisores são premiados caso a maioria das turmas da instituição tenha um desempenho acima da média. A premiação dos servidores técnico-administrativos ocorre quando comprovado um desempenho acima da média (MOSSORÓ, 2010).

A legislação estabelece também responsabilizações para professores, supervisores, gestores, servidores de apoio, pais e conselhos tutelares. Os professores, supervisores e servidores de apoio podem ser autuados perante os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró. Nesse sentido, o professor pode ser responsabilizado pelo “desempenho não satisfatório” da sua turma, pela frequência dos alunos e pela não apresentação de desempenho relacionado à formação continuada no Curriculum vitae. O supervisor é responsabilizado pelo cumprimento de metas e diretrizes das instituições referentes aos desempenhos dos alunos e docentes, assim como pela coordenação das atividades pedagógicas previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Sob outra perspectiva, os servidores de apoio podem ser responsabilizados caso não participem de formações e não mantenham a assiduidade e pontualidade no trabalho (MOSSORÓ, 2010).

Aos gestores, é requerido o atendimento das metas e diretrizes, do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), sendo este um elemento de avaliação para a recondução ao cargo. Dos pais, exige-se a corresponsabilização “pela frequência às aulas, desempenho do aluno no processo de aprendizagem e bom comportamento no âmbito da unidade educacional”. Caso isso não

aconteça, é indicado que as instâncias competentes serão contactadas. Por último, é exigido dos Conselhos Tutelares o atendimento das demandas educacionais das unidades de ensino (MOSSORÓ, 2010).

A LRE ainda prevê honrarias para pais, membros do conselho escolar e representantes da sociedade mediante a entrega da Medalha de Honra ao Mérito “Cidadão do Desenvolvimento” para sujeitos que tenham contribuído com o Conselho escolar. O mesmo se dá para as empresas, instituições e órgão público ou privado que tenham contribuído com a melhoria da qualidade educacional por meio de ações de responsabilidade social (MOSSORÓ, 2010).

5 Contexto da produção dos dados

A pesquisa a qual fazemos um recorte neste trabalho é vinculada ao POSEDUC/UERN e ao Grupo de Pesquisa Currículo e Ensino (GEPCE). Nesta, focalizamos a atuação do Mapa Educacional em três escolas municipais mossoroenses. As instituições participantes são escolas que possuem limitações estruturais, corpos docentes multifacetados e que correspondem às expectativas das políticas municipais de maneiras distintas. Essas instituições estão distantes geograficamente. Para facilitar o entendimento dos possíveis leitores e preservar a identificação das instituições, nomeamo-las de acordo com sua localização geográfica. Na área urbana, temos a Escola Central, situada no centro da cidade, e a Escola Periférica, localizada na periferia do município. Na zona rural, encontra-se a Escola Rural. Destacamos que a pesquisa supracitada foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UERN sendo devidamente aprovada de acordo com o parecer 6.098.873 emitido por este colegiado.

A fim de ampliar nosso espaço de análise neste trabalho, nos deteremos aos discursos produzidos pela Escola Rural. A produção dos dados se deu por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas e análise dos discursos hegemônicos no Mapa Educacional do ano de 2023 da referida escola. Evidenciamos que nosso contato com as escolas e com os sujeitos participantes da pesquisa foi respaldado epistemologicamente pelos pressupostos da Teoria da Atuação. Assim, a condução das entrevistas e os demais contatos necessários foram forjados pelo entendimento que aqueles sujeitos e instituições, por vezes incoerentes e incompreensíveis, produzem política nas mais fugazes ações cotidianas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A Escola Rural se encontra em uma comunidade campesina do município, o seu entorno é composto pelas residências dos alunos, terrenos destinados à agricultura familiar e criação de animais, edifícios religiosos e pequenos pontos comerciais. Em relação às condições do edifício, a sua estrutura física é compacta, contando com apenas cinco salas de aula, uma sala para a direção, três banheiros, uma cozinha, uma despensa e dois almoxarifados. A referida instituição não possui espaço para biblioteca, sala de recursos multifuncionais e sala de professores. Devido a uma recente revitalização, as salas estão climatizadas, observando-se que o mobiliário e os equipamentos elementares foram recentemente adquiridos.

Três sujeitos participaram das entrevistas na referida escola, sendo esses: duas professoras e uma supervisora pedagógica. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa utilizaremos siglas para nos referirmos a esses sujeitos ao longo do texto, quais sejam: Professora 1 (P1), Professora 2 (P2) e Supervisora Pedagógica (SP).

6 Percepções de pedagogos da Escola Rural sobre o Mapa Educacional

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) nos convidam a refletir sobre a dimensão contextual na atuação das políticas, indicando que a “atuação é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica”. As percepções contingencialmente apresentadas pelos sujeitos da pesquisa se dão em dimensões contextuais que são discursivas, mas também materiais. Nesse sentido, destinamos um espaço neste trabalho para tratar sobre a gestão do Mapa Educacional na instituição, com o intuito de situar os discursos produzidos pelos sujeitos participantes.

Como sinalizamos, o prédio da Escola Rural está atualmente em boas condições, todavia isso não significa que não tenha limitações ou que as escolas não tenham outras demandas que não são aparentes. A instituição indica, por exemplo, ser um desafio realizar atividades que integrem a comunidade escolar e os discentes, tendo em vista, a ausência do espaço necessário para isso. Uma outra questão frequentemente apontada pelos sujeitos é a insuficiência de recursos para a efetivação das atividades planejadas no Mapa Educacional. A supervisora pedagógica e as professoras relatam que essa necessidade básica é suprida pelos professores com o investimento de seus próprios recursos para isso. Cumpre esclarecer que os recursos desejados pela equipe não têm custo elevado; são, na verdade, materiais simples como folhas, cartolinas, tintas e EVA (espuma sintética).

Entre todos os obstáculos relacionados aos recursos disponíveis, tanto a P2 quanto a SP destacaram a limitação no número de folhas de papel ofício destinadas a cada professor. A P2 destaca que ao longo de toda a sua trajetória profissional sempre teve uma impressora e arcou com todas as despesas relacionadas ao seu funcionamento. Para ela, trata-se de um recurso indispensável, pois as salas de aula são heterogêneas, e as impressões de atividades a auxiliam a atender às especificidades dos seus alunos. Sob uma outra perspectiva, a SP expõe que não há muito o que fazer em relação a isso, é preciso se trabalhar com o que se tem em mãos. “Tem momentos na escola pública que a gente está regravando ali até as folhas das cópias” (SP, ESCOLA RURAL, 2023).

Embora a SP seja pragmática em relação a essa insuficiência de aparatos, observamos que isso visivelmente lhe causa incômodo. A restrição quanto ao uso das folhas foi registrada por nós em um dos murais da instituição, no qual foi exposto um recado: “Impressão semanal para cada professor 30 folhas”.

Figura 1: Restrição de Recursos



Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

Esses aspectos, por vezes pormenorizados em nossas pesquisas, não podem ser pensados de forma desconectada da produção/atuação das políticas. No caso do trabalho em tela, acreditamos que tais limitações produzem implicações sobre a atuação do Mapa Educacional na Escola Rural. Ademais, são importantes referências para a constituição da percepção tecida pelos sujeitos sobre a regulação em apreço. Como indicado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 22), “A política é fácil, as atuações não são”.

Destacaremos também elementos sobre a “gestão da política”, expressão utilizada por Ball, Maguire e Braun (2016), na instituição. A SME envia anualmente às escolas municipais um documento que apresenta uma interpretação do Mapa Educacional elaborada pela organização. O documento é denominado “Orientações para registro dos dados das unidades de ensino para efeito do Mapa Educacional” (SME, 2023). No documento são descritos os dados que devem constar em cada um dos indicadores, as informações relevantes, a maneira de sistematizar o documento e a avaliação da regulação pela instituição. Observamos que, diferentemente do proposto pela Teoria da Atuação mediante o contexto do Reino Unido, no contexto municipal há uma cadeia de interpretações. Isso nos leva a entender que as ressignificações iniciais são feitas pela própria secretaria e, posteriormente, pelas escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A Teoria da Atuação sugere que, no Reino Unido, esse processo é iniciado dentro do ambiente institucional por equipes de liderança, todavia não é mencionada a influência de agentes externos nesse emaranhado e complexo processo de negociação. No âmbito da teoria, as interpretações das legislações pressupõem “um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

A Escola Rural nunca foi premiada com a bonificação vinculada ao Mapa Educacional. A P2 comenta que a atenção dada a essa política tem sido pormenorizada nos últimos anos, não havendo momentos coletivos de planejamento do documento. Destaca que, em sua

percepção, esse posicionamento assumido pela instituição deriva da ausência de retornos positivos da avaliação.

Quando perguntadas diretamente sobre as suas percepções acerca do Mapa Educacional, os sujeitos utilizam expressões como: importante, positivo e norteador. Veicula-se nos sentidos apresentados a ideia de que o instrumento auxilia na organização da proposta curricular das instituições. A P1 é taxativa nesse quesito: “[...] o mapa é basicamente isso: Organização. [...] ele é a educação de Mossoró”. Tanto a P2 quanto a SP destacam a importância desse documento para o planejamento de atividades na Escola Rural. No entanto, a P2 demonstra estar particularmente incomodada com a maneira como a escola tem lidado com essa regulamentação. Para a P2, a relevância do Mapa Educacional só é legitimada quando há um processo de discussão e planejamento com o envolvimento de todos, o que não tem ocorrido nos últimos anos na Escola Rural, de acordo com as entrevistadas.

Outros elementos relacionados à percepção sobre a regulação começam a emergir no decorrer das entrevistas, incluindo as implicações de sua promulgação pela LRE. Além disso, os entrevistados destacam a suposta atuação performática de algumas escolas, com a P1 acreditando que há um ‘maquiamento’ que tem afetado as intenções educacionais em certas instituições. “Como maquiagem o mapa? Projetam tudo bonitinho, executam bonitinho porque tem fotos lindas, tem apresentações lindas, mas muitas vezes ficam [...] presos a isso”. A P2 nos dá mais pistas sobre o que a sua colega sugere que acontece na rede: “a escola [...] ela pode arrumar esse mapa todinho como a prefeitura faz as propagandas, não dá? (Risada) A minha não faria isso, mas eu sei que fazem. Eu sei que pode” (P2, ESCOLA RURAL, 2023).

Os participantes conseguem afirmar que focar em tornar-se visível pode ser prejudicial. Observamos que, em vários momentos da entrevista na Escola Rural, é indicado que as escolas municipais têm operado sob uma perspectiva performática de qualidade de educação. De acordo com Ball (2014, p. 66), a performatividade produz uma “produtividade sem profundidade”, que em nosso entendimento produz uma prática profissional mecanizada e condicionada a estímulos externos.

O Mapa Educacional exige um certo nível de conciliação e adequação das práticas pedagógicas, tendo em vista a proposição de realização de atividades e ações em consonância com os treze indicadores previstos pela lei. As escolas geralmente elaboram diversos projetos pedagógicos, promovem palestras com equipes das Unidades Municipais de Saúde e envolvem professores das Instituições de Ensino Superior em ações articuladas a datas comemorativas, visando atender às demandas da regulação. A Escola Rural apresenta uma perspectiva dicotômica entre as atividades que irão compor a regulação e as demais atividades desenvolvidas pela instituição. Pelo que parece, a instituição tem buscado equilibrar as duas demandas, todavia, a regulação não é a prioridade. A SP relata que a equipe tenta incansavelmente conciliar, todavia, defende que embora haja aprendizagem nos projetos e ações desenvolvidas e acrescentadas ao Mapa Educacional, essas não correspondem necessariamente às lacunas de aprendizagem dos estudantes. De outra maneira, a P2 confessa que tem fugido das expectativas externas para que alcance os seus próprios objetivos pedagógicos:

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 suas. Não sei se eu posso dizer que a gente ficou sobrecarregado. Muitas coisas (P2, ESCOLA RURAL, 2023).

Embora a P2 exponha em sua narrativa que não se rende às pressões das políticas com facilidade, é possível identificar que ela também sofre represálias pelo seu posicionamento, tendo em vista que a presença da performatividade no setor público implica necessariamente na existência de recompensas e opressões para diferentes tipos de sujeitos (BALL, 2014).

Paralelamente, a escola precisa registrar todas as ações desenvolvidas ao longo do ano letivo. Esses registros são feitos por meio de fotografias e relatórios. As imagens servem como comprovação das atividades desenvolvidas, conforme mencionado pela P2: “Se não tem fotografia, não adiantou”. Os relatórios abordam o desenvolvimento das atividades, destacando tanto os pontos negativos quanto os positivos. A SP destaca que a equipe se mobiliza para atender às diretrizes da secretaria, mas nunca consegue realizar esses registros integralmente: “Não termina tranquilo. Sempre tem correria. Sempre tem algum relatório que ficou, que deixou de ser feito, alguma coisa que a gente vai fazendo” (SP, ESCOLA RURAL, 2023).

A P1 destaca a exigência envolvida na avaliação dessa regulação, inclusive na normatização do documento que deve ser entregue a SME, “[...] se eu não me engano, a escola não conseguiu esses seis ou foram sete décimos por questões de digitação [...] eles avaliam até isso. Na época eu era supervisora, e tecnologia não é meu forte” (P1, ESCOLA RURAL, 2023). Para a P2, os resultados alcançados pela escola não representam o trabalho desenvolvido, acrescentando que esse quadro tem causado frustração e contribuído para uma atuação mecanizada do instrumento nessa instituição.

A P2 questiona as próprias avaliações externas, sugerindo que elas não são capazes de representar os saberes adquiridos pelos alunos. De maneira análoga, questiona também a avaliação das escolas pelo município: “[...] 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?”. Nesse sentido, em diálogo com Taubman (2009) e em reflexão sobre o discurso da referida professora, podemos defender que os números têm servido de evidência do sucesso de ações partidárias, assim como de embasamento para que organizações não estatais proponham soluções/intervenções para problemas verificados pelas avaliações.

Os sujeitos julgam que a divulgação dos resultados do Mapa Educacional possui implicações positivas e negativas. Novamente surge a ideia de que as escolas podem estar focadas em produzir quantitativamente uma resposta para a política, podem estar, como apontado por Taubman (2009), ensinando por números que a posteriori podem ser transformados em recompensas financeiras. Uma outra questão apontada, na perspectiva da P1, é que resultados negativos podem desencadear implicações positivas para a instituição, uma vez que hipoteticamente provocariam uma mobilização em prol da “melhoria” dos pontos considerados negativos. A P2 destaca, em consonância com a sua narrativa ao longo

da conversa, a negatividade do ponto de vista emocional, o sentimento de frustração que ela, enquanto professora, experimenta nesse cenário.

Considerações

Mediante a constituição da narrativa deste trabalho, reconhecemos que os professores não se opõem ao Mapa Educacional, mas, de maneira evidente, percebem as implicações dessa regulamentação em suas práticas. As pedagogas expressam opiniões favoráveis à faceta organizacional da regulação, destacando a positividade da sistematização dos planejamentos educacionais. No entanto, manifestam desconforto em relação à prestação de contas associada.

As inferências realizadas pelas pedagogas indicam que a atuação da regulação ocorre de maneira conflituosa, sendo constituída principalmente pelas dimensões contextuais da instituição, requerendo o investimento próprio da equipe. Ademais, sugerem que o Mapa Educacional interrompe o sequenciamento próprio das atividades pleiteadas organicamente pelas instituições.

Consideramos que a regulação induz a uma resposta performativa por parte da escola. Nessa conjuntura, podemos afirmar que os resultados decorrentes da avaliação das escolas não conseguem abranger os processos conflituosos, artísticos e criativos vivenciados nas instituições. Há impossibilidade de essas avaliações representarem o trabalho desenvolvido pelas escolas.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eugênia Morais de. A gestão da educação no sistema municipal de Mossoró/RN após parceria com o Instituto Ayrton Senna (1998 a 2009). In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL: “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”. **Anais 2012 - VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON)**. São Cristóvão: EDUCON, 2012. p. 2.
- ARAUJO, Hellen Gregol. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes**. 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas na educação brasileira: o caso da base nacional comum curricular. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 31, n. 122, p. 1-24, 2023/ 07 de Novembro. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8233>>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- 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 J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, Ponta Grossa: v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: 28 out. 2022.
- BAUER, Adriana.; PIMENTA, Claudia Oliveira.; NETO, João Luiz Horta.; SOUSA, Sandra Zákia Lian.

- Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326–352, 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3207>>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- 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/19394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 28 out. 2022.
- BRASIL. **Dispõe sobre a responsabilidade educacional na garantia de oferta e de padrão de qualidade na educação básica pública. Projeto de Lei Nº 88, de 2023.** Brasília: Senado Federal, 03 fev. 2023. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/155746>>. Acesso em: 10/10/2023.
- CARLOS, Pedro. Oposição barra Lei de Responsabilidade Educacional novamente. Mossoró: **Pedro Carlos.com - A informação sem amarras**: 2010. Disponível em: <<http://jornalistapedrocarlos.blogspot.com/2010/12/oposicao-barra-lei-de-responsabilidade.html?q=responsabilidade+educacional>>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- 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.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. AVALIAÇÃO COMO SIGNO DE QUALIDADE: problematizando as (in)definições nas produções curriculares. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. especial, p. 558-571, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10021>>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- MOSSORÓ. **INSTITUI A POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Lei nº 2717, de 27 de dezembro de 2010.** PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, 2010.
- OLIVEIRA, Marcia; DIAS, Rosanne. Redes políticas em prol de “fazer valer a BNCC, na prática”: a educação pública é de quem?. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2181, p. 1-25, 15 dez. 2022.
- 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.
- 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.
- TAUBMAN, Peter. M. **Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education.** New York: Routledge, 2009.
- BRASIL. **Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Projeto de Lei Nº 7420 de 2006.** Brasília: Câmara dos Deputados, 09 ago. 2006. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>>. Acesso em: 10/10/2023.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação 2006-2009.** São Paulo, 2009.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.
- UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI.** Paris: Cortez Editora, Tradução: José Carlos Eufrázio, 281 p., 1996.

UNESCO. **Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional**. Representação da UNESCO no Brasil, série DEBATES X: 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

Correspondência

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva: Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Membro do Grupo de Pesquisa Currículo e Ensino (GEPCE). Pesquisa nas áreas de currículo, políticas curriculares e formação de professores.

E-mail: cleidileny.oliveira@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5247-7749>

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira: Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), vinculada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Mossoró/RN. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo e Ensino (GEPCE). Tem participado de pesquisas e publicado artigos e capítulos de livros com foco em formação de professores e políticas curriculares.

E-mail: meyreoliveira@uern.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.
