

Parcerias público-privadas na contextualização discursiva da lei de responsabilidade educacional de Mossoró (RN): repercussões curriculares?

Public-private partnerships in the discursive contextualization of the educational responsibility law of Mossoró (RN): curricular repercussions?

Asociaciones público-privadas en la contextualización discursiva de la ley de responsabilidad educativa de Mossoró (RN): ¿repercusiones curriculares?

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva¹

Jociene de Araújo Lima²

Nataly da Costa Afonso¹

DOI: 10.20435/serie-estudos.v30i70.2108

Resumo: Neste artigo, nos propomos a interpretar as repercussões das parcerias público-privadas na contextualização discursiva da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) de Mossoró (RN), buscando compreender os efeitos curriculares que emergem da presença dessas articulações no campo educacional. Inspiradas em perspectivas pós-estruturais e na abordagem do ciclo de políticas (Ball, 2014; 2018), compreendemos as políticas como processos em disputa, marcados por jogos de força e pela circulação de discursos que atravessam fronteiras entre o público e o privado. O estudo, orientado ao problema (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013), mobiliza análise documental e entrevistas realizadas em três escolas municipais de Mossoró, permitindo-nos observar como o Mapa Educacional, instituído pela LRE, materializa-se enquanto instrumento de regulação e auditoria curricular. As enunciações das escolas revelam tensões entre os sentidos de qualidade instituídos e os modos singulares de fazer currículo. Argumentamos que a LRE desloca os discursos de responsabilização e performatividade, instaurando racionalidades neoliberais que atravessam o trabalho docente e produzem subjetividades educacionais ajustadas à lógica do desempenho. Assim, reafirmamos o currículo como um espaço de enunciação, resistência e

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

negociação, no qual as políticas se fazem e se refazem continuamente, configurando-se como um campo de múltiplas possibilidades, de criação e tradução, onde suas marcas se imprimem, transformam-se e dão lugar a outras narrativas, sempre parciais e inacabadas.

Palavras-chave: política educacional; parcerias público-privadas; Lei de Responsabilidade Educacional; currículo.

Resumo: In this article, we aim to interpret the repercussions of public-private partnerships in the discursive contextualization of the Educational Responsibility Law (LRE) of Mossoró (RN), seeking to understand the curricular effects that emerge from the presence of these articulations within the educational field. Inspired by post-structural perspectives and the policy cycle approach (Ball, 2014; 2018), we understand policies as contested processes, marked by power relations and by the circulation of discourses that traverse the boundaries between the public and the private. The study, problem-oriented (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013), draws upon document analysis and interviews conducted in three municipal schools in Mossoró, allowing us to observe how the Educational Map, established by the LRE, materializes as an instrument of regulation and curricular audit. The schools' enunciations reveal tensions between instituted meanings of quality and the singular ways of enacting the curriculum. We argue that the LRE displaces discourses of accountability and performativity, instituting neoliberal rationalities that permeate teachers' work and produce educational subjectivities attuned to the logic of performance. Thus, we reaffirm the curriculum as a space of enunciation, resistance, and negotiation, in which policies are continuously made and remade, constituting a field of multiple possibilities, of creation and translation, where their traces are inscribed, transformed, and give rise to other narratives, always partial and unfinished.

Keywords: educational policy; public-private partnerships; Educational Responsibility Law; curriculum.

Resumen: En este artículo, nos proponemos interpretar las repercusiones de las alianzas público-privadas en la contextualización discursiva de la Ley de Responsabilidad Educativa (LRE) de Mossoró (RN), buscando comprender los efectos curriculares que emergen de la presencia de estas articulaciones en el campo educativo. Inspiradas en perspectivas posestructuralistas y en el enfoque del ciclo de políticas (Ball, 2014; 2018), entendemos las políticas como procesos en disputa, marcados por juegos de poder y por la circulación de discursos que atraviesan las fronteras entre lo público y lo privado. El estudio, orientado al problema (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013), moviliza análisis documental y entrevistas realizadas en tres escuelas municipales de Mossoró, lo que nos permite observar cómo el Mapa Educativo, instituido por la LRE, se materializa como un instrumento de regulación y auditoría curricular. Las enunciaciones de las escuelas revelan tensiones entre los sentidos instituidos de calidad y las formas singulares de hacer currículo. Argumentamos que la LRE desplaza los discursos de responsabilización y performatividad, instaurando racionalidades neoliberales que atraviesan el trabajo docente y producen subjetividades educativas ajustadas a la lógica del rendimiento. Así, reafirmamos el currículo como un espacio de enunciación, resistencia y negociación, en el cual las políticas se hacen y rehacen continuamente, configurándose como un campo de múltiples posibilidades, de creación y de traducción, donde sus huellas se imprimen, se transforman y dan lugar a otras narrativas, siempre parciales e inacabadas.

Palabras clave: política educativa; asociaciones público-privadas; Ley de Responsabilidad Educativa; currículo.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, observa-se que as ideias políticas passaram a circular globalmente por meio de redes que articulam e introduzem novas demandas, interesses e discursos no campo educacional, que impactam diretamente nossa compreensão sobre a educação e sua função social (Ball, 2014). Com a mobilização de novas formas de filantropia, os organismos multilaterais vêm atuando na disseminação de princípios neoliberais na educação, que são amplamente difundidos nos textos e discursos políticos contemporâneos.

Ball (2014) argumenta que tal movimento tem reconfigurado as culturas organizacionais dos sistemas e instituições de ensino, aproximando-as de lógicas próprias do mercado. Essa transformação, sustentada por um jogo discursivo complexo, opera não apenas sobre as estruturas institucionais, mas também sobre os modos de ser e agir dos sujeitos, incidindo em seus desejos, propósitos e responsabilidades individuais e coletivas.

Neste contexto, nos interessa discutir sobre a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE), que foi instituída no município de Mossoró por meio da Lei n. 2.717 (Mossoró, 2010). O artigo 9º da referida lei nos apresenta o Mapa Educacional enquanto um instrumento de planejamento, avaliação e regulação das instituições de ensino a ser elaborado anualmente.

Nos detemos nos seguintes questionamentos: quais as repercussões das parcerias público-privadas na contextualização discursiva da LRE de Mossoró (RN)? Indagamos de maneira específica: há repercussões curriculares da presença das parcerias público-privadas na contextualização discursiva da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró?

O texto em tela se desenvolve a partir dos dados produzidos pela dissertação “As escolas também produzem políticas: atuação do Mapa Educacional em três escolas de Mossoró (RN)” realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Nesta direção, trazemos, neste artigo, questões que perpassam a pesquisa dissertativa mencionada no que tange às discussões sobre as relações público-privadas e as repercussões na atuação das políticas nas escolas de Mossoró.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo interpretar as repercussões das parcerias público-privadas na contextualização discursiva da LRE de Mossoró, buscando compreender, de modo específico, os possíveis efeitos

curriculares produzidos pela presença dessas parcerias no campo discursivo que sustenta tal legislação.

Trata-se de uma pesquisa orientada ao problema, como proposto por Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), na qual o problema de pesquisa se coloca como o principal referencial para as decisões teórico-metodológicas. A partir da problematização exposta, nos aproximamos dos estudos de Ball (2014, 2018), enquanto instrumentos de análise de políticas que rompem com a visão estado-cêntrica, visto que “[...] qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal” (Ball; Bowe, 1992 *apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 246). Nessa direção, compreendemos as políticas educacionais como processos discursivos, atravessados por disputas de sentido e por múltiplas racionalidades.

2 ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Ancoradas em pressupostos pós-estruturais, essa pesquisa mobiliza como estratégia teórico-metodológica a abordagem da pesquisa orientada ao problema (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013), compreendendo o percurso investigativo como um processo voltado ao enfrentamento do problema delineado e dos discursos e demandas que se produzem ao longo de seu desenvolvimento. Não se configura, portanto, como um negacionismo teórico-metodológico, mas como um modo de acionar teoria e metodologia enquanto movimento estratégico, de modo que estas “[...] providenciem recursos para enriquecer e aprofundar a compreensão do problema e dos processos analisados” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1331).

Assim, no intuito de investigar as relações público-privadas e as repercussões curriculares no contexto da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) de Mossoró, nos aproximamos dos estudos de Stephen Ball (2014, 2018) no que compete à Abordagem do Ciclo de Políticas e à noção de Redes de Políticas. Nosso recorte teórico metodológico privilegia aspectos desenvolvidos no âmbito do contexto de influência e produção de texto, com o intuito de trazer elementos das relações público-privadas na contextualização discursiva da LRE e suas possíveis repercussões curriculares.

Quanto à noção de redes de políticas, elas são aqui utilizadas enquanto dispositivo conceitual e inspiração teórico-metodológica para o mapeamento

das relações políticas. Nessa direção, apresentamos resultados da pesquisa em: blogs, Youtube, X (antigo *Twitter*), Facebook e sites das organizações que participam ativamente das articulações discursivas relativas à responsabilidade educacional. A pesquisa utilizou como recorte temporal o período de 2009-2023 nas investigações de publicações acerca da LRE, onde se destacaram a atuação de instituições como Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Getúlio Vargas, dentre outras que aparecem ao longo do trabalho.

Com o intuito de apontar aspectos correlatos às possíveis repercussões curriculares, apresentamos informações produzidas mediante a uma pesquisa de campo³ em três escolas de Mossoró, em que foram entrevistados 9 sujeitos, sendo: 6 professores e 3 supervisoras pedagógicas.

3 O PAPEL DO ESTADO E AS ARTICULAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS

É recorrente na obra do sociólogo inglês Stephen Ball a preocupação com questões relacionadas aos conceitos de governança, globalização, política e Estado na interação com demandas educativas. Em um trabalho do início da década de 2000, Ball (2001) afirmou que as políticas se constituem por meio de bricolagens de ideias: “[...] um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos [...] de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar” (Ball, 2001, p. 102).

Ball (2001) argumenta que as decisões políticas passaram a ser pensadas “[...] dentro da lógica do mercado global” (Ball, 2001, p. 112), havendo, por conseguinte, um processo de convergência de políticas. Embora o autor tenha se dedicado a observar como a globalização afeta a produção política e a atuação do Estado em trabalhos preambulares, como este, de 2001, o entendimento de como atores e instituições fora da esfera estatal contribuem para a produção das políticas ainda era borrado e marcado por perspectivas dicotômicas.

Ball desenvolve a compreensão de que a construção das políticas educacionais está em larga escala sendo perpassada por novas vozes, atores e interesses,

³ O projeto de pesquisa que resultou na dissertação “As escolas também produzem políticas: atuação do Mapa Educacional em três escolas de Mossoró (RN)” foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uern e aprovado de acordo com o parecer 6.098.873 (Brasil, 2012).

que tornam, no campo da pesquisa, diminuto e/ou insuficiente o estudo do Estado enquanto o único autor das normativas educacionais (Ball, 2014, 2018). Avellar e Ball (2024, p. 20) sugerem que o Estado se constitui “[...] em e por meio de redes sociais complexas e dinâmicas”.

Nessa direção, “[...] o Estado se torna um criador de mercados, contratante e monitorador, enquanto o setor privado e outros provedores assumem cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano” (Ball, 2018, p. 2). Sendo assim, de acordo com Ball (2018), o Estado transfere os riscos e os custos orçamentários que seriam utilizados para solucionar os problemas educacionais para instituições do setor privado, “construindo um quadro regulatório e discursivo dentro do qual as relações de mercado podem ser continuamente ampliadas” (Ball, 2018, p. 2).

A noção de redes políticas desenvolvida por Ball nos ajuda a pensar a produção das políticas envoltas em uma cultura neoliberal de economização das vidas pela qual agenciamentos em torno de “dinheiro e mentes [...] é um nexo de interesse comum” (Ball, 2014, p. 26).

Ball (2014) define as redes de políticas como técnica analítica voltada a compreender a estrutura das comunidades políticas e suas relações sociais por meio do mapeamento de fluxos, materiais e rastros digitais. Embora revele a ampliação dos contextos de influência e produção de texto, essa abordagem enfrenta desafios diante das opacidades das negociações e das assimetrias de poder que as atravessam. As redes também funcionam como dispositivo conceitual que evidencia mudanças nas formas de governança da educação, questionando o papel do Estado, cada vez mais dependente de empresas, fundações e atores individuais para lidar com crises educacionais.

4 CONTEXTUALIZANDO A PROMULGAÇÃO DO MAPA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ

Neste tópico, abordamos aspectos que compõem o contexto de influência e de produção de texto da LRE, conforme a Abordagem do Ciclo de Políticas – recurso heurístico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe que permite analisar as políticas em uma perspectiva cíclica e não linear (Mainardes, 2018). Apresentamos esses contextos de forma articulada, dada sua inter-relação discursiva.

Destaca-se que, ao mobilizar os espaços de influência e produção de texto, entramos em contato direto com o que pesquisadores britânicos estão denominando de Cultura de Auditoria, entendida por Taubman (2009, p. 13) como “[...] discursos e práticas que aceleraram a padronização e quantificação da experiência educacional e a transformaram em um mercado educacional”.

As parcerias entre instituições público-privadas vêm sendo fomentadas há décadas no campo educacional, com destaque para a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que as promove discursivamente em relatórios e declarações. Dialogando com Dias e López (2006), compreendemos tais organismos multilaterais como comunidades epistêmicas que constituem coalizões de sujeitos produtores de regimes de verdade e de poder, legitimando o estreitamento entre política e conhecimento.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990, instituiu, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade das nações signatárias em atender às necessidades básicas de aprendizagem. O documento, contudo, conclama governos, organizações e indivíduos a se unirem ao empreendimento, admitindo o uso de recursos financeiros e humanos de origens públicas, privadas ou voluntárias (Unesco, 1990).

Junto à declaração, foi aprovado o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que orientava a elaboração ou atualização dos planos nacionais segundo os princípios da Declaração de Salamanca. Ambos destacam a importância de aprimorar sistemas de avaliação como base para a gestão da educação básica (Unesco, 1990, p. 12).

Em outros documentos da Unesco, o apelo às instituições privadas e filantrópicas continua a ser realizado, assim como o incentivo a medidas de regulação da docência. A Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras, construída por meio da 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, enfatiza que, para alcançar os objetivos firmados, seria necessário a participação das “[...] organizações intergovernamentais e não governamentais, indivíduos, órgãos públicos e privados” (Unesco, 1996, p. 6).

O relatório Educação: um tesouro a descobrir, produzido em 1996, continua com esse investimento discursivo, apontando que a responsabilidade com a educação “[...] corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga

respeito e todos os parceiros” (Unesco, 1996, p. 275). Quanto aos mecanismos de avaliação, o relatório enfatiza a avaliação como meio de controle dos professores:

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, grifo nosso).

Ainda que de forma distinta, a LRE aglutina as ideias disseminadas pelo investimento ideológico feito pela Unesco. Em nossa análise, a Unesco se apresenta enquanto uma “rede política que foi conscientemente mantida no decorrer das últimas décadas” (Lima; Silva; Oliveira, 2023, p. 8).

A responsabilidade coletiva pela educação é reafirmada em legislações brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). A LDBEN destaca a necessidade de sintonia entre as metas do PNE e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996). Já o PNE (2001-2011) enfatiza a melhoria da qualidade da educação como responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade, relacionando o sucesso educacional às 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).

Esses pontos de convergência entre os documentos indicam, como já argumenta Ball (2014), que os discursos políticos não se movem no vácuo: são mobilizados por atores que, segundo seus interesses e poderes de influência, produzem deslocamentos nos diferentes espaços-tempo. Nesse processo contínuo, o discurso em favor da auditorização da educação ganha força no pensamento educacional.

Em 2006, foi proposto na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 7.420/2006, sobre “a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos em sua promoção” (Brasil, 2006). Embora não tenha sido aprovado, o projeto, apresentado pela deputada Raquel Teixeira, segue sendo referência no debate parlamentar, tendo sido reiterado pela própria autora em redes sociais.

Figura 1 – Postagem de Teixeira em rede social (2020)



Fonte: Teixeira (2020)⁴.

Ao longo desse levantamento acerca dos fluxos discursivos que compõem o contexto de influência e produção do texto da LRE, observamos que as redes sociais se apresentam como espaços de disseminação e defesa de ideias. Como dito por 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”.

Nesta interação feita por Raquel Teixeira, fica evidente as relações público-privadas estabelecidas na produção do escopo do PL ao mencionar o Todos Pela Educação (TPE) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), uma *Think Tank* brasileira. Destacamos ainda que Raquel Teixeira é uma associada fundadora da TPE.

A tramitação do PL apresenta indicações de atores e instituições que compõem ou compuseram uma rede política em prol da promulgação de uma Lei de Responsabilidade Educacional em território nacional. A primeira relatora foi Fátima

⁴ Postagem em perfil do X.

Bezerra, atual governadora do Estado do Rio Grande do Norte (RN), no entanto, foi substituída em 2007 por Gilmar Machado.

O TPE participou ativamente das discussões acerca do projeto na Câmara dos Deputados por meio das contribuições na Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o projeto. O referido movimento, em 2008, realizou um evento em parceria com a Unesco e a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, intitulado como Seminário Internacional Ética e Responsabilidade na Educação: Compromisso e Resultados, que resultou no livro Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional, produzido pela Unesco em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Em 2011, o Deputado Raul Henry passou a ser o relator do projeto na Câmara dos Deputados. Os relatórios de atividades anuais do TPE apontam que houve reuniões com o relator e que o teor do projeto “é fruto entre o deputado e o grupo de trabalho da TPE” (Brasil, 2020a). Enquanto relator, Raul Henry, que também é associado efetivo do TPE, requereu audiências públicas com representantes da Unesco e da FGV. Em 2013, o TPE afirmou que trabalhou nas mídias a LRE, sendo este o último registro sobre o projeto nos relatórios anuais do movimento (Brasil, 2020b).

Em Mossoró, os rastros digitais que antecedem a promulgação da LRE são escassos. No entanto, trabalhos como o de Albuquerque (2012) denotam a parceria do município com o Instituto Ayrton Senna (IAS) entre 1998 e 2009. Por meio de pactos de cooperação, foi instituído na rede municipal o programa Gestão Nota 10, que se articulava por meio de outros programas do IAS: Acelera, Se liga, Escola Campeã e Circuito Campeão. De acordo com Albuquerque (2012), o pacote de programas ofertados pelo instituto era centrado em uma cultura de responsabilização dos atores educacionais.

Figura 2 – Representação do Pactos de Cooperação



Fonte: Relembrando Mossoró-RN (2023)⁵.

A imagem evidencia a inserção de atores privados e filantrópicos na produção política do município: Niná Rebouças (secretária de educação), Viviane Senna (presidente do IAS) e Fafá Rosado (prefeita).

Embora se apresente enquanto uma instituição sem fins lucrativos, o IAS se aproxima do que Ball (2014, p. 122) denomina filantropia 3.0, na qual instituições buscam “impactos e resultados claros e mensuráveis de seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro”. Conforme Gutierrez e Costa (2019), em diversos municípios, os custos dos programas do IAS, como o Sistema de Informação Ayrton Senna (Siasi) e materiais da Editora Global, eram integralmente assumidos pelas redes municipais.

Em 2008, com a saída de Niná Rebouças, a secretaria de educação passou a ser gerida por Francisco Carlos Carvalho de Melo⁶, doutor em economia e professor da Uern. Ao assumir interinamente o cargo, Francisco Carlos solicitou à economista Ieda Chaves um diagnóstico da qualidade da educação do município. Mediante aos resultados do diagnóstico, Francisco Carlos propôs a LRE na Câmara Municipal de Mossoró. De acordo com o vereador:

⁵ Postagem de Lindomarcos Faustino em página do facebook.

⁶ Francisco Carlos foi vereador por três mandatos: 2013-2016, 2017-2020 e 2021-2024.

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 (Carlos, 2019, grifo nosso).

A fala do vereador dá notoriedade a duas tecnologias políticas da reforma: o gerencialismo e a performatividade. De acordo com Ball (2005, p. 545), “[...] as tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais”. O gerencialismo visa incutir princípios empresariais no campo educacional por meio do desenvolvimento de uma cultura performativa (Ball, 2005).

A performatividade é alcançada por meio da divulgação de indicadores, “[...] além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados” (Ball, 2005, p. 544). Trata-se de uma estratégia de autogerenciamento, que promove opressões, mas também recompensas ao se jogar o jogo neoliberal da luta pela visibilidade (Ball, 2014).

Quanto à LRE, cabe destacar que o projeto não foi aprovado consensualmente. De acordo com o blog Coluna do Herzog⁷ e o Blog Pedro Carlos.com – A informação sem amarras⁸, a Câmara Municipal privilegiou outras discussões em detrimento da LRE, assim como houve pressão por parte do Sindicato dos Servidores Municipais de Mossoró (Sindiserpum) para debater a LRE com o Conselho Municipal de Educação (CME). Após a aprovação da LRE, Lei nº 2.717, (Mossoró, 2010), o município instituiu duas normativas complementares, o Decreto nº 4.066, de 19 de novembro de 2012, e a Lei nº 3.001, de 20 de dezembro de 2012, que tratam, respectivamente, sobre o Prêmio 14º salário e o Prêmio Escola de Qualidade.

⁷ Disponível em: <https://blogcarlossantos.com.br/lei-de-responsabilidadeeducacional-alerta-sindicato/>. Acesso em: 14 out. 2025.

⁸ Disponível em: <https://jornalistapedrocarlos.blogspot.com/>. Acesso em: 14 out. 2025.

No contexto nacional, a busca pela legalização de uma LRE não cessou. O segundo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), apontou na 11ª estratégia da meta 20 o seguinte:

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).

É possível observar na contextualização discursiva feita até o momento uma redução dos sentidos de qualidade nos discursos políticos. Ainda que as avaliações apresentem com suas aferições relevantes sentidos de qualidade por meio da lógica do desempenho, a ênfase apenas à dimensão quantitativa esmaece dimensões sociais, econômicas, pedagógicas, éticas e profissionais (Frangella, 2020).

Em 2023, a busca pela instituição de uma LRE ganha outros rumos. O Senador Flávio Arns (PSB-PR) propôs o PL nº 88 de 2023, que dispõe sobre a responsabilidade educacional na garantia de oferta e de padrão de qualidade na educação básica pública (Senado, 2023). Em processo de tramitação, o referido projeto tem sido criticado por especialistas⁹.

A produção de sentidos a respeito de uma LRE não cessou em território nacional, com o arquivamento de projetos, e/ou em Mossoró, por meio da promulgação do texto da lei, mesmo após passados mais de 10 anos da sua instituição no município. Todavia, com fins didáticos, não exploraremos com afinco essas movimentações posteriores que metastizam a produção discursiva.

5 REPERCUSSÕES CURRICULARES?

O rastro não é uma substância, um ente presente, mas um processo que se altera em permanência. Ele não pode senão se reinterpretar e sempre, finalmente, se deixa levar (Derrida, 2001, p. 355).

Como pensar nas repercussões curriculares desses acolchoamentos discursivos? Ainda que as movimentações citadas anteriormente não consigam controlar a produção curricular, a assombra e a tensiona. Com a promulgação da

⁹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2023/06/proposta-de-lei-de-responsabilidade-educacional-recebe-sugestoes>. Acesso em: 14 out. 2025.

LRE, o município também institui um instrumento específico de monitoramento e regulação da educação municipal: o Mapa Educacional.

O artigo 9º da LRE indica que todas as instituições de ensino devem: elaborar, homologar no conselho e encaminhar para a Gerência Executiva da Educação o Mapa Educacional, um documento extenso que representa o planejamento de metas para o ano letivo em relação a um conjunto de 12 indicadores:

I – Indicadores de matrícula e evasão escolar, II – Infraestrutura Física, III – Indicadores de Rendimento Escolar, IV – Desempenho do Aluno, V – Programas ou projetos educacionais de apoio ao currículo escolar, VI – Programas ou projetos educacionais de apoio ao professor, VII – Produção Pedagógica, Científica e cultural, VIII – Promoção de atividades de Responsabilidade Social, IX – Programas de apoio à família, X – Quadro do Corpo Docente, XI – Quadro de Funcionário, XII – Funcionamento do Conselho Escolar (Mossoró, 2010).

Ao final do ano letivo, as escolas precisam fazer um movimento inverso e comprovar o desenvolvimento das atividades prospectadas por meio de relatórios individuais das atividades e registros fotográficos. É preciso, ainda, justificar a não realização de atividades idealizadas a priori. Ao compreendermos o currículo enquanto ato de enunciação cultural (Barreiros; Frangella, 2010), nos implica pensar um processo que extrapola a lógica da elaboração/implementação de diretrizes curriculares no contexto escolar. Nessa concepção, a prática curricular se constitui por meio de embates e negociações de sentidos nunca cessados por um apito final de uma normativa.

A Secretária Municipal de Educação (SME) de Mossoró cerceia ainda mais o espaço para processos de interpretação e tradução das escolas, através de um formulário de planejamento e prestação de contas que apresenta subitens para os 12 indicadores do Mapa Educacional previstos na lei e acrescentam um 14º indicador: XIII – Ações de Modernização Pedagógica e Administrativa. Uma outra iniciativa é a disponibilização de um roteiro que orienta o preenchimento e a análise do Mapa Educacional, intitulado como Orientações para registro dos dados das Unidades de Ensino para efeito do Mapa Educacional. O referido documento nomeia questões que são consideradas como relevantes de serem inseridas no Mapa Educacional, bem como frisa a possibilidade de parcerias com entidades e instituições no fomento de ações de apoio ao currículo escolar.

Nessa direção, cabe argumentar que o próprio desenho organizacional do mapa remete a sentidos mobilizados neste movimento discursivo que, por meio do diálogo com Ball (2014), chamamos de contexto de influência e produção de texto. Há no instrumento uma tentativa de hegemonização curricular que vem sendo empreendida nas legislações e pactos de cooperação com instituições filantrópicas via o gerenciamento dos resultados e auditorias curriculares no município. Dessa forma, tenta-se controlar a produção curricular da escola por meio do controle a distância, feito através de índices e resultados quantitativos produzidos sobre os espaços escolares, assim como pela fantasia de que, se seguirmos o que está pré-estabelecido pelas normativas, produziremos uma educação de qualidade (Taubman, 2009).

Nas escolas lócus da pesquisa, distintos aspectos das repercussões curriculares se sobressaem em detrimento das dimensões contextuais das instituições (Ball; Maguire; Braun, 2016). Nomeamo-las neste texto de acordo com a sua localização no espaço geográfico do município, a saber: Escola Central (EC), Escola Periférica (EP) e Escola Rural (ER). Cabe salientar que, no cenário da pesquisa, apenas a Escola Central (EC) tem alcançado resultados considerados positivos na avaliação feita via Mapa Educacional.

As repercussões curriculares observadas nas instituições de ensino são perpassadas por sentidos de qualidade e de valorização profissional tecidos na interação entre os processos de publicização de boas práticas e a utilização equivocada dos resultados das avaliações no município de Mossoró. Nessa direção, a tentativa de reduzir a complexidade educacional a assepsia dos números tem provocado incômodos nas instituições de ensino que não conseguem ter a dimensão qualitativa do seu trabalho aferida e apreciada via avaliação externa (Silva; Oliveira, 2023). A EP e ER expressam desconfiança com o processo de avaliação, assim como é também apontado pelos sujeitos repercussões desses processos no tratamento das instituições de ensino:

E aí essas escolas que saem num ranking é um elogio, sabe? A gente vai pras reuniões... coloca essas escolas assim... e as escolas que não conseguem, assim, é como se não tivesse valor o seu trabalho. E muitas vezes acontecia o quê? A escola fazia um bom trabalho, mas, olhe, por exemplo, a questão contextual quando você está ranqueando, você parece que esquece isso (Supervisora Pedagógica – EP, 2024).

De modo distinto, os atores da EC sentem que o trabalho desenvolvido é valorizado mediante as premiações e divulgação dos resultados, no entanto, não deixam de considerar que instituições e profissionais podem sentir repercussões negativas do processo. De acordo com a Supervisora Pedagógica da EC (2024), os resultados negativos podem desmotivar, todavia, a instituição toma o resultado como referência de planejamento: *“Quando a gente recebe o resultado, a gente tem que mudar. Se não foi positivo, é porque algo ali não estava sendo feito como deveria ser. Aí a gente tem que mudar”* (Supervisora Pedagógica – EC, 2024).

As enunciações curriculares das instituições se tecem no confronto e na tradução do Mapa Educacional, enquanto esse instrumento de regulação, ainda que não tente estabelecer conhecimentos, competências e habilidades, tenta fundamentar e/ou pré-inscrever um caminho previsível para o planejamento da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Por meio dos aportes teóricos que operamos, é possível entender a política como espaço do acontecimento, do inesperado, da negociação e das reinscrições produzidas na relação contínua com as tentativas de regulação e centralização de um comum. Nessa direção, “[...] as regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo” (Lopes, 2015, p. 462).

As três escolas supracitadas utilizam o Mapa Educacional como referencial comum de planejamento. Todavia, a EC, no contexto discursivo da pesquisa, apresenta-se enquanto a instituição mais seduzida pelo discurso da política (Taubman, 2009). No diálogo com Ball (2012, p. 41), compreendemos que as políticas apresentam “[...] exigências despersonalizadas que nos envolvem emocionalmente e nos confundem”, inserindo-nos num jogo de luta pela visibilidade que produz incômodos, mas também satisfações (Ball; Maguire; Braun, 2016). Mediante a isso, os movimentos curriculares da EC são restringidos e/ou codependentes à valorização alcançada a partir dos números e personificada em recompensas financeiras.

De acordo com a supervisora pedagógica da EC (2024), após o município descontinuar as premiações, a equipe passou a demonstrar resistências quanto ao planejamento e à execução de atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo e, conseqüentemente, inseridas no Mapa Educacional:

Querida que a gente ganhasse e recebesse dinheiro! [Risada] Aí dava certo! [...] Que voltasse, tão dizendo que vai voltar, né? Mas o pessoal tá desacreditado...

é porque, como eu disse a você, tão desacreditados, né? Ai eu não sei se vai, se não vai voltar. Como eu lhe disse, foi bem difícil esse ano a gente conseguir até que eles respondessem, porque não acreditaram.... houve uma mudança (Supervisora Pedagógica – EC, 2024).

Esta repercussão denota processos que intentam reduzir as práticas curriculares a aquilo que pode ser comensurável pelas avaliações (Ball, 2010). O currículo, o professor e o conhecimento, quando limitados pela comensurabilidade dos sistemas de ensino e de avaliações, secundarizam produções que fogem da lógica fixada por essa racionalidade auditorial. Assim, o trabalho de planejar, produzir e prestar contas foi entendido pela equipe pedagógica, mediante a inexistência de recompensas associadas, como: *“Isso é só trabalho de besta!”* (Supervisora Pedagógica – EC, 2024).

Distintamente, as falas dos atores da ER indicam que a escola sente dificuldade em conciliar o tempo destinado a ações, projetos e culminâncias que são inseridos e avaliados pelo Mapa Educacional em detrimento de movimentações voltadas à superação das lacunas de aprendizagem dos estudantes. Nos dizeres da supervisora pedagógica da ER (2024): *“É uma guerra interna que a gente sofre”*. Os rigores da cultura de auditoria direcionados ao currículo expressos no Mapa Educacional, entendidos como processos de auditoria curricular, promovem regimes de “[...] automonitoramento para agregar, desagregar, dar sentido e utilizar os dados produzidos para aprimorar o currículo e sua implementação” (Taubman, 2010, p. 193, tradução nossa).

A professora 1 da ER (2024) aponta que parte das ações desenvolvidas são pré-estabelecidas pelo calendário letivo divulgado pela SME. No entanto, para ela é necessário:

Dá uma fugida às vezes, né? [Sussurro seguido de risada]. Pra cuidar só do seu objetivo. O que você espera daqui da sua turma, às vezes, você tem que fugir um pouco das outras pra cumprir realmente com as suas [o trecho remete às suas expectativas]. Não sei se eu posso dizer que a gente ficou sobrecarregado. Muitas coisas.

A fala da professora denota uma responsabilidade para com aspectos contingenciais inerentes a sua atuação. Nessa direção, assim como dito por Lopes e Macedo (2011, p. 230), ainda que haja demandas hegemônicas no campo educacional, “há sempre um sentido que escapa do controle”. Uma responsabilidade

que interroga as normas pré-estabelecidas, uma responsabilidade que “[...] deriva do comprometimento, do ato de responder, da aposta no que se pretende realizar” (Lopes, 2015, p. 448). Sentidos são produzidos e não podem ser previstos, localizados ou estabelecidos à priori.

6 “MISTÉRIO SEMPRE HÁ DE PINTAR POR AÍ¹⁰”: UM CURRÍCULO QUE ESCAPA

O movimento discursivo que antecede e permanece em desenvolvimento mesmo após a promulgação da LRE em Mossoró é tecido e entrançado por interesses de organismos multilaterais, instituições filantrópicas e atores políticos que trafegam entre espaços estatais e não estatais. Nessa direção, é possível observar um investimento ideológico da Unesco no que se refere à inclusão de atores e organizações não estatais na solução dos problemas educacionais, assim como na disseminação de estratégias de avaliação e monitoramento da educação básica.

No contexto nacional, o TPE foi um relevante articulador de ideias, pessoas e instituições em prol da legalização desta política. Em Mossoró, os discursos são recebidos em um terreno fértil e propício à legalização da referida lei, o município tem legislações e condutas gestadas na parceria com o IAS que indicam que a gestão da rede municipal de ensino se pautava em lógicas **auditoriais**.

Nesse contexto discursivo em que os tempos, conhecimentos e sentidos de qualidade são construídos e regulados, tendo como principal referente uma norma, argumentamos que a LRE desloca interesses neoliberais que borram os limites entre o público e o privado para a educação de Mossoró. O Mapa Educacional, enquanto instrumento de regulação da referida lei, é um mecanismo que favorece a auditoria curricular das instituições de ensino, reduzindo o currículo a perspectivas lógicas instrumentais que privilegiam a eficiência e a eficácia em detrimento de dilemas contextuais (Taubman, 2010). Nessa direção, o estudo em tela contribui para alargar os entendimentos acerca da LRE e suas repercussões curriculares no contexto educacional mossoroense.

Entretanto, em meio às metas, aos projetos e aos instrumentos de regulação projetados como caminho para o alcance de índices numéricos que operam

¹⁰ Esotérico [...] (2014).

na tentativa de cercear a imprevisibilidade que atravessa o cotidiano escolar, o currículo se desenha por entre rastros e escapes. Assim, o currículo se move nas frestas daquilo que tenta ser prescrito, afirmando-se como acontecimento e como invenção que insiste em se refazer.

Os instrumentos de regulação, ainda que pretendam ordenar tempos, práticas, sujeitos e formações, não conseguem capturar a dimensão fluida e contingente da experiência educativa, na qual o fazer curricular se inscreve como movimento que se altera em permanência, sustentando sua potência política e ética no gesto de resistir à completude e ao controle. Ainda que em meio às tentativas de controle curricular, há sempre uma dimensão do imprevisível, pois, como coloca Afonso (2025, p. 167), “[...] o acontecimento que se dá na relação com o outro é imprevisível. Ainda que suponhamos conhecer, a relação com o outro não se dá de forma linear, é sempre uma relação complexa e subjetiva”.

Conclui-se, assim, que o currículo se constitui como campo de possibilidades, como espaço de criação e tradução, em que as marcas da política se inscrevem, mas também se desfazem, permitindo que outras narrativas, sempre parciais e inacabadas, anunciem-se. Afinal, como canta Gilberto Gil, “mistério sempre há de pintar por aí” – e é nesse mistério que o currículo se reinventa, rompe com as tentativas de normalidade, abrindo frestas para o imprevisível, no qual as fronteiras delimitadas nos mapas são sempre borradas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Nataly da Costa. *Entre receitas e monstros: educação baseada em evidências científicas e seus desdobramentos na Política Nacional De Alfabetização*. 2025. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2025.

ALBUQUERQUE, Eugênia Moraes de. A gestão da educação no sistema municipal de Mossoró/RN após parceria com o instituto Ayrton Senna (1998 a 2009). *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE” (EDUCON)*, 6., 2012, São Cristóvão. *Anais[...]* São Cristóvão: EDUCON, 2012.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen. Etnografia de rede: mudança de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. *In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024. p. 19-45.

BALL, Stephen. Política educacional global: reforma e lucro. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>

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

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, jan./jun. 2012.

BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 540-564, dez. 2005.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

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

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. *Roteiro*, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 231-249, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961814003>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Relatório de Atividades 2012. *Todos pela Educação*, Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Relatório de Atividades 2013. *Todos pela Educação*, Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei n. 7.420, de 2006. Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 9 ago. 2006.

BRASIL. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

CARLOS, Francisco. Francisco Carlos afirma que Lei de Responsabilidade Educacional é transformadora. [Entrevista cedida a] João Paulo Jales. *DeFato*, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://defato.com/mossoro/84333/francisco-carlos-afirma-que-lei-de-responsabilidade-educacional-transformadora>. Acesso em: 18 out. 2025.

DELORS, Jacques; INTERNATIONAL COMMISSION ON EDUCATION FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

DERRIDA, Jaques. *Posições*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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: 18 out. 2025.

ESOTÉRICO. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (3 min 19 seg). Publicado pelo canal Gilberto Gil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9eayEjCdiys>. Acesso em: 20 out. 2025.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Avaliação como signode qualidade: problematizando as (in)definições nas produções curriculares. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 558-571, 2020.

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. p. 56-70.

LIMA, Jociene Araújo; SILVA, Cleidileny Ingrid Oliveira da; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. A avaliação da educação em uma perspectiva global: a influência do movimento

Educação para Todos na construção do sistema de avaliação brasileiro. *Periferia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/76639>. Acesso em: 18 out. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445–466, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MOSSORÓ. Lei n. 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. *Diário Oficial*: Mossoró, 2010.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. 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, out./dez. 2013.

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. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/16451384.v23.1148>

TAUBMAN, Peter. Auditoria Curricular. In: KRIDEL, Craig Alan (Org.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. [v. 2]. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010.

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

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 out. 2025.

Sobre as autoras

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva: Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade

do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). **E-mail:** cleidileny.oliveira@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0004-6411-918X>

Jociene de Araújo Lima: Doutoranda em Educação e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Intercampi em Educação e Ensino (PPGEEN). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Intercampi Educação e Ensino (Maie) pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Especialista em Educação e contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Políticas Públicas (Faveni) e Mídias em educação (UERN). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (Gespees/Uern/CNPq) desde de 2019. Atua nos seguintes temas: Política pública educacional, agenda global de educação para o desenvolvimento sustentável, inferências do banco mundial na política educativa brasileira. **E-mail:** jocienelimar@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4276-6181>

Nataly da Costa Afonso: Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Pedagogia pela Uerj. Atua no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É vice-coordenadora do curso de Pedagogia EaD da Uerj. Sua pesquisa engloba o campo das políticas curriculares, com enfoque nas políticas de alfabetização com uma perspectiva pós-estrutural. Professora da UERJ. **E-mail:** nataly.uerj@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7020-651X>

Recebido em: 24/11/2025

Aprovado em: 24/11/2025

