



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGreste
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

APARECIDA ELAINE ALVES DA SILVA

**OS SENTIDOS DE POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES E SEUS MODOS
DE TRADUÇÃO NAS PRÁTICAS DOCENTES**

CARUARU
2025

APARECIDA ELAINE ALVES DA SILVA

**OS SENTIDOS DE POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES E SEUS MODOS DE
TRADUÇÃO NAS PRÁTICAS DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do
Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE, na modalidade de
monografia, como requisito parcial para a
obtenção do grau de bacharel/licenciado em
Pedagogia.

Área de Concentração: Educação.

Orientador(a): Maria Angélica da Silva

CARUARU

2025

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE**

Silva , Aparecida Elaine Alves da.

Os sentidos de políticas-práticas curriculares e seus modos de tradução nas
práticas docentes / Aparecida Elaine Alves da Silva . - Caruaru, 2025.
57, tab.

Orientador(a): Maria Angélica da Silva
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2025.
Inclui referências, apêndices.

1. Curriculo. 2. Políticas curriculares. 3. Práticas docentes. 4. Sentidos. 5.
Contigencialidades. I. Silva, Maria Angélica da . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

APARECIDA ELAINE ALVES DA SILVA

**OS SENTIDOS DE POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES E SEUS MODOS
DE TRADUÇÃO NAS PRÁTICAS DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade Monografia como requisito parcial para a obtenção do título de LICENCIADO(A) EM PEDAGOGIA.

Aprovado(a) em: 15/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica da Silva
Orientador(a) NFD/UFPE

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataide de Almeida
Examinador(a) interno(a) – NFD/CAA/UFPE

Prof^a. Dr^a. Ana Priscila de Lima Araujo Azevedo
Examinador(a) externo(a) – SEE/PE

DEDICATÓRIA

Ao Deus que creio, que me alegra e me ampara, dedico a conclusão de mais uma etapa significativa em meu viver. Aos meus queridos e amados pais, José Edson e Maria Edvânia, que me mantiveram forte, vos dedico o término de um processo longo e extraordinário. Ao meu pai, que não me deixou voltar sozinha das chegadas da faculdade. Mesmo quando tudo era escuro ou quando só havia a luz da lua, ele estava lá. À minha mãe, que chorou e riu comigo, me acolhendo, acalmando e orando por mim. À minha vovó, que tanto desejou estudar, mas devido o contexto e época vivida, teve seus sonhos negados. Eis aqui, eu, fruto de seu amor, cuidado e sabedoria. À meu irmão, que mesmo sem entender muito sobre a vida acadêmica, sempre me perguntou como as coisas caminhavam, se importando e procurando estar junto à mim. À minha tia Cibele, que desde o início esteve comigo, seja do processo de inscrição até o tempo presente, me dando forças e, com palavras de afirmação, me animando quanto à chegada ao tão almejado sonho. Aos meus muitos e queridos alunos, que me marcaram e ensinaram, cada um a seu modo, a ser melhor que antes numa relação dialógica e contínua entre humanidade e profissionalismo.

AGRADECIMENTOS

Rendo graças a Deus pelos seus grandes feitos em minha vida, por cada sonho vivido e realizado. Não tenho dúvidas de que se não fosse a mão do Senhor nesse processo, eu não chegaria aqui. Meus agradecimentos também voltam-se àqueles que estiveram comigo desde o período pandêmico, quando iniciamos a graduação, até o presente momento. Agradeço a Bianca Santiago, Iris Fernanda, Letícia Lane, Maria Gabrielly e Renan Elizeu pelos momentos vividos, pelas risadas e lágrimas coletivas, por cada trabalho escrito e apresentado, pela parceria nas mais diversas situações vivenciadas e que só nós sabemos. Aos meus familiares, reconheço cada palavra, abraço e oração direcionada a mim. Agradeço os/as excelentes e maravilhosos/as professores/as que tive durante a graduação, que para além do ensino voltado à dimensão curricular e humana, também cativaram minha admiração, a saber Maria Angélica da Silva, Maria Fernanda dos Santos Alencar, Lucinalva Andrade Ataide de Almeida e Janssen Felipe da Silva. Obrigada, amigos e colegas, feitos durante as inúmeras viagens à UFPE/CAA, pelas conversações, músicas cantadas, jogos de cartas e de tabuleiro, a fim de que o tempo passasse e saíssemos um pouco da rotina acadêmica. No mais, agradeço a cada escola, assim como aos amigos e colegas de trabalho, pela oportunidade de estar junto à vocês e aprender a trilhar meu próprio caminho, retendo aquilo que fosse bom para o meu viver e fazer docente.

“Que darei ao SENHOR por todos os seus benefícios para comigo?”

Salmos 116:12

RESUMO

Na conjuntura presente, observa-se que muitas são as interpretações a respeito do que é Currículo, assim como também é presente a disputa por sua dominação através da implementação de políticas-práticas curriculares a serem seguidas. O estudo referido ancora-se na abordagem pós-estruturalista, reconhecendo que a sociedade “não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes” (Rodrigues e Mendonça, 2014, p. 49). Mediante o caminho percorrido durante o processo formativo, foi suscitada a seguinte inquietação a ser investigada: Como os docentes compreendem os sentidos de políticas curriculares e traduzem em suas práticas? Nesse sentido, a pesquisa anunciada tem como objetivo geral compreender os sentidos de políticas curriculares traduzidas nas práticas docentes. Por conseguinte, a pesquisa ancora-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006), ao passo que colabora para a compreensão de como as políticas educacionais são formuladas, influenciadas e praticadas, nos distintos e interligados contextos. Além disso, a perspectiva de análises dos dados baseia-se na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, a qual contribui para a análise dos sentidos, dos contextos e das contingencialidades que constroem a realidade discursivamente. O lócus da pesquisa foi a cidade de Altinho-PE. Nesse diapasão, considerando os discursos revelados, pudemos observar que os sentidos de políticas curriculares voltam-se à influência sobre o que será planejado, ensinando e avaliado. Nisto, vislumbramos que é impossível jogar o sentido e as ações das avaliações para o campo da neutralidade, tendo em vista que este processo é dotado de intencionalidades. Quanto ao contexto local e políticas direcionadas para a rede educacional de Altinho-PE, percebemos que, com base nas entrevistas com os docentes das turmas de 2º e 5º anos, há a presença de um sistema próprio de avaliação: o SAS. Mediante tais discursos, alcançamos a lógica empreendida em torno do sistema de avaliação de Altinho. Ademais, aquilo que é posto como “verdade” ou “certo”, é, no entanto, dotado de um caráter provisório, incompleto e flutuante, não um sentido fixo na realidade. Assim, compreendemos que os responsáveis pela elaboração das políticas não conseguem amarrar e fixar os sentidos destas, pois, nos contextos para onde foram direcionadas, serão interpretadas e traduzidas mediante as compreensões e mudanças que irrompem dos fazeres cotidianos pelos docentes.

Palavras-chave: Currículo; Políticas curriculares; Práticas docentes; Sentidos; Contingencialidades.

ABSTRACT

In the current conjecture, it is observed that there are many interpretations regarding what Curriculum is, just as there is also a dispute for its domination through the implementation of curricular policy-practices to be followed. The referred study is anchored in the post-structuralist approach, recognizing that society “does not have a finalistic meaning, that is, the possibilities of signification are infinite, always permeated by relations that essentially have precarious and contingent characteristics” (Rodrigues and Mendonça, 2014, p. 49). Through the path taken during the formative process, the following concern was raised to be investigated: How do teachers understand the meanings of curricular policies and translate them into their practices? In this sense, the announced research has the general objective of understanding the meanings of curricular policies translated into teaching practices. Consequently, the research is anchored in the Policy Cycle Approach (Mainardes, 2006), as it collaborates to understand how educational policies are formulated, influenced, and practiced in distinct and interconnected contexts. Furthermore, the perspective for data analysis is based on the Discourse Theory of Laclau and Mouffe, which contributes to the analysis of meanings, contexts, and contingencies that discursively construct reality. The locus of the research was the city of Altinho-PE. In this vein, considering the revealed discourses, we could observe that the meanings of curricular policies are directed towards influencing what will be planned, taught, and evaluated. In this, we glimpse that it is impossible to cast the meaning and actions of evaluations into the realm of neutrality, given that this process is endowed with intentionalities. Regarding the local context and policies directed towards the educational network of Altinho-PE, we perceived that, based on interviews with teachers from the 2nd and 5th-grade classes, there is the presence of an own evaluation system: the SAS. Through these discourses, we grasp the logic undertaken around Altinho's evaluation system. Moreover, what is posited as “truth” or “certain” is, however, endowed with a provisional, incomplete, and fluctuating character, not a fixed meaning in reality. Thus, we confirm that those responsible for elaborating the policies are unable to bind and fix their meanings, because, in the contexts to which they were directed, they will be interpreted and translated through the understandings and changes that erupt from the daily doings of the teachers.

Keywords: Curriculum; Curricular policies; Teaching practices; Meanings; Contingencies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1	Para além da neutralidade: Como repensamos a ideia de Currículo e suas contigências a partir do pós-estruturalismo.....	14
2.2	Diálogos sobre políticas educacionais-curriculares: Sentidos e traduções nas práticas curriculares docentes.....	17
3	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	20
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	25
4.1	Os sentidos sobre <i>Currículo e políticas curriculares</i> interpretados à luz dos discursos docentes.....	25
4.2	A relação entre políticas curriculares e avaliativas na tessitura das práticas curriculares cotidianas docentes.....	30
4.3	O diálogo global e local na construção das políticas curriculares: As especificidades da rede municipal de Altinho-PE.....	35
4.4	Influência das políticas e como se revelam as práticas tradutórias no exercício docente.....	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERÊNCIAS.....	47
	APÊNDICE A - PESQUISAS LEVANTADAS.....	50
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIO-PROFISSIONAL.....	53
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	57

1 INTRODUÇÃO

A referida pesquisa situa-se no campo do Currículo e das Políticas práticas-curriculares, voltando-se à dimensão da Conclusão do Curso em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco no Campus do Agreste (UFPE/CAA). Na conjuntura presente, observa-se que muitas são as interpretações a respeito do que é Currículo, assim como também é presente a disputa por sua dominação através da implementação de políticas-práticas curriculares a serem seguidas.

Nesse cenário, percebemos distintas concepções de currículo, assim como a demasiada elaboração e inserção de políticas curriculares nos contextos educacionais. Por conseguinte, à luz dos teóricos (Mainardes, 2006; Lopes e Macedo, 2011; Lopes *et al*, 2013) e apreensões inferidas sobre a área do Currículo, a presente pesquisa comprehende que o Currículo é disputado e organizado por interesses particulares que estruturam políticas e ideologias, as quais direcionam formas, programas e projetos de ensino voltados à homogeneização do social. Assim, no intuito de controlar ações docentes e estudantes, os responsáveis pela elaboração de tais políticas curriculares anseiam delimitar e concretizar políticas de caráter neoliberal, de modo que seja perpetuada a desigualdade e exclusão das camadas populares, afastando-as dos aspectos intrínsecos às dimensões educacionais, sociais, econômicos e/ou culturais.

No tocante à construção dos sentidos, Rodrigues e Mendonça (2014) escrevem sobre o discurso, em torno de Ernesto Laclau, conferindo a este conjunto de enunciados função determinante na produção de ações de significação. O discurso, portanto, articula palavras e ações que darão sentidos às ideias e práticas sociais. Concomitantemente, o estudo referido ancora-se na abordagem pós-estruturalista, reconhecendo que a sociedade “não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes” (Rodrigues e Mendonça, 2014, p. 49).

Desta maneira, ainda que sejam pensadas políticas e práticas curriculares que se distanciam da realidade educacional dos sujeitos educandos, é dada, também, a possibilidade de pensar e refletir sobre este fazer curricular, tendo em vista a não fixação dos sentidos, permitindo que esta relação “dinâmica” e estrutural seja descentralizada e desconstruída mediante as práticas de tradução (Derrida, 1976) pelos docentes. Assim sendo, reconhecemos que ante as contingências e precariedades dos contextos, é necessário considerar que o Currículo está para além dos ideais hegemônicos, que versam às diretrizes e normatividades.

Nesse diapasão, argumentamos sobre o Currículo ser um espaço vivo, disputado, portanto, político, tornando-se indispensável discutir sobre os processos e sentidos que os cerca.

Ademais, a aproximação com o tema iniciou-se a partir da disciplina “Programas e Currículos”, ministrada pelo Prof. Dr. Janssen Felipe no 4º período do curso de Pedagogia - UFPE/CAA, onde estudamos a despeito dos teóricos que discutem sobre a área do Currículo e, de igual modo, quais as lógicas existentes e sistemas políticos que norteiam os sentidos e práticas curriculares. À luz disto, foi possível desenvolver uma aprendizagem sobre a dimensão do Currículo, de maneira que as ideias foram clareadas quanto ao que estava (e ainda está) oculto e as possibilidades de reflexões sobre a importância da decolonialidade dos saberes, descentrando os pensamentos epistêmicos, postos como verdades últimas ao longo dos anos.

Considero como de grande valia e contribuição, também a disciplina de “Metodologia do Ensino de Ciências”, ministrada pela Profa. Dra Maria Angélica da Silva no 5º período do curso de Pedagogia - UFPE/CAA, tendo em vista as discussões quanto ao fazer docente na dimensão do ensino de Ciências e de como os professores podem articular os saberes cotidianos com os saberes científicos abarcando as experiências dos estudantes. Assim, em sua prática docente, a professora nos mostrou que o currículo pode ser traduzido e como o ensino de qualidade pode possibilitar, a partir da ação dos professores, o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Com isso, no intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a dimensão curricular, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-Propesqi) e da orientação da Profa. Dra Maria Angélica da Silva, fora realizada a pesquisa intitulada como “Estado da arte das pesquisas sobre Políticas-Práticas Curriculares desenvolvidas no agreste pernambucano”, ligada ao projeto maior: “Políticas-Práticas Curriculares no agreste pernambucano: Diálogos para a interiorização dos Estudos Curriculares”.

Dessa maneira, à medida em que as reuniões, leituras e discussões dos textos, assim como pesquisas das dissertações de mestrado e escritos (parciais e cotidianos) foram acontecendo durante a produção pibiquiana, um maior interesse foi despertado, de modo que seguiu-se a mesma linha de pesquisa do PIBIC no Trabalho de Conclusão de Curso. Na trilha dessas ideias, esta temática da pesquisa foi influenciada, também, mediante as vivências da pesquisadora enquanto profissional, flutuando entre as etapas de ensino da Educação Infantil, Educação do Campo (multisseriada) e Anos Iniciais.

Outrossim, a partir do contato com diversos docentes e suas práticas pedagógicas, foi possível perceber como são compreendidas as formações ancoradas nas políticas curriculares e como estas se movimentam no cotidiano escolar. Sendo assim, na articulação entre teoria e

prática, do espaço acadêmico e do contexto escolar, despertou-se o interesse quanto à percepção e tradução dos sentidos pelos diferentes docentes ante programas e propostas curriculares vivenciadas em comum e refletidas no currículo. Ao definir os aspectos que tocam a ideia de currículo, Lopes e Macedo (2011, p. 41), evidenciam que ele é “uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”.

Sob esse prisma, a pesquisa utiliza dos escritos de Oliveira, *et. al* (2013), de modo a compreender os discursos e sentidos produzidos numa perspectiva pós-estruturalista à luz da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, considerando suas contribuições para a pesquisa em Educação. Embora haja controvérsias dos críticos sobre tal teoria, ao apontarem seu subjetivismo e relatividade, Oliveira *et al.* (2013, p. 1329) vem nos trazendo outra perspectiva ao afirmar que “a discursividade é uma condição ontológica de constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos”. Ou seja, é parte de toda realidade e objeto a existência do discurso, porquanto ele apenas não descreve, mas, para além disso, o discurso torna-se o próprio meio pelo qual compreendemos e interpretamos as coisas.

Nesse sentido, fazendo uso da Teoria do Discurso, consideramos sua imprescindível tarefa ao passo que “contribui para interpelar, articular, deslocar, legitimar e/ou contestar sentidos e lógicas que circulam no campo social” (Oliveira, *et al.*, 2013, p. 1334). A partir da problematização do que será investigado, é possível intervir através “do questionamento da naturalidade ou essencialidade dessa realidade e das regras mesmas que a constituem” (p. 1334). E, quanto ao que buscamos, a Teoria do Discurso colabora para o entendimento “dessa concepção hegemônica de currículo” (p. 1334).

Concomitantemente, a abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada por Stephen Ball e adotada nesta pesquisa, conforme Mainardes (2006, p. 48), “constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”, ao passo que permite-nos compreender o percurso dos princípios articulatórios até a concretização das políticas nos diferentes contextos educacionais. E, sobre os contextos, Ball e Bowe (Mainardes, 2006), “propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (Mainardes, 2006, p. 50). Esses contextos são correlacionados, descontínuos e sem sucessão prévia, o que concede-nos a ampliação de uma visão que pensa na possibilidade de interpretação das políticas e recriação nos contextos.

O estudo pretende contribuir, junto aos teóricos e demais produções na área do *Curriculum*, para a extensão de outras pesquisas que realizem novos levantamentos e

identifiquem como tem sido compreendido e traduzido o currículo nos contextos escolares e cotidianos ao longo dos anos, entendendo que os sentidos aqui produzidos são contingenciais e provisórios. Mediante o caminho percorrido durante o processo formativo, foi suscitada a seguinte inquietação a ser investigada: Como os docentes compreendem os sentidos de políticas curriculares e traduzem em suas práticas?

Nesse sentido, a pesquisa anunciada tem como objetivo geral **compreender os sentidos de políticas curriculares traduzidas nas práticas docentes**. E, enquanto objetivos específicos, vislumbramos a) identificar, a partir dos discursos dos docentes, as políticas curriculares e os sentidos de políticas que atravessam suas práticas nos contextos das salas de aulas; e b) analisar os modos como os docentes traduzem as políticas curriculares em suas práticas.

A presente pesquisa estrutura-se da seguinte forma: Introdução, situando o âmbito da pesquisa e contextualizando a área de conhecimento voltada às políticas e práticas curriculares; Categorias teóricas, articulando as teorias, conceitos e autores que fundamentam a pesquisa; Metodologia, apresentando os procedimentos e técnicas utilizadas, assim como o loci em que se realizou a pesquisa e sujeitos participantes; Análise de dados e subseções, tecendo considerações a respeito das informações levantadas a fim de dialogar com os objetivos, geral e específicos, da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PARA ALÉM DA NEUTRALIDADE: Como repensamos a ideia de currículo e suas contingências a partir do pós-estruturalismo

Adentrando às discussões referentes às teorias pós-críticas, Lopes (2013, p. 10) escreve que este “conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas”. Tais correntes de pensamento fazem, paralelamente, críticas aos pensamentos centrais e estruturais, rejeitando as metanarrativas, pondo em xeque a compreensão de progresso, da razão e a ideia de “verdade última” presente no social. Além disso, tais estudos pós-críticos irrompem com a neutralidade e universalidade, evidenciando as diferenças que emergem dos diferentes contextos existentes na sociedade.

Ao que concerne à dimensão de Currículo, consideramos que tais teorias colaboraram para uma perspectiva outra, de modo que o campo curricular passou a ser entendido, também, como campo de disputa discursiva e política. Nesse viés, o pós-estruturalismo, especificamente, argumenta sobre a realidade ser permeada por significados temporários e provisórios, porquanto esta é estruturada a partir da linguagem e do discurso dominante. Segundo Lopes (2013, p. 13), “os sistemas simbólicos - cidade, escola, governo, dentre muitos outros - são compreendidos como sistemas de códigos”, assim, através destes, são empreendidos discursos que legitimam e estruturam os sentidos que caracterizam a realidade social.

Outrossim, o pós-estruturalismo, articulado aos ideais de Derrida e, ademais, às apreensões de Foucault, atenta para o questionamento das hierarquias que criam e determinam o que é conhecimento num processo envolto por poder. Assim, o movimento pós-estruturalista acentua a necessidade de desconstrução dos arranjos de poder presentes na sociedade, porquanto “toda a estrutura repousa sobre um centro fundante que garante a sua estruturalidade” (Lopes, 2013, p. 13). Desse modo, alcançamos que é através da utilização do discurso que as hierarquias se fortalecem, projetando aspirações para a sociedade. Nisto, o conjunto de objetivos junto às práticas discursivas constroem politicamente, culturalmente e socialmente a realidade.

No entanto, quanto às estruturas de poder, Lopes (2013, p. 13) acrescenta que há contingências e que “tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como ordem natural nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder, de outras possíveis ordens (Mouffe, 2011)”. Sob essa ótica, é válido considerar que as práticas hegemônicas advém das “noções hierarquizadas e

verticalizadas entre colonizador/colonizado nas ciências humanas e sociais” (Lopes, 2013, p. 14), onde os colonizadores não dizem por completo sentidos outros dos colonizados, mas utilizam dessa alteridade para negociar sentidos e projetar identidades próprias e verdades hegemônicas.

Soma-se a isso que, mesmo em face das hierarquias e colonização dos saberes, os “estudos pós-coloniais com impacto no currículo defendem que a linguagem e a prática de uma educação multicultural possibilitam que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas” (Lopes, 2013, p. 19). Com isso, entendemos que “o outro não é quem detém a razão, mas quem provisória e contextualmente detém o poder” (Lopes, 2013, p. 20), ou seja, a significação não está fixada, mas está sujeita a interpretações outras que lutam politicamente por espaços “de ação” (Lopes, 2013, p. 21), de modo que seja experienciado “o poder de inventar” (p. 21) na dimensão social, educacional e/ou curricular.

Por conseguinte, quanto às compreensões de currículo, Lopes e Macedo (2011, p. 19) citam que tal entendimento fundamenta-se na “ideia e organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Nisto, as autoras tecem, historicamente e de forma parcial, como os sentidos de currículo têm se constituindo ao longo do tempo. Assim, dado seu primeiro apontamento, o termo currículo surge em “1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow” (Lopes e Macedo, 2011, p. 20), a fim de referenciar uma estrutura curricular de um curso e/ou processo de aprendizagem.

À luz das primeiras interpretações sobre currículo, é pertinente entendermos o contexto ao qual foram inseridas e desenvolvidas tais compreensões sobre o ensino. É válido considerar que, anteriormente, era assimilado que existiam conhecimentos específicos para determinadas disciplinas. Sobre isso, Lopes e Macedo (2011, p. 21) acrescentam que “o ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória”.

Sob essa ótica, alcançamos a ideia de que, desde os processos iniciais e conhecidos do ensino, os indivíduos responsáveis pela escolha e preferência de determinados conhecimentos em detrimento de outros têm objetivos pré-estabelecidos quanto ao que será ensinado. Essa ideia vai ao encontro dos escritos de Lopes e Macedo (2011, p. 20-21), porquanto afirmam que “o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização”.

No entanto, com os avanços econômicos na sociedade, outras lógicas foram implementadas no que refere-se ao ensino e estruturação curricular.

Dado o exposto, abarcando os aspectos históricos do ensino, entendemos que com o processo da industrialização em diversos países, o ensino objetivado fora organizado na pretensão de preparar os sujeitos para lidar com os avanços econômicos da sociedade e atender aos interesses da classe dominante. Desse modo, por meio dos processos de escolarização e urbanização, forças foram centralizadas no intuito de aumentar a mão de obra, intensificando o trabalho e a produtividade, a fim de atender aos interesses capitalistas da época. Em contrapartida, no século XX, surge o movimento da Escola Nova no Brasil (Lopes e Macedo, 2011), dando início a um novo pensamento quanto aos processos curriculares, colaborando, também, para a introdução de um ensino significativo, o qual evidencia as experiências dos sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Sobre essa objetividade de resolver os problemas econômicos da sociedade por meio do currículo, Lopes (2013) evidencia que, anteriormente, acreditavam

[...] nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade com o qual sonhávamos. Esses conteúdos eram concebidos como o centro do currículo - seu core - e trabalhávamos pela formação de sujeitos - os cidadãos emancipados e críticos ou os intelectuais orgânicos gramscianos - capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como de interesse da maioria da população de um país, ou mesmo da humanidade, e como garantidoras do projeto social pretendido (Lopes, 2013, p. 9).

É certo que tais compreensões não são dadas ou postas de modo esclarecido a todos os indivíduos envolvidos no processo educacional. Isto posto, eis a importância de aprofundar estudos que revelem a realidade e intenções ocultas inscritas no currículo proposto, que visa formar sujeitos na lógica da padronização, destituindo saberes outros em prol de ideais comuns a todos. Desta feita, Lopes e Macedo (2011) complementam tal pensamento ao dizer que,

Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; e culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (Lopes e Macedo, 2011, p. 29)

Nesse ínterim, consoante ao movimento pós-estruturalista, apreendemos que é certo refletir que “na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no

aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida" (Lopes, 2013, p. 18). Ao invés de pensar numa formação que atenda interesses econômicos, é relevante repensar sobre e mexer nas estruturas e hierarquias que se fundamentam e são fortalecidas através dos discursos.

Para romper com a desigualdade de poder, o qual permite a criação e invenção das políticas e que está presente na mão de poucos, "a educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças" (Lopes e Macedo, 2011, p. 23). As mudanças poderiam surgir a partir de uma educação voltada para a formação dos sujeitos, considerando os aspectos relevantes à criticidade, alargando os conhecimentos e saberes outros para atuação nas arenas e espaços decisórios, politicamente e socialmente, afastando-se da concepção de que docentes e estudantes devem seguir à risca uma espécie de currículo centrado em programas e projetos eficientistas que controlam o social.

2.2 DIÁLOGOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS-CURRICULARES: Sentidos e traduções nas práticas curriculares docentes

Quanto ao estudo voltado às políticas, Mainardes (2006) nos escreve sobre como estas são pensadas e formuladas, assim como são praticadas nos diferentes contextos sociais. A Abordagem do Ciclo de Políticas, baseada nas produções de Stephen Ball e Richard Bowe, apresenta-nos as controvérsias presentes nas políticas, considerando sua possibilidade de ser articulada pelos diferentes agentes educacionais na dimensão micropolítica e nos níveis locais.

Assim, os teóricos apontaram para a existência de "três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso" (Mainardes, 2006, p. 49). Esta primeira discute a política oficial, a qual é pensada e proposta pelo governo e seus aliados, assim como pelos demais setores políticos, como o contexto e os influentes locais. O segundo contexto diz respeito aos textos, os quais criam propostas e respaldam-se na legislação no intuito de serem praticados. Já o último contexto, abarca os "discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática" (Mainardes, 2006, p. 49).

Nisto, Mainardes (2006), ancorado na Abordagem do Ciclo de Políticas, nos dá a pensar em: Quais são os sentidos políticos, produzidos discursivamente, nos contextos de influência, produção de texto e prática de ensino? E, como estes são interpretados, recontextualizados e traduzidos pelos professores?

Ademais, Lopes e Macedo (2011) citam como a lógica capitalista visa e ressalta o controle social por meio da escola, compreendendo-a como essencial para o "desenvolvimento

econômico do país" (Lopes e Macedo, 2011, p. 26). Desse modo, a escola é utilizada como aparelho ideológico, formando sujeitos alienados e mão de obra produtiva, mantendo a neutralização dos indivíduos e estruturação da classe dominante. O currículo é, portanto, o instrumento utilizado para o alcance destes determinados fins.

A partir do que fora tratado sobre Currículo, assim como a constituição dos sistemas e políticas que o regem, Lopes (2015) diz que

Nesse processo, igualmente é questionado o estabelecimento de princípios absolutos, mesmos os genéricos, para guiar a atuação política. A política é da ordem do acontecimento, remete a uma ética que não pode ser definida a priori e de uma vez por todas. Sem definições que nos guiem, sem metas que prescrevem (pré-escrevem, pré-inscrevem) um caminho, só nos cabe o comprometimento e a responsabilidade. Não a responsabilidade da métrica de performances predefinidas por um suposto contexto social consensual. Mas aquela que se deriva do comprometimento, do ato de responder, da aposta no que se pretende realizar (Lopes, 2015, 449).

Isto posto, Lopes (2015) tece discussões acerca da compreensão de como a política não acaba quando definida, porquanto, ela é contingente, sendo possível, mediante o comprometimento, serem articuladas aos contextos e repensados os discursos e intenções das políticas nos sociais. Com isso, Lopes (2015) se vale da concepção de desconstrução em Derrida e da reativação em Laclau, a qual trata do surgimento de antagonismos por meio dos discursos, colaborando para a desestruturação do que outrora foi consolidado e estabelecido. Desse modo, a autora busca compreender como os fundamentos sobre Currículo são constituídos, pensando e refletindo sobre outros modos de fazer as políticas estabelecidas.

Por conseguinte, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, a partir dos escritos de Oliveira *et al.* (2013), "forneceram aos analistas e pesquisadores do campo da educação recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar" (Oliveira *et al.*, 2013, p. 1328) os processos ditos como estáveis ao que concerne às políticas inferidas nos contextos educacionais. Nessa dimensão, é certo trazer à tona, mais uma vez, que as discussões referentes ao pós-estruturalismo reiteram que "não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente" (Oliveira *et al.*, 2013, p. 1329). E, por tal motivo, a ciência é dotada de contingências, podendo ser organizada mediante o campo em que se insere e pela politicidade da linguagem, bem como reinterpretada a partir da observação e reflexão da realidade nos processos sociais.

À vista disso, a presente pesquisa tende ao "questionamento da naturalidade ou essencialidade dessa realidade e das regras mesmas que a constituem" (Oliveira *et al.*, 2013, p. 1334), compreendendo a realidade como um espaço permeado por disputas, discursos e sentidos, que se revelam nos diferentes contextos, seja de influência, produção de texto e/ou da

prática. No entanto, tais discursos e sentidos produzidos não são verdades fixas, mas, sim, ideias provisórias à mercê das contingencialidades, que podem ser interpretadas e traduzidas mediante as vivências e realidades dos sujeitos que lidam com as políticas curriculares na prática.

De acordo com Lopes (2015), os escritos de Derrida, contribuem, no viés da desconstrução, para a compreensão referente às mudanças na política original, ao passo que considera que nos textos e discursos são inevitáveis e intrínsecos a operacionalização do ato de desconstruir. Nesse sentido, acrescentamos que a lógica da desconstrução não pode ser compreendida como uma técnica, já que existe desestabilização nos textos, dada as contradições e traduções feitas pela disposição do leitor a fim de questionar as hierarquias e expor também o não dito. Desse modo, todo texto político tem em sua estrutura incoerências que abalam as intenções pensadas e ações planejadas, estando sujeitas à disposição do leitor em traduzir estas em suas práticas discursivas mediante o contexto provisório e instável.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente estudo se insere no campo discursivo voltado à dimensão de Currículo. Nesse sentido, temos como objeto de investigação os sentidos de políticas curriculares que atravessam o contexto da prática docente e como estas são recontextualizadas. Por isso, a abordagem da pesquisa adotada foi de cunho qualitativo, pois, conforme Minayo (2007, p. 21), “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Sendo assim, foi pretendida a identificação dos sentidos e práticas dos sujeitos na realidade social, onde estes pensam, fazem e interpretam mediante suas vivências e relações.

Através das aproximações com as temáticas voltadas às políticas e práticas curriculares, foi despertado o interesse em aprofundar os saberes referentes à compreensão de quais sentidos atravessam as salas de aula e como se dá as traduções dos/as professores/as nos processos contingenciais. Isto posto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), juntamente com o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), serviram de subsídio para a busca pelas temáticas que tecem discussões quanto à dimensão do Currículo nos Grupos de Trabalhos¹ (GT’s) ao que refere-se aos movimentos articulatórios que norteiam os discursos e práticas.

Por conseguinte, a pesquisa ancora-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006), ao passo que colabora para a compreensão de como as políticas educacionais são formuladas, influenciadas e praticadas, nos distintos e interligados contextos. Nesse sentido, Stephan Ball, responsável pela abordagem citada anteriormente, “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (Mainardes, 2006, p. 49). Dessa maneira, entende-se que há a contradição mesmo em meio as articulações mais bem pensadas e, os profissionais da educação, os docentes, têm papel imprescindível para a recriação das políticas e programas, provocando “transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53).

Além disso, a perspectiva de análises dos dados baseia-se na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, a qual contribui para a análise dos sentidos, dos contextos e das contingencialidades que constroem a realidade discursivamente. Porquanto, segundo Oliveira *et al.* (2013, p. 1331), “a teoria do discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões

¹ Foi feito um levantamento para auxiliar na delinearção do objeto de pesquisa e arcabouço teórico metodológico. As pesquisas levantadas encontram-se no apêndice A do presente estudo.

e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que [...] buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados”. O lócus da pesquisa foi a cidade de Altinho-PE². A escolha por tal lugar se deu pelo motivo da pesquisadora residir neste município. Além disso, o interesse por realizar a pesquisa neste lócus visa perceber os discursos e sentidos de políticas curriculares e como estas políticas são traduzidas pelos docentes nos contextos da sala de aula.

Quanto ao contexto educacional deste município, vislumbra-se investimentos na infraestrutura das escolas, como reformas, instalação de ares-condicionados, acessibilidade, etc., assim como na ampliação de vagas e a inserção de programas no sistema educacional nas escolas (zona urbana e rural) e modificações nos níveis de ensino (turmas regulares e integrais) ao decorrer dos últimos 4 anos. O município possui 5 escolas localizadas no espaço urbano e na área rural 15 escolas, reconhecidas como extensão das escolas urbanas ou “setores”.

Dado o exposto, foram pensados alguns instrumentos e técnicas, enquanto auxiliares na coleta de dados. A princípio, foi concebida a ideia da utilização do questionário³, visto que o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 201). Objetivou-se, a partir disso, a realização de um questionário sócio-profissional para sondar os/as participantes que pudessem contribuir para a pesquisa. Com isso, foram selecionados/as professores/as dos Anos Iniciais da Educação Básica da cidade de Altinho/PE que atuam na área urbana da cidade.

Ademais, a técnica desenvolvida seguiu àquilo que Marconi e Lakatos (2003, p. 201) escrevem, quando dizem que “o pesquisador envia o questionário [...] por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo”. Neste sentido, a pesquisadora realizou, a partir da concessão dos gestores, a entrega dos questionários aos coordenadores a fim de que fossem feitas a distribuição aos professores dos 2º e 5º anos das escolas, tendo em vista as políticas e os programas curriculares e avaliativos circunscritos para esses níveis escolares.

Alguns dos critérios usados para seleção foram tempo de atuação (no mínimo 5 anos de experiência), pois, levando em consideração as contribuições de Huberman (2000) a respeito

² A cidade está localizada a 36 km de distância de Caruaru-PE e, aproximadamente, 160 km da capital pernambucana, Recife-PE. Considerando a localidade do município de Altinho-PE, evidenciamos que a população da cidade tem, em média, cerca de 23 mil habitantes.

³ A estrutura do questionário socio-profissional encontra-se no apêndice B da presente pesquisa.

dos tipos de experiências, é possível, a depender do ciclo em que este esteja, alcançar um conjunto de conhecimentos e percepções sobre a profissão advindos dos professores que articulam-se ao objeto da pesquisa. Foram considerados, também, o nível de escolaridade, quais políticas/programas curriculares são frequentes em suas práticas docentes, tipo de vínculo empregatício, tempo de atuação na escola em que trabalha e qual série/ano leciona (preferencialmente 2º e 5º ano).

Além disso, foram introduzidas questões específicas, fechadas e abertas, que apontassem possíveis compreensões e aproximações dos docentes quanto à dimensão das políticas e práticas curriculares. Dessa maneira, foram distribuídos, ao total, 9 questionários em 3 escolas da rede pública municipal de Altinho-PE. Posteriormente, dos 9 questionários distribuídos, 7 foram devolvidos. Seguido da devolução, foram analisadas as informações e, com base nas respostas que mais se aproximavam dos objetivos da pesquisa, foram selecionados os professores que iriam participar da entrevista semiestruturada.

Assim, a partir da seleção, foi desenvolvida a entrevista com os docentes, ao passo que esta técnica pauta-se no “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 195). Enquanto instrumento de coleta, foi elaborado um roteiro⁴ de entrevista no intuito de “obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 197). Em face disso, os dados foram analisados a partir das categorias que interligam-se aos objetivos deste estudo.

Vale ressaltar, ainda, a ocultação dos verdadeiros nomes dos participantes do questionário e da entrevista, de modo que há a pretensão de “garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 199). Sendo assim, os professores foram nomeados de acordo com os personagens da série literária “As Crônicas de Nárnia” (C. S. Lewis, 1956).

Desse modo, as informações presentes nos questionários e obtidas na entrevista serviram para a realização de recortes quanto à compreensão de currículo e de políticas curriculares pelos docentes, sendo apresentados na análise como: Questionário 1 (Susana); Questionário 2 (Lúcia); Questionário 3 (Edmundo); Questionário 4 (Aravis); Questionário 5 (Jill); Questionário 6 (Polly) e, Questionário 7 (Helena). Na análise, foram consideradas as escritas dos questionários, evidenciando as contribuições dos professores. E, para uma melhor identificação, as compreensões dos docentes estão acompanhadas dos seguintes termos:

⁴ O roteiro encontra-se no apêndice C desta pesquisa.

“Questionário 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7”; “Escola A, Escola B e Escola C; “Professor/a do 2º ou 5º ano”.

Embora as perguntas sejam preestabelecidas, a técnica adotada nesta pesquisa segue a lógica da entrevista semiestruturada, tendo em vista a possibilidade da pesquisadora “desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. [...] Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 197). Outrossim, quanto ao registro das respostas às perguntas, foram anotadas durante a entrevista, assim como gravadas, a partir do consentimento dos entrevistados, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 200) indicam, ao dizerem que “o uso do gravador é ideal, se o informante concordar com a sua utilização”.

Isto posto, os professores entrevistados foram nomeados como: Professora 1 - Susana; Professora 2 - Lúcia; Professor 3 - Edmundo. Os professores selecionados para a entrevista fazem parte da mesma escola, a “Escola A”, nomeada na referida pesquisa como “Escola Municipal Crônicas de Nárnia”. Além do mais, mesmo não sendo objetivo dialogar com a gestão, em caráter complementar à pesquisa e análise de dados, a pesquisadora entrou em contato com a diretora de ensino (nomeada na pesquisa como Eva) do município lócus da pesquisa e logo ela se prontificou, via WhatsApp®, a responder às indagações. Destarte, reconhecemos que tais elementos e discursos (dos professores e diretora de ensino) colaboraram para a construção dos dados e para as possíveis inferências quanto ao que se tem pretendido nos objetivos da pesquisa. Na tabela a seguir, apresentamos o perfil formativo-profissional dos/as professores/as:

Quadro 1- Perfil profissional dos professores						
SEXO	IDADE	ANO DE ATUAÇÃO	TIPO DE VÍNCULO TRABALHISTA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA
Feminino	31	2º ano	Contrato temporário	Pós-graduação Lato Sensu	9 anos	Susana (Escola A)
Feminino	29	2º ano	Contrato temporário	Graduação	5 anos	Lúcia (Escola A)
Masculino	46	5º ano	Efetivo	Pós-graduação Lato Sensu	7 anos	Edmundo (Escola A)
Feminino	47	2º ano	Contrato temporário	Graduação	25 anos	Aravis (Escola B)

Quadro 1- Perfil profissional dos professores						
Feminino	38	5º ano	Contrato temporário	Pós-graduação Lato Sensu	20 anos	Jill (Escola B)
Feminino	34	2º ano	Contrato temporário	Pós-graduação Lato Sensu	7 anos	Polly (Escola C)
Feminino	43	2º ano	Contrato temporário	Pós-graduação Lato Sensu	20 anos	Helena (Escola C)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dessa maneira, mediante os perfis encontrados, delimitamos quais os/as professores/as, a partir da concordância e levando em consideração a disponibilidade de horário, seriam selecionados para a entrevista e, a posteriori, para as análises dos dados. De acordo com os escritos de Michael Huberman (2000), compreendemos a importância de conhecer esses perfis, tendo em vista os aspectos, segundo a obra “O ciclo de vida profissional dos professores”, que caracterizam o processo inicial e final da carreira docente. Desta feita, o ato de conhecer os perfis permite-nos compreender se

[...] há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises... independente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes? [...] Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situações de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? (Huberman, 2000, p. 35).

Ademais, na perspectiva da Teoria do Discurso (TD), creditamos como imprescindível a análise de como as palavras e ações se articulam e revelam-se nos contextos escolares. Assim, reconhecemos “que não existe uma racionalidade única ou natural, independente das convenções, regras ou lógicas estabelecidas em cada contexto” (Oliveira *et al.*, 2013, p. 1345), dada as múltiplas possibilidades de construções discursivas em nossa sociedade e, especificamente, na dimensão educacional. Embora sejam muitos e diversos os discursos, entendemos, com base na TD, que a disputa pela hegemonia se dá por meio dos significantes vazios que tentam forjar a realidade, dando sentido ao campo e às relações sociais, ainda que de modo provisório e contingente.

4 ANÁLISES DOS DADOS

O presente capítulo destina-se à análise e discussão dos dados coletados mediante o questionário e a entrevista, consoante ao que fora esmiuçado na metodologia. Assim, procuramos tecer a discussão de acordo com a espinha dorsal da pesquisa, isto é, os objetivos específicos, a saber: identificar, a partir dos discursos dos docentes, as políticas curriculares e os sentidos de políticas que atravessam suas práticas nos contextos das salas de aulas; analisar os modos como os docentes traduzem as políticas curriculares em suas práticas.

Nessa direção, nossas análises foram desenvolvidas em 4 seções. Na primeira seção foram abordados os sentidos voltados ao Currículo e às políticas curriculares à luz dos discursos docentes, sendo estes analisados a partir da Teoria do Discurso. Na segunda seção, identificamos as políticas curriculares com mais recorrências nas turmas avaliadas, 2º e 5º anos, ao passo que pudemos perceber como estas se manifestam no chão da sala de aula. Na terceira seção, a partir da entrevista, observamos a presença de um sistema de avaliação próprio da rede pública do município de Altinho-PE. E, para um maior aprofundamento e conhecimento sobre, buscamos compreender, através do discurso dos docentes e da diretora de ensino, em que políticas o sistema educacional de Altinho/PE se apoia, bem como quais objetivos são pretendidos por meio do currículo e como este é traduzido nas práticas dos/as professores/as.

Por fim, na quarta seção, buscamos vislumbrar, mediante os discursos docentes, as influências das políticas curriculares e como estas incidem nas práticas dos/as professores/as. Além disso, com base na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, foram explanados os contextos desde a formulação das políticas até o contexto da prática. A compreensão deste último contexto colaborou para a reflexão de como as políticas estão sendo colocadas em prática e como os professores, conforme a lógica da tradução em Derrida, recriam e ressignificam as políticas e os programas implantados no sistema educacional de Altinho-PE. No mais, destacamos que os dados que compuseram estas análises foram selecionados a partir dos critérios da recorrência e/ou relevância/especificidade, sendo um recorte no universo discursivo apresentado pelos/as nossos colaboradores.

4.1 Os sentidos sobre *Currículo e políticas curriculares* interpretados à luz dos discursos docentes

Na presente pesquisa, nos valemos da Teoria do Discurso, segundo Laclau e Mouffe, visto que compreendemos “o potencial crítico da teoria do discurso e das perspectivas pós-

estruturalistas, especialmente na educação” (Oliveira *et al.*, 2013, p. 1344). Sendo assim, a Teoria do Discurso colabora para o entendimento de como, a partir dos contextos, são produzidos discursos. É válido ressaltar que o discurso não são meras palavras, pelo contrário, ele revela o caráter “simbólico e político da linguagem” (Oliveira *et al.*, 2013, p. 1329), pois articulam sentidos às práticas, sejam elas individuais ou coletivas, que disputam espaço no social no intuito de forjar uma dada realidade.

Partindo da Teoria do Discurso, resgatamos as produções discursivas dos professores no questionário, promovido a fim de analisar e selecionar os perfis profissionais de acordo com os critérios delineados na metodologia, porquanto foram identificados alguns discursos sobre o papel do currículo na prática docente e de que forma as políticas curriculares impactam no trabalho destes professores. Isto posto, consoante ao que elucida Lopes (2015, p. 449), compreendemos que “toda realidade é compreendida discursivamente: o próprio ato de nomear algo como realidade envolve um discurso que sustenta esta nomeação”. Assim, entendemos que os discursos são práticas discursivas, logo os sentidos atribuídos acabam influenciando e sustentando uma realidade.

A posteriori, a partir da pergunta “Como você comprehende o papel do currículo em sua prática docente?”, foram tecidas as seguintes produções discursivas:

Como uma orientação que dá sentido à prática docente, servindo como guia para o planejamento, a organização dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades previstas (Questionário 1, professora Susana do 2º ano, Escola A, 2025).

O currículo é fundamental! Ele serve como um guia para planejar e organizar o ensino, garantindo que os alunos atinjam o objetivo (Questionário 2, professora Lúcia do 2º ano, Escola A, 2025).

Necessário (Questionário 3, professor Edmundo do 5º ano, Escola A, 2025).

Planejo as aulas de acordo com o currículo e os objetivos estabelecidos (Questionário 4, professora Aravis do 2º ano, Escola B, 2025).

O currículo orienta minha prática docente, servindo como auxílio no planejamento das aulas, considerando o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos (Questionário 5, professora Jill do 5º ano, Escola B, 2025).

Norteador. Direciona as habilidades e atividades que necessitam serem contempladas no planejamento e vivências cotidianas (Questionário 6, professora Polly do 2º ano, Escola C, 2025).

Vejo o currículo como um guia para que o professor possa planejar, ensinar e avaliar, ou seja, define um roteiro para a aprendizagem (Questionário 7, professora Helena do 2º ano, Escola C, 2025).

Considerando o exposto, vislumbramos que os discursos dialogam com os sentidos também produzidos por Lopes e Macedo (2011, p. 19) sobre a compreensão do Currículo, quando dizem que este vai desde a ideia de “guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula”. E, concomitantemente, o entendimento de Currículo volta-se também ao “[...] conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (p. 19).

Nesse sentido, alguns escritos nos revela discursos ligados ao eficientismo, tendo em vista que determinados professores trazem as nomenclaturas habilidades, competências e objetivos, evidenciando-nos o caráter funcional atribuído ao Currículo. Ao contrário do progressivismo, que visa uma educação mais igualitária, de modo a mitigar as desigualdades oriundas dos processos de urbanização e industrialização presentes na sociedade, percebemos que os discursos dos professores apontam para a ideia da eficiência e alcance de objetivos.

Nisto, compreendemos que “a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (Lopes e Macedo, 2011, p. 22), pois os conteúdos curriculares são organizados a fim de corresponder aos interesses privados, os quais influenciam e instigam os estudantes para o mercado de trabalho, controlando aquilo que produzem. Além do mais, os sujeitos sociais, enquanto sujeitos também escolares, têm suas vidas e seus modos de agir regulados através da escola e do currículo. Estes aparelhos ideológicos perpetuam as lógicas de classes existentes, classe dominante e classe operária, dando forma a uma sociedade reprodutivista.

A esse respeito, no sentido de considerar quais mudanças seriam necessárias no cenário educacional hodierno, nos deparamos com enunciados que destacam:

Igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de todas as crianças (Questionário 1, professora Susana do 2º ano, Escola A, 2025).

As mesmas oportunidades de aprendizagem e acesso à educação (Questionário 4, professora Aravis do 2º ano, Escola B, 2025).

Recursos que tornem o ensino mais atrativo e acessível a todos os alunos (Questionário 5, professora Jill do 5º ano, Escola B, 2025).

Conforme mencionado pelas professoras, é-nos possível alcançar a compreensão de que o Currículo nos dá acesso a determinadas práticas, socialmente e culturalmente construídas. No entanto, tais concessões são direcionadas “apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares” (Lopes e Macedo, 2011, p. 28), justamente na

pretensão de manter a desigualdade na distribuição do capital financeiro e cultural. É, portanto, através da escola e do currículo, principalmente, que a realidade é construída. Conforme revelado pelas professoras, é de suma importância a garantia de oportunidades democráticas e de equidade, na intenção de minimizar as disparidades vinda da falta de recursos e investimentos para maiores oportunidades aos estudantes das redes públicas de ensino. Dessa maneira, ao tornar o ensino mais acessível às classes populares, seria possível provocar uma maior justiça social, contestando aqueles conhecimentos distribuídos de modo desigual pelas lógicas curriculares dominantes.

Tal perspectiva une-se ao que Lopes e Macedo (2011) escrevem sobre a ideia central de John Dewey sobre currículo, ao dizer que a escola deve ser um meio que possibilita à criança a “oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa” (Lopes e Macedo, 2011, p. 23). Os conhecimentos a serem selecionados e considerados no currículo escolar devem manter relação com o cotidiano dos estudantes. Em síntese, entendemos que o que está prescrito no Currículo deve ir ao encontro das realidades e vivências dos estudantes, considerando as subjetividades e particularidades onde estes se encontram, na intenção de tratar as diferenças e minorar desigualdades estruturais, garantindo uma aprendizagem significativa, contínua e integral.

Paralelamente, fez parte do questionário a seguinte pergunta: “De que forma as políticas curriculares contribuem/impactam em seu trabalho?” e a partir dela os professores produziram os seguintes discursos:

Em minha prática, percebo que orienta todo o meu trabalho, influenciando o planejamento, as estratégias de ensino e a forma de avaliar (Questionário 1, professora Susana do 2º ano, Escola A, 2025).

Elas [as políticas] definem o conteúdo, determinando o que deve ser ensinado e influenciam em como os alunos são avaliados (Questionário 2, professora Lúcia do 2º ano, Escola A, 2025).

De alguma forma negativa (Questionário 3, professor Edmundo do 5º ano, Escola A, 2025).

Influenciando no desenvolvimento dos conteúdos (Questionário 4, professora Aravis do 2º ano, Escola B, 2025).

As políticas curriculares orientam o meu planejamento, influenciam nas estratégias de ensino e garantem que meu trabalho em sala esteja alinhado às metas e competências (Questionário 5, professora Jill do 5º ano, Escola B, 2025).

Muitas vezes de forma não condizente com a realidade do chão da escola, e ultrapassando as necessidades primordiais de turmas com muitas demandas extraescolares (Questionário 6, professora Polly do 2º ano, Escola C, 2025).

De forma positiva, pois relacionam e definem objetivos a serem alcançados (Questionário 7, professora Helena do 2º ano, Escola C, 2025).

Nesse diapasão, considerando os discursos revelados, pudemos observar que os sentidos de políticas curriculares voltam-se à influência sobre o que será planejado, ensinando e avaliado. Embora alguns acreditem que as políticas não são condizentes com a realidade e também são negativas, a maioria dos docentes atribuem estas políticas como norteadoras de suas práticas, pois auxiliam na organização dos conteúdos e dos objetivos a serem atingidos. As políticas curriculares, inseridas nos contextos, são marcadas e envoltas por estratégias, decisões, programas, métodos e objetivos, organizados pelos agentes governamentais e setores privados. Tais conjuntos atuam sobre as práticas docentes ao passo que controla e massifica, fazendo com que o trabalho docente seja “reduzido aos aspectos da racionalidade instrumental do saber fazer, o que distancia de seu fim e de qualquer perspectiva de autonomia” (Souza *et al.*, 2021, p. 3).

Isto posto, o Currículo não pode ser compreendido e desenvolvido de maneira estanque, como um processo linear e fragmentado de “planejo, pratico e avalio”, mas, sim, na perspectiva de que este é pensado a partir de uma intencionalidade e, portanto, deve ser pensado e analisado seriamente e criticamente, de modo articulado e sem “fixação” última (Lacau, 1990). Portanto, é imprescindível “debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo” (Lopes, 2015, p. 460). À luz disso, atentamos para a ideia de que as discussões e produções acadêmicas em torno da área do Currículo, articuladas às práticas docentes, podem contribuir de modo significativo para o alargar das perspectivas e concepções sobre determinado campo de estudo.

Em paralelo, Lopes (2015), acrescenta que, por mais que as concepções e ações se deem em torno de tradições, especificamente, tratando-se da reprodução de desigualdades sociais e culturais, tais práticas que possuem valores simbólicos e históricos, podem ser “recriadas, traduzidas de diferentes formas” (Lopes, 2015, p. 460). Nesse sentido, alcançamos o entendimento de que não há definições absolutas sobre Currículo, os sentidos atribuídos são diversos e, portanto, num “jogo político educacional” (Lopes, 2015, p. 462), são disputados e novamente transformados, posto que não há uma estrutura fixa que define e sustenta a realidade, visto que há a factualidade das contingências e incompletudes dos contextos.

Por conseguinte, os questionários dos docentes das mesmas e também das distintas escolas revela-nos que “existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo” (Lopes, 2013, p. 20). A partir dos discursos, podemos perceber que se faz presente disputas hegemônicas em torno daquilo que se entende por Currículo. Os discursos, revelam a fixação de sentidos hegemônicos que tentam dar conta da realidade, embora sempre continuem abertos em razão de sua incompletude e precariedade. Assim, é preciso pensar possibilidades diversas de se fazer Currículo com base na realidade, rompendo com o modelo de educação dominante, pondo “em xeque toda a possibilidade de estabelecimento de fundamentos últimos” (Mendonça e Rodrigues, 2014, p. 27). Dito isto, ressaltamos que os discursos estão sujeitos à significações outras que, organizadas a partir das realidades e relações nos contextos, podem contribuir para uma educação de qualidade, significativa e transformadora.

4.2 A relação entre políticas curriculares e avaliativas na tessitura das práticas curriculares cotidianas docentes

Nesta seção, a partir da entrevista realizada com os professores, observou-se algumas compreensões sobre a relação entre as políticas propostas no currículo oficial e o currículo vivido no cotidiano dos docentes. Segundo Mainardes (2006), os pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe colaboraram para os estudos voltados às políticas educacionais, ao passo que preocupam-se em discutir “sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (Mainardes, 2006, p. 50). No intuito de compreender os processos e discursos voltados às políticas, Mainardes (2006) afirma que

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 50).

Isto posto, ao serem feitas as análises dos questionários, foi possível perceber que na opção voltada aos temas que interessam na área educacional, apenas dois professores marcaram a alternativa que referia-se às práticas curriculares. As demais professoras marcaram a opção alfabetização e letramento, o que nos possibilita depreender, em parte, o distanciamento dos professores que lidam com políticas e práticas curriculares em seus cotidianos. Muitas das

vezes, os docentes estão alheios devido ao impedimento, pelo próprio sistema e secretarias de educação, de ter um maior aprofundamento ao que concerne a temática Currículo. Dessa maneira, são restringidos de participarem ativamente nos contextos de influência e produção dos textos políticos, restando a estes “apenas” o contexto da prática. Embora seja este o espaço para (re)criação dos textos políticos, ainda se reverbera que o contexto da prática é espaço dedicado apenas ao assentamento e efetivação do Currículo oficial, posto como único caminho ao conhecimento.

Sobre estas políticas, através da entrevista, foi questionado aos docentes: “Quais políticas curriculares se fazem presentes no seu cotidiano enquanto professor/a?”, “Que desafios você enfrenta ao implementar as políticas curriculares na rotina escolar?”, “Há autonomia sobre as políticas?” e, “Estas políticas colaboram para a efetivação do ensino ou currículo proposto?”. Mediante tais respostas, vimos que o que permeou os discursos dos professores entrevistados foram propostas curriculares e avaliações externas, como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Plano Criança Alfabetizada (PCA); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar de Pernambuco (SAEPE) e, Sistema de Avaliação da SEDUTEC (SAS), sistema avaliativo próprio da cidade de Altinho/PE.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Alves e Rodrigues (2021, p. 2) escrevem que ela “se constitui de um documento curricular de caráter normativo”, norteando “a elaboração dos currículos das escolas em todo o Brasil” (p. 2). Nessa perspectiva, sobre a BNCC, a professora Susana fala: “O currículo da gente é aquela base que a gente usa da BNCC, né? Todo o material que a gente utiliza para trabalhar dentro de sala de aula. É por onde eu me baseio” (Extrato da entrevista, professora Susana do 2º ano, Escola A, 2025). Ou seja, a BNCC, que padroniza o desenvolvimento dos conteúdos e habilidades aos diferentes níveis escolares, comumente é tomada como guia das ações docentes. Além disso, ela desconsidera os contextos e encontra espaço nas escolas públicas e/ou privadas, urbanas e/ou campesinas, contribuindo para a invalidação de outros modos de se viver a escola e as relações nesses ambientes.

Com isso, entendendo a BNCC como proposta política curricular e que “faz-se necessário compreendê-la como importante ferramenta na produção de visões de mundo e de sociedade” (Alves e Rodrigues, 2021, p. 2), tendo em vista as orientações dadas em torno de competências. Nessa perspectiva, Alves e Rodrigues (2021, p. 2) afirmam que “nossas escolhas, concepções e referenciais orientam nossa prática educativa”. Logo, urge “a necessidade de refletirmos sobre os documentos e diretrizes que são formulados com o objetivo de serem

aplicados na escola” (p. 2), a fim de que sejam superados os sentidos hegemônicos voltados à produção curricular e ao fazer docente.

Ademais, temos o Programa Criança Alfabetizada (PCA), o qual se apresenta nas práticas cotidianas das professoras dos 2º anos, Susana e Lúcia. Quanto ao programa, a professora Susana diz

A gente tem o Programa Criança Alfabetizada. Como a gente sabe que a gente tem esses programas para cumprir, aí a gente trabalha voltado para eles. Eu acho que é até melhor, ele direciona a meta... auxiliando no que podemos trabalhar em sala de aula (Extrato da entrevista, professora Susana do 2º ano, Escola A, 2025).

Nessa dimensão, vale ressaltar que o PCA, assemelha-se ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o qual pretende “garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia” (Brasil, 2023). Tais programas surgem com a ideia de erradicar os problemas da alfabetização, sendo constantemente propiciadas aos professores formações pelas secretarias de educação dos municípios no intuito de que haja desenvolvimento da escrita e leitura, processos essenciais para realização das avaliações externas.

Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ao longo dos anos, foi se modificando e apresenta diversas reestruturações em seu histórico. Em suma, tal sistema avaliativo foi criado na pretensão de que “o Governo Federal [passe] a conhecer a qualidade da educação básica brasileira” (INEP, 2020). No entanto, o que vemos na realidade está para além do conhecer. No contexto da prática, vislumbra-se que o currículo e práticas dos/as professores/as devem estar alinhados aos objetivos do governo, que visa tão somente os índices e resultados, direcionando verbas mediante os alcances conseguidos pelas turmas avaliadas nas diferentes escolas.

Agora, tratando especificamente do contexto pernambucano, temos o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar de Pernambuco (SAEPE), também citado durante as entrevistas. Este sistema tem por objetivo “aferir o desempenho dos alunos da rede pública e fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado” (CAEd, 2021). Por meio do sistema avaliativo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), também vislumbramos que nas provas são consideradas as disciplinas de Português (leitura e escrita) e Matemática. A estrutura das provas e a divulgação dos resultados nas plataformas guiam os/as professores/as em seu fazer docente e, de igual modo, apontam para a prova do SAEPE, a qual volta-se, especificamente, à afeição dos resultados de provas externas no estado de Pernambuco.

Ainda nesse sentido, “o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), entre outros objetivos, permite à gestão estadual regular o estabelecimento das metas por escolas” (Lira e Marques, 2019, p. 29). Assim, compreendemos que o controle, por meio da inserção de um sistema próprio de avaliação no estado e divulgação dos resultados, se materializa e se firma com maior intensidade no estado de Pernambuco⁵. Nessa lógica neoliberal, os estudantes são preparados para a massificação da mão de obra que pretende atender as demandas do mercado de trabalho por meio das avaliações em larga escala, que são padronizadas e que não mantêm significância com os contextos escolares dos/as estudantes. Nessa dimensão, as disciplinas evidenciadas e avaliadas são as de Português e Matemática, justamente para que os sujeitos estejam aptos para lidar com os problemas e solucioná-los.

Nesse ínterim, são traçadas algumas ações voltadas à lógica produtiva, de modo a responsabilizar os professores no que diz respeito ao desenvolvimento da eficácia e eficiência dos estudantes, que logo mais se revelam por meio dos indicadores e resultados. Este tipo de educação estandardizada desconsidera as distintas escolas e suas particularidades, porquanto uniformiza os saberes a serem ministrados pelos professores para que sejam atendidas as metas e objetivos das avaliações externas, sem se preocupar com o desenvolvimento integral dos envolvidos, sejam gestores, professores e/ou estudantes, no processo educacional.

Assim, compreendemos que, mediante os resultados vindos das avaliações em larga escala, são realizadas atividades que punem ou bonificam as escolas de acordo com o retorno dado pelos indicadores, o que acaba promovendo uma performance. Nisto, quanto ao papel da escola, Lira e Marques (2019) elucidam que

[...] a escola fica sujeita à obrigação de alcançar resultados preestabelecidos e, assim, passa a se constituir como um sistema de produção voltado ao atendimento de metas, destituindo, portanto, “as diversas funções que ela cumpre dentro de um grupo social: desde a função de integração social, a função de ‘reprodução’ da divisão social do trabalho, até a função de perpetuação de um patrimônio de conhecimentos, de valores e de referências cognitivas e culturais” (Maroy e Voisin 2013, p. 884 *apud* Lira e Marques, 2019, 25).

Por conseguinte, ao ser questionado sobre suas percepções quanto às políticas curriculares e, precisamente referente ao SAEPE, o professor Edmundo diz: “Eu já pensei positivamente sobre, mas é uma política que não dá retorno de salário ou bonificação. Só interessa ao município. Muitos não querem o 2º e 5º pelas cobranças dos programas de avaliação” (Extrato da entrevis-

⁵ Sobre esta discussão, ler “Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014)” de Ildo Salvino de Lira e Luciana Rosa Marques (2019). O referido texto abarca questões pertinentes à reforma ocorrida no estado a fim de aprimorar a gestão pública e melhorar os índices e resultados educacionais.

ta, professor Edmundo do 5º ano, 2025). Dito isso, segundo o discurso do professor sobre o contexto ao qual está inserido, compreendemos que as políticas se materializam através dos conteúdos que giram em torno do currículo prescrito. Este currículo centra-se na preparação dos estudantes às provas externas, perpetuando a lógica estrutural que aos estados e/ou municípios. Ainda ao que concerne ao SAEB e SAEPE, o professor Edmundo acrescenta que

Ao invés de ser trabalhada coisas básicas do dia a dia... não consideram a realidade. Mesmo com “liberdade”, não há recursos para se trabalhar. Na dúvida, acredito que o ensino serve para atingir números, atingir metas e não para a vida pessoal (Extrato da entrevista, professor Edmundo do 5º ano, Escola A, 2025).

Considerando o exposto e enquanto professora atuante e pesquisadora na área do Currículo, é perceptível uma maior incidência de programas e políticas curriculares através das avaliações externas nas turmas de 2º e 5º anos. Por tal motivo, conforme dito pelo professor Edmundo (do 5º ano), muitos docentes se afastam das séries avaliadas e/ou até mesmo das discussões voltadas às temáticas do campo do Currículo devido a excessiva inserção das políticas e cobranças nas avaliações. Outrossim, Santos *et al.* (2019) elucida que as avaliações externas

[...] vem instrumentalizando as reformas educacionais e produzindo mudanças nas configurações gerais do sistema educativo. Segundo Dias Sobrinho (2004), esse processo guarda em si não apenas o componente técnico-instrumental necessário à sua implementação, mas também as dimensões ética e política próprias das ações humanas (Santos *et al.*, 2019, p. 119).

Nisto, vislumbramos que é impossível jogar o sentido e as ações das avaliações para o campo da neutralidade, tendo em vista que este processo é dotado de intencionalidades. A avaliação mexe nas estruturas educacionais e sociais e, para além disso, com a vida dos estudantes e professores (Freitas, 2009). Nessa perspectiva, por mais que sejam desenvolvidas outras atividades nos espaços escolares, ainda perdura o ensino do Português e da Matemática no centro, pois tais disciplinas são vistas como nucleares no currículo, base do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, de acordo com Santos *et al.* (2019, p. 128), “os esforços coletivos são para melhorar o resultado nessas áreas, indicando, mais uma vez, o risco do estreitamento curricular”.

Mais uma vez os discursos revelam a realidade, agora quando o professor Edmundo fala sobre o sistema educacional brasileiro

Mas esse sistema tenta escravizar o professor e, por vezes, consegue. O problema é no Brasil. Junta o povo que não quer aprender e o governo que não quer ensinar. É o “combo do desmantelar”. As políticas voltadas ao currículo deviam ser 1 ou 2 que funcionassem. Se tivesse uma que de fato fosse boa... mas são várias que não dão uma (Extrato da entrevista, professor Edmundo do 5º ano, Escola A, 2025).

Nesse diapasão, a professora Lúcia, do 2º ano, conta como as avaliações externas influenciam em sua prática

Por exemplo, eles têm que seguir a prova, a prova do SAEB e essas outras provas tem frequência, né? E tem aquele negócio que é para marcar... o gabarito. Nas minhas provas eu não faço gabarito. Então, assim, não era para mim estar treinando gabarito com eles. Porém, quando vem provas externas, tem gabarito. Então, eu treino com eles o gabarito, não é para as minhas provas, é para as provas que eles vão fazer fora (Extrato da entrevista, professora Lúcia do 2º ano, Escola A, 2025).

Com isso, os docentes se veem na obrigação de preparar os estudantes para a realização das provas, de modo que sejam “treinados” e tudo ocorra bem, evitando qualquer possível culpabilização pelo não alcance das metas advindas do governo e secretarias. Tais políticas acabam por gerar o estreitamento curricular, a competição entre profissionais e escolas, a pressão por desempenho e preparação para os testes, o aumento da segregação socioeconômica, a precarização e destruição moral do professor, bem como do sistema público de ensino (Freitas, 2012). Dessarte, percebemos que tal iniciativa do governo quanto às avaliações em demasia e aumentos dos índices, desconsidera a humanidade dos seres e suas subjetividades, assim como a realidade da comunidade escolar.

Isto posto, reiteramos que refletir sobre as políticas curriculares possibilita um novo pensar quanto às políticas que se inserem no contexto educacional e quais possibilidades podem ser pensadas e realizadas com a finalidade de resistir a tais sistemas e programas. Concomitantemente, a partir da indagação “Quais mudanças considera necessárias no cenário da Educação atual?”, presente no questionário, a professora Polly diz que deveria haver uma “seleção mais regulada dos programas educacionais para o público local, para quem é destinado” (Questionário 6, professora Polly do 2º ano, Escola C, 2025). Proveniente do discurso, percebemos que as políticas curriculares citadas durante a entrevista provocam mudanças nos pensares, dizeres e fazeres nos cotidianos escolares, no entanto, tais mudanças não vão ao encontro da necessidade e realidade dos estudantes. Ao invés disso, elas tendem e apontam para o atendimento de metas e padrões estabelecidos.

4.3 O diálogo global e local na construção das políticas curriculares: As especificidades da rede municipal de Altinho-PE

Destarte, agora tecemos um diálogo mais preciso entre a política global e local, sob a ótica de Stephen J. Ball (2001), que preocupa-se em discutir “o crescente abandono ou marginalização [...] dos propósitos sociais da educação” (Ball, 2001, p. 100). Ao que discorre seus escritos, Ball (2001) elucida como “a educação está, cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo [...]” (p. 100). Ou seja, progressivamente, a educação mantém-se ancorada numa “política de aprendizagem”, conduzida pelos governantes na aspiração de que se torne ainda mais impreciso fazer distinção entre algumas políticas educacionais presentes na esfera social. Ainda que partidos políticos se distanciem em concepções, quando se trata das políticas educacionais, estes tomam por referência os discursos globais, seguindo a lógica de mercado vinculado aos aspectos socioeconômicos.

Quanto ao contexto local e políticas direcionadas para a rede educacional de Altinho-PE, percebemos que, com base nas entrevistas com os docentes das turmas de 2º e 5º anos, há a presença de um sistema próprio de avaliação: o SAS. Segundo a diretora de ensino da rede, Eva, o Sistema de Avaliação da SEDUTEC (SAS), tem por objetivos: “Acompanhar o desempenho de leitura e escrita dos estudantes da rede municipal; Monitorar os descriptores trabalhados; Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes nos simulados” (Extrato do diálogo com a diretora de ensino via WhatsApp®, 2025).

Por conseguinte, a fim de entender como as políticas globalizantes influenciam as políticas locais, foi feita a seguinte indagação: “Em que políticas curriculares o SAS se fundamenta ou é direcionado?”. Logo, a diretora de ensino nos responde que “o SAS está fundamentado na política de avaliação...”. Ela ainda acrescenta que “existe uma pasta específica na Secretaria de Educação para as avaliações externas, SAEB, SAEPE e Avaliação de Fluência” (Extrato do diálogo com a diretora de ensino via WhatsApp®, 2025).

Mediante tais discursos, alcançamos a lógica empreendida em torno do sistema de avaliação de Altinho. É certo que, levando em consideração as políticas nacionais, estaduais e, agora, municipais, a rede adota uma perspectiva de ensino centrada no alcance de objetivos em prol do desenvolvimento dos índices, focalizando no monitoramento dos estudantes alfabetizados na dimensão da leitura/escrita e na apropriação conteudista matemática. Sobre as provas e o nível avaliativo do SAS, a professora Susana diz: “Quando eles [estudantes] realizam, eu acho que a criança se sai melhor do que a do SAEB. Mas ainda acho que não vai de acordo com a nossa realidade em sala de aula, não. O SAS, que é o de Altinho mesmo, né... o nível é menor do que as provas externas” (Extrato da entrevista, professora Susana do 2º ano, Escola A, 2025). Segundo esclarecido pela professora, o SAS vincula-se às políticas

curriculares maiores, como o SAEB e SAEPE, no entanto, o nível de “dificuldade” é menor. Além de monitorar os estudantes no viés da leitura e escrita, o sistema de avaliação de Altinho/PE acompanha o desenvolvimento dos descriptores que orientam os conteúdos a serem trabalhados, seguindo a lógica da padronização curricular adotada pelo município que ancora-se na BNCC.

Mediante o trabalho envolto por tal sistema avaliativo, a pesquisadora vislumbrou que as informações voltadas às questões acertadas e erradas, da primeira à quarta prova, foram divulgadas por meio dos números e porcentagens aos gestores, coordenadores e professores da rede de ensino das turmas avaliadas, ou seja, dos 2º e 5º anos. O objetivo dos reformadores educacionais é justamente este: tornar “o que é valorizado pelo teste [...] bom para todos, já que é o básico” (Freitas, 2012, p. 389). Contudo, tais iniciativas deixam à margem o que poderia ser ofertado enquanto educação de qualidade, colaborando para o processo formativo e atuação dos sujeitos na dimensão social.

A partir do discurso da diretora de ensino quanto ao monitoramento da aprendizagem por meio das políticas de avaliações externas, nos valemos do que Lima (2023) afirma, ao dizer que

Entendemos com Laclau e Mouffe (2015) que os discursos de monitoramento concorrem no campo da discursividade com outros discursos disputando sentidos, alguns são privilegiados em detrimento de outros. Logo, segundo os autores, o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso, e por não serem fenômenos somente linguísticos, estão articulados com práticas e identidades, constituindo assim as relações sociais. O monitoramento, então, se configura em uma política com consequências diretas para o currículo, para a escola e os sujeitos com ela envolvidos. [...] Com isso, tem sido possível dizer que o monitoramento vem se tornando um discurso hegemônico por aglutinar de forma precária, diferentes demandas que se relacionam diretamente com a qualidade e o direito à educação, disseminando um projeto discursivo comum, comprometido com o alcance de bons resultados (Lima, 2023, p. 4).

Em suas ideias, Ball (2001) aponta para o termo “glocalização”, referindo-se à “simultaniedade e interpenetração daquilo que convencionalmente se chama o global e o local” (Ball, 2001, p. 102). Segundo Ball (2001), as políticas nacionais são pensadas num esquema de bricolagem, porquanto há uma espécie de costura de ideais e ideologias já existentes à uma nova forma de solucionar os problemas dos contextos. Nessa perspectiva, há a implementação de políticas curriculares e, consequentemente, avaliativas, a nível nacional, estadual e municipal, de modo que sejam “mensuradas” as aprendizagens e monitorados os currículos balizados pelas ideologias discursivas e, muitas das vezes, dominantes.

Por conseguinte, foi indagado à professora Lúcia do 2º ano: “Você, enquanto professora, acha que o currículo prescrito para o município abarca temas locais, culturais e sociais? Por exemplo... a cultura de Pernambuco, a cultura de Altinho...?”. A professora logo responde: “Não tem nada. Inclusive, a gente vivencia essas datas porque a gente já tem um calendário, trabalha porque a gente sabe que tem aquele dia, aquela data. Mas que não está no currículo” (Extrato da entrevista, professora Lúcia do 2º ano, Escola A, 2025).

Com isso, percebemos como as políticas nacionais influenciam nas políticas locais, ao passo que o que deveria ser objeto de estudo para compreensão da própria realidade, passa a ser marginalizado. Os saberes, culturas e vivências locais são “engolidos” pelo currículo oculto. E, quanto ao currículo oculto, em conformidade com os escritos de Lopes e Macedo (2011), entendemos que este

[...] subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento [...], sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares (Lopes e Macedo, 2011, p. 32).

Nessa tessitura, a fim de aprofundar o diálogo e compreender, mediante os discursos da professora, a pesquisadora pergunta se há alguma relação entre o currículo oficial (direcionado pelo município) e o currículo vivido. Nisto, uma das professoras entrevistadas respondeu: “Não, tem relação, agora que às vezes a gente tem que alinhar esse currículo que vem pra gente com o currículo vivido na prática, porque às vezes não bate com o que a gente realmente trabalha em sala de aula” (Extrato da entrevista, professora Susana do 2º ano, Escola A, 2025).

Outrossim, o professor Edmundo diz: “Ao invés de ser trabalhada coisas básicas do dia a dia, é trabalhada coisas de prova. Não consideram a realidade” (Extrato da entrevista, professor Edmundo do 5º ano, Escola A, 2025). Estas “coisas de provas” seriam os descritores, citados anteriormente, os quais são direcionados para todas as redes e escolas. É certo que estes não consideram os contextos diversos, mas, pelo contrário, implementam assuntos e questões globalizantes e hegemônicas que não se relacionam com os contextos e currículos vividos pelos sujeitos.

Dessa forma, os docentes não conseguem relacionar aquilo que vem no currículo oficial ao currículo vivido, pois são conhecimentos trabalhados de maneira excessiva e voltados à uma lógica conteudista. Através dos discursos de alguns professores, foi identificado que muitos estudantes não aprendem conhecimentos próprios dos níveis que estão e, mesmo assim, “passam” de ano. Ao perguntar sobre como isso poderia ser melhorado ou mudado, o professor Edmundo declara: “Reter o aluno, não tem como chegar na série seguinte sem ler. Não tem

como ensinar a ler no 5º ano, pois é nível conteudista” (Extrato da entrevista, professor Edmundo do 5º ano, Escola A, 2025). O discurso do professor revela o caráter neoliberal circunscrito na escola, o qual visa a inserção de demasiados conteúdos que tendem à um objetivo comum: avaliações externas. Pode-se dizer que é uma espécie de: “Não atingiu? Deixa de novo”.

Devido a não efetiva preocupação com as aprendizagens dos sujeitos políticos e sociais nas escolas, há uma grande defasagem que vira uma bola de neve, onde o professor rema contra a maré para conseguir trabalhar conteúdos em cima de conteúdos. Nesse aspecto, é submetido no contexto escolar e nas práticas curriculares um currículo oculto, onde as ações cotidianas são acrescidas pela onda padronizadora das políticas curriculares. Por mais que neste modo de fazer currículo não estejam escritas explicitamente as normas, há intencionalidades que naturalizam as relações de poder, reforçando comportamentos e ideologias, não abrindo espaço para a contradição ou disputa pela seleção dos conteúdos e conhecimentos. A não contradição faz a sociedade acreditar numa “harmonia social”, embora esta trabalhe na perpetuação e estruturação dos ideais hegemônicos dominantes.

Na intenção de romper com os paradigmas estabelecidos, os teóricos que voltam-se aos estudos fenomenológicos, os quais defendem a experiência humana, colaboraram para um novo debate acerca do currículo. Estes “argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes” (Lopes e Macedo, 2011, p. 34). Tais estudiosos acentuam a importância de superar a “ideia de um documento preestabelecido [para que] seja substituída por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida” (Lopes e Macedo, 2011, p. 34).

Desse modo, aquilo que é posto como “verdade” ou “certo”, é, no entanto, dotado de um caráter provisório, incompleto e flutuante, não um sentido fixo na realidade, pois esta “é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem” (Oliveira *et al.*, 2013, p. 1329). Sendo assim, a partir dos discursos dos/as professores/as, com base na TD, compreendemos que é preciso considerar os contextos aos quais os indivíduos que contribuem para a pesquisa se inserem, assim como a complexidade e historicidade que os cerca enquanto professores/as. Sob esse prisma, torna-se possível entender como as influências das políticas se materializam nos contextos diversos, ponderando, de igual modo, sua provisoriação ante as disputas sempre existentes.

4.4 Influência das políticas e como se revelam as práticas tradutórias no exercício docente

Na presente seção, visamos articular, à luz da abordagem do Ciclo de Políticas, escritos a despeito dos contextos de influência, da produção de texto e da prática (Mainardes, 2006). É válido considerar que estes contextos não acontecem de modo linear ou subsequente, mas são correlacionados, um depende do outro. No mais, agora adentrando aos contextos, temos o contexto de influência, “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (Mainardes, 2006, p. 51).

No contexto já citado, interesses são postos em jogo e ideais simbólicos são discutidos a fim de dar sentidos às “finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51) nas arenas disputadas. Neste contexto, os discursos dos empresários e grupos políticos/governamentais articulam-se, também, junto aos veículos de comunicação, dando sustentação às políticas. São consideradas nesse contexto o poder das “influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais” (Mainardes, 2006, p. 51), as quais vendem suas políticas e, ao mesmo tempo, “vendem suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc” (Mainardes, 2006, p. 51-52).

Sob uma ótica mais esclarecida, podemos inferir que também faz parte do contexto da influência, no Ciclo de Políticas de Ball, os bancos mundiais, os quais “podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais” (Mainardes, 2006, p. 52). Por mais que estes setores econômicos, junto à mídia, influenciem nas iniciativas políticas, sempre haverá um processo de recontextualização no local para onde foi direcionada determinada política.

Por conseguinte, partimos para a compreensão do contexto da produção de texto. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. É, portanto, no contexto da produção de texto que os textos políticos são elaborados, porém “tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (Mainardes, 2006, p. 52), pois a finalidade é disputar espaço para implementação de interesses políticos e não tornar tais disputas acessíveis e conhecidas pela sociedade.

Outrossim, quanto ao contexto da prática, conforme Stephen Ball, reconhecemos que é neste contexto que “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na

política original” (Mainardes, 2006, p. 53). Numa relação interdependente dos contextos, alcançamos que é no contexto da prática que, de fato, as políticas podem ou não ser adotadas e/ou efetivadas, tendo em vista a capacidade de interpretação e recriação pelos sujeitos que lidam com elas. E, nesse processo interpretativo, vivências e intencionalidades são levadas em consideração, pois

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. [...] Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe *et al.*, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

À luz das explanações quanto aos contextos, busca-se compreender, ainda neste fragmento, os modos como os/as docentes interpretam e recontextualizam as políticas em uso em suas práticas. Nessa perspectiva, Lopes *et al.* (2013) elucida que

[...] nas políticas, o movimento ininterrupto de sentidos nem tem origem em uma arena específica, lócus de atores privilegiados, nem pode ser estagnado por determinações. Sentidos deslizam submetidos à multiplicidade de interpretações, sedimentações. A instabilidade dos sentidos resulta de condensações e deslocamentos operados pela sobredeterminação simbólica atinente ao tecido próprio do qual é feito o social: a linguagem. O social funciona como linguagem, é produção discursiva, sendo o discurso o limite de toda objetividade (Laclau e Mouffe, 2011 *apud* Lopes *et al.*, 2013, p. 396).

Isto posto, “entendemos que tanto na teoria do discurso de Laclau como na desconstrução em Derrida, [...] a perspectiva de toda produção (de si, da política, da vida) está circunscrita à negociação de sentidos com o significante” (Lopes *et al.*, 2013, p. 400). Sendo assim, compreendemos que os discursos são produzidos a partir de antagonismos e negociações, portanto, tais sentidos e significantes são instáveis e dotados de intencionalidade. Com isso, os processos discursivos, práticos e políticos estão à mercê da recontextualização e, quando assumido um compromisso ao que será feito, esta pode auxiliar na reorganização e ressignificação dos textos, construindo um currículo que entenda a alteridade e subjetividade dos sujeitos nos diferentes contextos. Sobre isso, Ball (2001) fala que

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p. 102).

Nesse sentido, no que toca à ideia de recriação das políticas, foi questionado durante a entrevista às professoras do 2º ano quais eram suas perspectivas acerca de como devem ser ressignificadas as políticas, de modo que os assuntos e conteúdos prescritos no currículo oficial fossem adaptados à realidade dos estudantes. E, a partir das indagações, elas disseram

Quando eu vou fazer meu roteiro, eu faço o meu roteiro com os livros, né, para eu ver o que eu preciso dar de conteúdo. Eu só procuro ver o conteúdo. Eu ‘tô’ trabalhando em História como medir o tempo, aí eu vejo que a atividade do livro ‘tá’ mais difícil. Eu vou procurar algum método ou alguma metodologia para ensinar como é medir o tempo, de forma que eles aprendam. Então, eu procuro fazer uma adaptação do que tem que ser dado. Uma metodologia de como aquele assunto eu tenho que dar, como é que eu posso dar para que eles aprendam. Porque tem assuntos que se eu for dar do jeito que ‘tá’ aqui no livro, do jeito que ‘tá’ pra mim dar, eu sei que eles não vão entender. Então, eu procuro esse mesmo assunto, é só procurar uma metodologia para explicar melhor, para que eles entendam. É assim que eu faço (Extrato da entrevista, professora Lúcia do 2º ano, Escola A, 2025).

Eu vou de acordo com a realidade do aluno. Aí eu gosto muito de trabalhar com aulas lúdicas, porque como é uma turma que a gente tem dificuldade de chamar a atenção, então fica difícil a gente seguir à risca. A gente tem que estar sempre tentando inovar com eles (Extrato da entrevista, professora Susana do 2º ano, Escola A, 2025).

Em vista disso, a partir dos discursos das professoras, inferimos que o livro didático, que serve para acompanhar os conteúdos prescritos nos currículos, em sua maioria não condiz com a realidade dos estudantes, sendo necessário que adaptações sejam feitas no intuito de propiciar uma aprendizagem que abarque a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional e que seja significativa. Sobre o uso do livro didático, Oliveira *et al.* (2021) diz que

O livro didático pode ser visto como um desses produtos que chegam às escolas para serem consumidos pelas professoras, contudo as maneiras de fazer, esse uso, se tornam subjetivas, pois cada docente, a partir de suas experiências e construções diárias, ressignifica esse produto, transparecendo em sua prática todo esse movimento (Oliveira *et al.*, 2021, p. 3).

Posto isso, o processo de recriação e ressignificação das políticas vai ao encontro da visão derridiana, porquanto percebemos que, a partir de seus fazeres docentes e vivências cotidianas, os/as professores/as entrevistados traduzem e interpretam as políticas propostas conforme as realidades deles. A tradução e interpretação se dá no contexto da prática, dado que os sentidos das políticas são contingentes e provisórios

A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa (Bowe *et al.*, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Com isso, os docentes, no chão da sala de aula, têm a “brecha” de realizar, à seu modo, a explanação e dinâmica dos conteúdos, levando em consideração a realidade dos seus estudantes. Nessa atividade, os docentes desconstroem os textos produzidos numa dimensão nacional e com linguagem ampla, os quais são direcionados para todos os contextos, sem que haja adaptação dos conteúdos. Nisto, sobre a tentativa de homogeneização dos contextos sociais através dos discursos que forjam a realidade e a possibilidade de disputar sentidos, ainda que parciais e provisórios ante às contingencialidades, Almeida *et al.* (2024) esclarecem que

[...] ainda que se demarque nos documentos políticas as margens nacionais e a ideia do comum a todos, existem marcas de antagonismos e disputas produzidas pelos sujeitos, considerando que um projeto nacional não se reverbera como materializado e fechado, mas produz e se põe em subjetividade, aberto, passível de negociações, interrupções e reivindicação de demandas (p. 3).

Sendo assim, segundo os discursos docentes quanto à influência das políticas no cotidiano, ainda que estes revelem direcionar suas práticas na dimensão curricular e afirmem estar de acordo com o currículo proposto, servindo de auxílio para a elaboração do roteiro, assim como norteador das habilidades a serem desenvolvidas e guia para o “organizar, planejar e avaliar”, muitos reconhecem que as políticas curriculares, no entanto, não vão ao encontro das realidades vividas pelos seus estudantes. Ademais, enquanto docente envolvida nesses processos cotidianos, considera-se que as políticas curriculares não conseguem ter efeitos completos e simétricos objetivados na política original. Desse modo, em suas práticas discursivas, os docentes de Altinho traduzem as políticas quando abarcam a necessidade de incluir a ludicidade nas explanações dos conteúdos e de articular o que está no livro didático à atividade que melhor será compreendida pelos estudantes.

Eis aí a contingencialidade, onde podem ser produzidos os antagonismos e (re)interpretadas as políticas. Através do poder de agência⁶, “modo como os professores agem e traduzem as políticas às quais são submetidos” (Melo *et al.*, 2022, p. 3), é possível que seja desenvolvida a interpretação dos textos produzidos, onde os docentes levem em consideração suas histórias e subjetividades e as vivências dos estudantes, podendo traduzir as políticas que emergem dos contextos de influência e de produção de textos e, num processo articulatório, recontextualizar estas nos contextos da prática (Ball, 2001).

Quanto à compreensão de recontextualização, Lopes *et al.* (2013, p. 393) afirma que

⁶ Sobre esta discussão, ler “Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão” de Melo, Almeida e Leite (2022).

esta ideia volta-se à “transferência de textos e discursos de um contexto a outro [que] potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretiação de sentidos [...].” Portanto, urge a necessidade de discutir e refletir sobre os discursos e sentidos atribuídos às políticas e práticas curriculares, de modo que estas sejam recriadas, ressignificadas e traduzidas nos contextos da prática pelos docentes. Concomitantemente, é preciso questionar as estruturas que determinam e legitimam os conhecimentos presentes no currículo. Sobre a organização dos conteúdos curriculares e políticas que os cercam, consideramos fundamental e norteadora as seguintes indagações de Lopes e Macedo (2011, p. 21): “[...] como definir o que é útil? Útil para quem? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis?”.

Outrossim, ancorado no que defende Jacques Derrida, Lopes *et al.* (2013, p. 397) apontam que “a visão derridiana [...] chama atenção para o papel ilimitado da linguagem na produção contingente e precária dos sentidos conferidos aos objetos”. Assim, quanto à noção de tradução em Derrida, compreendemos que os responsáveis pela elaboração das políticas não conseguem amarrar e fixar os sentidos destas, pois, nos contextos para onde foram direcionadas, serão interpretadas e traduzidas mediante as compreensões e mudanças que irrompem dos fazeres cotidianos pelos docentes.

Logo, consideramos que, enquanto docentes e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, tais sujeitos pensam e agem politicamente, tendo em vista o processo de produção política em que estes estão imersos. Toda prática discursiva é, portanto, uma perspectiva política. Sendo assim, em suas práticas cotidianas os docentes têm o poder de agência, o qual se revela mediante a produção, tradução e ressignificação das práticas e políticas curriculares, possibilitando transformações nos contextos de prática do qual fazem parte junto aos seus estudantes, olhando para a necessidade e demanda destes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa nos aproximamos dos sentidos de políticas curriculares construídos pelos/as professores/as e a partir deles atentamos para a comum compreensão do currículo como um guia que orienta os conteúdos a fim de que determinadas habilidades sejam desenvolvidas. Concomitantemente, os/as professores/as atribuíram ao currículo a influência quanto ao orientar de suas práticas pedagógicas, caracterizando-o como norteador e meio pelo qual os/as estudantes podem ser avaliados/as. No mais, as intenções a despeito do que pretende ser feito por meio do currículo quiçá não seja entendida devido o ocultamento e complexidade que envolve a linguagem utilizada, mas, aqui vislumbramos que os discursos e sentidos dos docentes vão ao encontro daquilo que estruturou a ideia de Currículo: preparar, padronizar e formar sujeitos aptos para resolver os problemas econômicos emergentes e constantes em nossa sociedade.

Em paralelo, ainda que possam se assemelhar ou ir ao encontro daquilo que se pensa e objetiva os criadores das políticas, os discursos docentes revelam pensamentos outros também, de modo que contestam a eficácia delas no cotidiano quando falam sobre as atividades que realizam para tornar o conhecimento mais acessível, afirmindo que os conteúdos e políticas não abarcam a realidade dos/as educandos/as. Desse modo, ressaltamos que as políticas são sustentadas e legitimadas por discursos que tendem a influenciar na prática docente, contudo, a contingencialidade abre margem para a desconstrução e recriação destas. Elas não serão postas em prática em toda sua completude, tendo em vista os atravessamentos das vivências e relações dos sujeitos educandos e educadores, partícipes e atores centrais de todo o processo educacional.

Por tais motivos, é preciso refletir e agir sobre como as políticas curriculares influenciam as práticas, fugindo da ordem do estabelecimento de identidades fixas, seja dos/as estudantes e/ou docentes. Os ensinos e conhecimentos devem estar ancorados na tríade ação-reflexão-ação (Freire, 1987), de maneira que haja ação sobre a realidade, reflexão e criticidade para repensar a ação e, a partir disso, uma maior conscientização sobre a ação de maneira que seja promovida a transformação. Nisto, lançamos à escola o papel de transformadora do social, ao passo que, por meio dela, mudanças podem despontar na realidade dos indivíduos. Em face de um novo pensar sobre as políticas curriculares e práticas discursivas, mudanças e transformações podem surgir nos contextos da prática. Desse modo, é certo considerar que esse processo é constante e inconstante e, sobretudo, contínuo.

À luz do exposto, é certo considerarmos que não há neutralidade e isenção na pesquisa, então, partindo da experiência da pesquisadora enquanto professora atuante na rede municipal de ensino e mediante o contato com os programas e projetos curriculares direcionados às turmas avaliadas, considera-se necessário entender como se dão as políticas e questionar as lógicas estruturantes, que sustentam e influenciam na produção de sentidos a despeito de Currículo, rompendo com sentidos que visam uniformizar os saberes e práticas. É importante, na dimensão educacional, assumir o compromisso de lutar por uma educação significativa, contribuindo para novos pensares e fazeres que transformem a sociedade. Em suma, consideramos que o conhecimento aqui produzido comprehende que a realidade é contingencial e parcial, tendo em vista a possibilidade do objeto de estudo desta pesquisa estar inscrito em um tempo histórico e numa dimensão provisória que é politicamente, culturalmente e socialmente construída.

A escrita desta pesquisa, ancorada num processo articulatório entre teóricos e dados levantados, desafiou a mudança de perspectiva quanto ao objeto de estudo, contribuindo de maneira relevante para a dimensão acadêmica e profissional da pesquisadora, dada uma maior conscientização e reflexão sobre as políticas-práticas curriculares em seu entorno. Outrossim, através da pesquisa, foram suscitadas outras perguntas, a saber: “Quais são as orientações das secretarias de Educação para os/as professores/as ao que concerne a prática do currículo?”; “A partir da observação empírica, de que modos as práticas curriculares manifestam movimentos de desconstrução/tradução das políticas curriculares pelos/as docentes?”; “Quais sentidos os/as coordenadores/as e gestores/as, por meio dos discursos, atribuem às políticas-práticas curriculares?”; “Como se dá as formações docentes voltadas à prática curricular nos municípios de Pernambuco?”. As questões levantadas podem, a posteriori, contribuir para novos estudos e aprofundamentos na área do Currículo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de; SILVA, Ednaelli Dolôres Vieira da; SILVA, José Carlos Miranda da. **O CURRÍCULO QUE ESCAPA: UMA ENCRUZILHADA DISCURSIVA NOS COTIDIANOS DAS SALAS DE AULA.** XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - ANPED Nordeste - 2024.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva. **As agências reguladoras e a política curricular: uma análise da BNCC a partir do Ciclo de Políticas de Stephen Ball.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - 39^a Reunião Nacional - 2021.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada.** João Ferreira de Almeida. Edição Revista e Atualizada no Brasil, 3^a ed. (Nova Almeida Atualizada). Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2018, p. 470.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Secretaria de Educação Básica (SEB), 2023. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada. Acesso em: 15 nov. 2025.

CAEd. **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.** Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2021. Disponível em: <https://caeddigital.net/projetos/saepe-pe>. Acesso em: 15 nov. 2025.

DERRIDA, J. Estrutura, signo e jogo no discurso das ciências humanas. In: MACKSEY, R.; DONATO, E. (Org.). **A controvérsia estruturalista: as linguagens da crítica e as ciências do homem.** Tradução de Carlos Alberto Vogt e Clarice Sabóia Madureira. São Paulo. Cultrix, p. 260-284, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, v. 33, p. 379-404, 2012.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. p. 31-62, 2000.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** SAEB histórico, 2020. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico. Acesso em: 15 nov. 2025.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the revolution of our time.** Londres: Verso, 1990.

LIMA, Paula Eduarda das Dores de Souza. **Monitoramento educacional: Uma disputa discursiva por hegemonia.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - 39ª Reunião Nacional - 2023.

LIRA, Ildo Salvino de; MARQUES, Luciana Rosa. Políticas Educacionais no Estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições. **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014).** Recife, p. 21-46, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **TEORIAS PÓS-CRÍTICAS, POLÍTICA E CURRÍCULO.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, 2015.

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

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. Atlas S. A., São Paulo, 2003.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de; LEITE, Carlinda. **Curriculos de formação de professores: o poder de agência em questão.** Educação e Pesquisa, v. 48, p. e247432, 2022.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-27, 2007.

OLIVEIRA, Gabriela Souza; GONÇALVES, Rafael Marques. **Livro didático: Os usos e construções curriculares.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - 40ª Reunião Nacional - GT12, 2021.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. **Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; ARAÚJO, Alexandre Viana; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Políticas Educacionais no Estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições. **Política educacional e gestão escolar no sertão pernambucano: analisando práticas de regulação via avaliação educacional.** Recife, p. 115-139, 2019.

SOUZA, Judinete do Socorro Alves de; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; SANTOS, Bianca Nascimento dos. **A Pedagogia das Competências na Educação Básica: Implicações da BNCC para uma formação mercadológica.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - 39^a Reunião Nacional - 2021.

APÊNDICE A - PESQUISAS LEVANTADAS

ANO	TÍTULO	AUTORES	OBJETIVO	PALAVRAS-CHAVES	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR (IES)
2019	TODOS PELA EDUCAÇÃO E OS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE ENDEREÇADOS ÀS POLÍTICAS DE CURRÍCULO	Ana Paula Peixoto Soares	Investigar a atuação do movimento Todos pela Educação (TPE) na produção de discursos de responsabilização docente endereçados às políticas de currículo voltadas para a educação básica brasileira.	Políticas de Currículo; Docência; Responsabilização; Todos pela Educação.	ANPEd - 39 ^a Reunião Nacional - GT12
2019	MOVIMENTOS DE UMA PESQUISA: O PENSAR, O FAZER E O EXISTIR DOCENTE NA PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS	Tânia da Costa Gouvêa	Evidenciar a produção de conhecimento que emerge das práticas curriculares cotidianas da escola e também nos encontros entre docentes.	Produção curricular; Processos formativos; Docência.	ANPEd - 39 ^a Reunião Nacional - GT12
2021	AS AGÊNCIAS REGULADORAS E A POLÍTICA CURRICULAR: UMA ANÁLISE DA BNCC A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL.	Eliane Fernandes Gadelha Alves; Ana Claudia da Silva Rodrigues	Analizar a atuação da BNCC, anos iniciais do ensino fundamental, em instituições públicas do sistema municipal de Campina Grande/PB, desvelando as diversas redes de influências engendradas em	BNCC; Ciclo de política; Competências.	ANPEd - 40 ^a Reunião Nacional - GT12

			torno desta política curricular, relacionando-a ao ciclo de política de Stephen Ball.		
2021	A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DA BNCC PARA UMA FORMAÇÃO MERCADOLÓGICA	Judinete do Socorro Alves de Souza; Arthane Menezes Figueirêdo; Bianca Nascimento dos Santos.	Discutir a concepção mercadológica que subjaz a formação dos sujeitos por intermédio da Base Nacional Comum Curricular e seus princípios pedagógicos baseados na Pedagogia das Competências.	Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia das Competências. Educação como mercadoria.	ANPEd - 40 ^a Reunião Nacional - GT12
2021	LIVRO DIDÁTICO: OS USOS E CONSTRUÇÕES CURRICULARES	Gabriela Souza Oliveira; Rafael Marques Gonçalves.	Conhecer os usos e as ressonâncias do livro didático na prática das docentes nos seus cotidianos escolares.	Curriculum; Livro didático; Prática docente.	ANPEd - 40 ^a Reunião Nacional - GT12
2023	MONITORAMENTO EDUCACIONAL: UMA DISPUTA DISCURSIVA POR HEGEMONIA	Paula Eduarda das Dores de Souza Lima	Investigar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o texto Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b) para conhecer a concepção hegemônica enunciada sobre o monitoramento	Discurso; Monitoramento; Hegemonia.	ANPEd - 41 ^a Reunião Nacional - GT12

			nos referidos textos políticos.		
2023	DISCURSOS, SENTIDOS E TRADUÇÕES: As ações de implementação do Currículo de Pernambuco para a Educação Infantil	Karla Wanessa Carvalho de Almeida; Katia Silva Cunha.	Compreender os pontos nodais centrais e periféricos elegidos nas traduções dos professores formadores nas formações continuadas do Currículo de Educação Infantil de Pernambuco.	Curriculo; BNCC; Discursos; Tradução; Educação Infantil.	ANPEd - 41 ^a Reunião Nacional - GT12

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIO-PROFISSIONAL

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso II

Discente: Aparecida Elaine Alves da Silva



Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica da Silva

Objetivo do questionário: Coletar informações sobre o perfil e trajetória dos(as) professores(as), a fim de compreender melhor suas realidades e práticas profissionais.

1. Dados pessoais e de identificação

1. Nome completo: _____

2. Idade: _____

3. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro () Prefiro não responder

4. Município de residência: _____

2. Formação acadêmica e trajetória profissional

5. Nível de escolaridade:

() Ensino Médio () Graduação () Pós-graduação Lato Sensu

() Mestrado () Doutorado

6. Instituição onde foi/está sendo realizada a graduação: _____

7. Curso(s) de formação inicial: _____

8. Possui formação específica na área em que leciona? () Sim () Não

9. Participa de cursos de formação continuada?

() Sim, frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca

10. Quais políticas/programas curriculares são frequentes em sua prática docente?

11. Está atualmente empregado(a)? Sim Não

12. Caso sim, qual o cargo/função? _____

13. Nome da empresa/instituição: _____

14. Tempo de trabalho na função atual: _____

15. Tipo de vínculo:

CLT Autônomo Temporário Estágio Outro: _____

16. Quais temas ou áreas de formação mais lhe interessam atualmente?

Políticas curriculares Práticas curriculares Alfabetização e Letramento

Educação Inclusiva Outro: _____

17. Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____ anos.

18. Tempo de atuação na escola atual: _____ anos.

19. Carga horária semanal total (todas as escolas): _____ horas.

20. Já trabalhou em outros níveis de ensino?

Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio

EJA Outros

21. Em quais turmas você leciona atualmente? _____

22. Há disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos adequados em sua escola?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

23. Você se sente valorizado(a) na profissão docente?

Sim Parcialmente Não

3. Concepções e práticas pedagógicas

24. Quais são os principais desafios enfrentados em sala de aula?

25. Como você comprehende o papel do currículo em sua prática docente?

26. De que forma as políticas curriculares contribuem/impactam em seu trabalho?

27. Que mudanças considera necessárias no cenário da Educação atual?

4. Espaço para observações

28. Quais são suas principais motivações no trabalho?

29. Deseja acrescentar algum comentário ou sugestão?

30. Caso suas informações vá ao encontro do objetivo geral da pesquisa, você aceitaria realizar uma entrevista?

Sim, concordo. Não concordo. Preciso compreender melhor o objetivo.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A partir do primeiro objetivo específico - **a) identificar as políticas curriculares e sentidos que atravessam os contextos das salas de aulas:**

- O que significa “currículo” para você, no contexto da escola?;
- Como você percebe a relação entre o currículo oficial e o currículo vivido na prática escolar?;
- Quais políticas curriculares se fazem presentes no seu cotidiano enquanto professora? Qual sua percepção ou sentido atribuído a tais políticas?;
- Caso seja apontada as políticas (Saeb, Saepe, SAS, PCA...?), de que maneira estas influenciam em sua prática?;
- Você sente que as políticas curriculares consideram a realidade da sua escola e a comunidade no entorno?;
- Que desafios você enfrenta ao implementar as políticas curriculares na rotina escolar? Há autonomia sobre as políticas?;
- Estas políticas colaboram para a efetivação do ensino ou currículo proposto?

A partir do segundo objetivo específico - **b) analisar os modos como os docentes traduzem as políticas curriculares em suas práticas:**

- Em sua rotina, o que é feito para acatar ou dispensar as políticas dispostas?;
- Você acha possível que o currículo prescrito seja posto na prática? O que modifica no seu fazer docente?;
- Mediante sua prática, de que forma os conteúdos refletem a/na realidade dos estudantes?;
- Como o currículo se manifesta nas atividades cotidianas da escola (planejamentos, projetos, avaliações etc.)? Há espaço para incluir temas locais, culturais e sociais no currículo da escola?;
- Quais são os maiores obstáculos para transformar o currículo em uma prática significativa para os alunos?;
- Que mudanças você considera necessárias nas políticas curriculares para que o currículo tenha mais sentido para alunos e professores?