

Descrição Técnica do Produto

Autoria: PRISCILLA COSTA MEIRELES; SANDRA KRETLI DA SILVA

Nível de Ensino a que se destina o produto: Educação Básica

Área de Conhecimento: Educação

Público-alvo: Professores da Educação Básica

Categoria desse produto: Desenvolvimento de um podcast no Aplicativo Spotify vinculado à Educação.

Finalidade: Movimentar as professoras a ser e agir de vários modos diferentes a partir do coletivo, da conversação, da escuta do podcast.

Organização do Produto: Dividido entre início, desenvolvimento com os diálogos com professoras contextualizado com o referencial teórico e finalização com problematização.

Registro de propriedade intelectual: Ficha Catalográfica emitida pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros.

Divulgação: Digital

URL: Spotify:

https://open.spotify.com/episode/62j8ovkJINBNgAERSDgODT?si=wIWqr_6lRwOyfDMHyo9bQA

Processo de Validação: Validado na banca de defesa da dissertação

Processo de Aplicação: Aplicado nos cotidianos escolares e nas formações continuadas de professoras.

Impacto: Alto. Produto elaborado a partir das insurgências das professoras da educação básica, com o objetivo de provocar fissuras nas tentativas de controle e monitorização do trabalho e dos currículos.

Inovação: Médio. Há ideias semelhantes em outras universidades que se aproximam do podcast, no entanto, na UFES é o primeiro.

Origem do Produto: Dissertação intitulada “Programa “Educar Pra Valer”: Efeitos das tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e dos currículos no município de Vila Velha/ES”



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

PRISCILLA COSTA MEIRELES

**PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”: EFEITOS DAS TENTATIVAS DE
CONTROLE E MONITORIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS E DOS
CURRÍCULOS NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES**

**VITÓRIA
2025**



PRISCILLA COSTA MEIRELES

**PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”: EFEITOS DAS TENTATIVAS DE
CONTROLE E MONITORIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS E DOS
CURRÍCULOS NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Sandra Kretli da Silva.

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M499p MEIRELES, PRISCILLA COSTA, 1993-
Programa Educar Pra Valer: Efeitos das tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e dos currículos no município de Vila Velha/ES / PRISCILLA COSTA MEIRELES. - 2025.
166 f. : il.

Orientadora: Sandra Kretli Da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Professoras. 2. Programa Educar Pra Valer. 3. Currículos. 4. Cartografia. I. Kretli Da Silva, Sandra. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

PRISCILLA COSTA MEIRELES

PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”: EFEITOS DAS TENTATIVAS DE
CONTROLE E MONITORIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS E DOS
CURRÍCULOS NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

Professora Doutora Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Professora Doutora Tânia Mara Zanotti
Guerra Frizzera Delboni
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Teresa Esteban
Universidade Federal Fluminense

Professora Doutora Janete Magalhães
Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ana Paula Patrocínio
Holzmeister
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi um percurso intenso, cheio de desafios, aprendizados e transformações. Esta dissertação não é fruto de um esforço individual, mas de muitos encontros, apoios e múltiplas inspirações que me sustentaram ao longo do caminho.

Agradeço, antes de tudo, a **Deus**, pela força que me guiou em cada etapa desse processo, pela saúde, disposição e coragem para seguir em frente, mesmo diante das dificuldades. Sem essa presença espiritual, os dias mais árduos teriam sido ainda mais desafiadores.

Sou grata à minha família, pelo amor incondicional que me potencializou a chegar até aqui; aos meus avós, por serem raízes de afeto e sabedoria; aos meus pais, pelo apoio constante; e ao meu noivo, **Hugo**, por sua parceria, paciência e lealdade, por me fortalecer nos momentos de cansaço e me incentivar todos os dias.

Externo agradecimentos à minha orientadora, professora doutora **Sandra Kretli**, pelos encontros que inspiraram as escritas, pelas provocações que ampliaram meu olhar e pela confiança depositada em meu trabalho. Às professoras doutoras **Janete e Tânia**, que me compõem como pesquisadora, por suas contribuições que tanto enriqueceram este percurso.

Agradeço às minhas amigas **Fernanda, Geiza, Pâmela, Betina e Beatriz**, por caminharem ao meu lado, por ouvirem meus dilemas acadêmicos e principalmente por me lembrarem que o afeto e a amizade são tão essenciais quanto o conhecimento.

Sou grata a todos as professoras que participaram desta pesquisa, por compartilharem suas histórias, seus desafios e suas invenções. Suas práticas reafirmam que a educação é um campo de resistência e criação.

E, por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. Cada palavra escrita aqui carrega um pouco de cada um de vocês. Obrigada!

RESUMO

A dissertação objetiva acompanhar as enunciações e os movimentos curriculares inventivos das professoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que se entrecruzam aos objetivos estruturantes de regulação e controle dos currículos e do trabalho das professoras na Educação Básica do município de Vila Velha/ES com o Programa “Educar pra Valer”. Para enunciar a potência que há nos cotidianos, junto as professoras, em desejo por movimentar a vida que pulsa na escola, a problematização repousa sobre os efeitos das tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e dos currículos que reverberam entre as imobilizantes políticas e propostas pedagógicas curriculares e avaliativas do programa “Educar pra Valer”, utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (Semed), bem como mapeia as insurgências que escapam em meio às tentativas de homogeneização dos fazeres e saberes das professoras e dos currículos nos cotidianos escolares. Deleuze, Carvalho, Esteban, Silva e Deboni são aportes teóricos tecidos nas forças e nos encontros que atravessam e compõem os cotidianos escolares. Tais cotidianos são compreendidos como espaços potentes de invenção e (re)criação, numa perspectiva que se abre às multiplicidades e às singularidades dos movimentos que atravessam as professoras, os currículos e os cotidianos. Deleuze nos convoca a pensar as forças e as resistências nos cotidianos a partir do rizoma, das linhas de fuga e da potência da criação; Carvalho, Silva e Delboni potencializam os modos de ser e estar das professoras, entre as tentativas de regulação e padronização dos movimentos inventivos; Esteban articula-se em problematizar os métodos standardizados avaliativos e das políticas educacionais como dispositivos de controle, ao mesmo tempo que deseja rupturas e reinvenções nos cotidianos escolares. O estudo apresenta a partir de Rolnik uma cartografia dos agenciamentos feitos com os corpos, em seus movimentos contínuos de criação coletiva, de embate entre as forças que permeiam a produção da realidade, nos cotidianos que nos afetam e de que fazemos parte. Nossa aposta se dá nos cotidianos escolares como espaço de criação, na força do coletivo que atravessa as forças dominantes e, com os movimentos inventivos docentes e curriculares, deformam as tentativas de padronização para criar modos de existência.

Palavras-chave: professoras; programa “Educar pra Valer”; currículos; cartografia.

ABSTRACT

The dissertation aims to follow the statements and inventive curricular movements of Elementary School I teachers, which are intertwined with the structuring objectives of regulating and controlling curricula and the work of teachers in Basic Education in the municipality of Vila Velha/ES with the “Educar pra Valer” Program. In order to enunciate the power that exists in the daily lives of teachers, in their desire to move the life that pulses in the school, the problematization rests on the effects of the attempts to control and monitor the work of teachers and curricula that reverberate between the immobilizing policies and curricular and evaluative pedagogical proposals of the “Educar pra Valer” program, used by the Municipal Department of Education of Vila Velha (Semed), as well as mapping the insurgencies that escape amid the attempts to homogenize the actions and knowledge of teachers and curricula in the daily school routines. Deleuze, Carvalho, Esteban, Silva and Deboni are theoretical contributions woven into the forces and encounters that permeate and compose everyday school life. These everyday lives are understood as powerful spaces of invention and (re)creation, from a perspective that opens up to the multiplicities and singularities of the movements that permeate teachers, curricula and everyday life. Deleuze invites us to think about the forces and resistances in everyday life from the rhizome, the lines of flight and the power of creation; Carvalho, Silva and Delboni enhance the ways of being and being of teachers, amidst the attempts to regulate and standardize inventive movements; Esteban articulates himself in problematizing standardized assessment methods and educational policies as control devices, while at the same time seeking ruptures and reinventions in everyday school life. Based on Rolnik, this study presents a cartography of the arrangements made with bodies, in their continuous movements of collective creation, of clashes between the forces that permeate the production of reality, in the daily lives that affect us and of which we are a part. Our focus is on the daily school lives as a space for creation, on the strength of the collective that crosses the dominant forces and, with the inventive teaching and curricular movements, deforms the attempts at standardization to create modes of existence.

Keywords: teachers; “Educar pra Valer” program; curricula; cartography.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 – Foto da formatura do curso de automação industrial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo | 17 |
| Imagem 2 – Registros em diferentes estágios da licenciatura em Pedagogia | 18 |
| Imagem 3 – Formação docente em rede (I) | 22 |
| Imagem 4 – Formação docente em rede (II) | 23 |
| Imagem 5 – O currículo se pôs a dançar, entre a banda mirim de congo e as culturas do estudantes, na praça central do Barra | 55 |
| Imagem 6 – Por currículos outros que acontecem em espaços não formais de aprendizado | 56 |
| Imagem 7 – O <i>professorar</i> se afirma com as invenções curriculares nos/dos/com os cotidianos | 57 |
| Imagem 8 – Invenção curricular de um <i>professorar</i> que potencializa as experiências socioculturais dos estudantes | 58 |
| Imagem 9 – Modos inventivos de experienciar as águas dos mananciais locais | 58 |
| Imagem 10 – Entre o ver, o sentir e o conhecer: experiências no ateliê Kleber Galvêas | 61 |
| Imagem 11 – Os currículos não formais se proliferam e abrem as cortinas para os movimentos teatrais | 71 |
| Imagem 12 – Espaços outros de aprendizagem com uma potente cultura local para desbravar os currículos não formais | 74 |
| Imagem 13 – <i>Slide</i> apresentado na formação de professoras do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, abordando as habilidades foco da disciplina de Língua Portuguesa (I) | 92 |
| Imagem 14 – <i>Slide</i> apresentado na formação de professoras do quinto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, abordando as habilidades foco da disciplina de Língua Portuguesa (II) | 93 |
| Imagem 15 – Material entregue na formação de professoras | 96 |
| Imagem 16 – Material entregue na formação de professoras (II) | 98 |
| Imagem 17 – Modelo sistêmico de intervenção | 100 |
| Imagem 18 – Material disponibilizado pelo Programa EpV à Semed | 102 |
| Imagem 19 – As invenções do <i>professorar</i> acontecem em espaços outros | 104 |

| | |
|---|-----|
| Imagem 20 – Imagem de uma formação continuada sem movimento | 106 |
| Imagem 21 – Posição verticalizada (formador/formandos) organizado para a formação continuada de professoras | 107 |
| Imagem 22 – <i>Slide</i> apresentado na 1ª formação continuada de Matemática (I) | 108 |
| Imagem 23 – <i>Slide</i> apresentado na 1ª formação continuada de Matemática (II) | 109 |
| Imagem 24 – Entre a formação continuada e o <i>professorar</i> : movimentos são criados | 111 |
| Imagem 25 – Os currículos escaparam e foram passear na Ponte da Madalena, localizado na Barra do Jucu | 113 |
| Imagem 26 – Ver e sentir a potência dos movimentos inventivos..... | 114 |
| Imagem 27 – Modelo de rotina de sala de aula pré-organizada pelo programa EpV | 115 |
| Imagem 28 – Modelo de plano de aula semanal pré-organizada pelo programa EpV | 115 |
| Imagem 29 – A criação que aflora entre os movimentos curriculares inventivos | 116 |
| Imagem 30 – <i>Slide</i> apresentado na 1ª formação continuada de Matemática (III) ... | 119 |
| Imagem 31 – <i>Slide</i> apresentado na 1ª formação continuada de Matemática (IV)... | 122 |
| Imagem 32 – <i>Slide</i> do programa EpV apresentado na 2ª formação de professoras | 124 |
| Imagem 33 – Perfil de saída, da disciplina de matemática, organizado pelo programa EpV | 126 |
| Imagem 34 – Os currículos atravessam os olhares estudantis no ateliê Kleber Galvêas na Barra do Jucu..... | 130 |
| Imagem 35 – Os currículos escapam e se potencializa entre as invenções das professoras | 132 |
| Imagem 36 – Colocando os currículos para dançar entre as afirmações das culturas dos estudantes..... | 133 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Trabalhos encontrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que abordam currículos, política de avaliação e formação de professoras..... | 33 |
| Quadro 2 – Trabalhos encontrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que abordam currículos, política de avaliação e formação de professoras..... | 34 |
| Quadro 3 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que abordam currículos, políticas de avaliação e formação de professoras..... | 34 |
| Quadro 4 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que abordam currículos, política de avaliação e Foucault | 36 |
| Quadro 5 – Estados e municípios do Brasil que contemplam o programa “Educação Pra Valer” | 91 |
| Quadro 6 – Metas e procedimentos do documento <i>Planejando políticas educacionais: Vila Velha/ES</i> | 94 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ABC | Associação Bem Comum |
| AVA/Semed | Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Conae | Conferência Nacional de Educação |
| EpV | “Educar pra Valer” |
| Ideb | Índice do Desenvolvimento da Educação Básica |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MEC | Ministério da Educação |
| Oscip | Organização da sociedade civil de interesse público |
| Paebes | Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo |
| Parc | Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| Proef | Projeto Educação para o Futuro de Vila Velha |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | A VIDA AO SEU ENCONTRO | 11 |
| 1.1 | O (RE)EXISTIR DA ESCOLA: POR MODOS OUTROS DE AGIR E DIZER..... | 23 |
| 2 | REVISÃO DE LITERATURA COMO EXPANSÃO DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS: POR PESQUISAS OUTRAS | 30 |
| 3 | LINHAS, FISSURAS E RESISTÊNCIAS: FILOSOFIA DA DIFERENÇA, SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULOS..... | 52 |
| 4 | CARTOGRAFIAS: POR INVENÇÕES DOCENTES E CURRICULARES | 73 |
| 5 | ENUNCIÇÕES DE PROFESSORAS: BRECHAS ENTRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DO PROGRAMA EPV E AS INVENÇÕES CURRICULARES COTIDIANAS | 104 |
| 6 | PRODUTO EDUCACIONAL: MOVIMENTO DE PRODUÇÃO DE UM <i>PODCAST</i> | 136 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 141 |
| | REFERÊNCIAS..... | 145 |
| | ANEXO A – <i>PODCAST</i>: PROFESSORAS E AS POLÍTICAS CURRICULARES, DE FORMAÇÃO E DE AVALIAÇÃO..... | 158 |

1 A VIDA AO SEU ENCONTRO

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. [...] Essa experiência em gestos, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.
(Larrosa; Kohan, 2022, p. 5).

Colocamo-nos¹ em errâncias² para percorrer, com as professoras³, os movimentos curriculares cotidianos e de formação continuada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, versando sobre as tentativas de padronização e monitorização dos currículos⁴ e do trabalho das professoras, “forçando a barra” sobre conceitos e instruções que tentam docilizar os saberes e os fazeres das professoras e dos currículos. Nosso argumento implica “[...] uma ruptura com a lógica hierárquica” (Batista, 2022, p. 199) que dissemina tentativas de padronização e monitorização dos movimentos inventivos⁵ e afunilamento dos currículos. Essas tentativas perpassam pelos eixos de atuação do programa “Educar pra Valer” (EpV) — política educacional governamental, originada no município de Sobral/CE — atrelados ao projeto municipal “Alfabetiza Vila Velha”⁶.

¹ Nossos escritos se apresentam na primeira pessoa do plural, pois apostamos no reconhecimento dos que nos compõem. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados (Deleuze; Guattari, 2011). Essa composição múltipla das relações que habita em mim ecoa nas linhas desta escrita.

² Com Gilles Deleuze e Félix Guattari, entendemos que as *errâncias* não representam um erro ou desvio no sentido negativo, mas sim um devir, uma abertura ao novo, ao imprevisto e ao múltiplo. São movimentos que se recusam à captura pelo mesmo, atuando como potência inventiva em um campo marcado por normas e ordens estabelecidas.

³ Utilizaremos a palavra “professora” no substantivo feminino, defendendo que, nessa profissão, a maioria pertence ao gênero feminino.

⁴ Optamos por pluralizar o termo, pois afirmamos, conforme Alves (2013) que, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos este ato é uma das ideias-forças “[...] na compreensão da multiplicidade de soluções que aparecem nos cotidianos das redes educativas que formamos e que nos formam” (Alves, 2013, p. 35)

⁵ Afirmamos, com a filosofia da diferença que, o inventivo diz respeito a uma postura de experimentação e criação contínua, que se mantém aberto ao inesperado, ao encontro com o outro e a produção de novos sentidos.

⁶ O “Alfabetiza Vila Velha” é um projeto municipal, entre outros cinco criados a partir do “Projeto Educação para o Futuro de Vila Velha” (Proef) atrelado ao Projeto Estratégico da Secretaria de Educação. O Proef visa a ações “voltad[a]s para o êxito do aluno na aprendizagem consolidando resultados satisfatórios para a oferta de educação pública, gratuita, com equidade e qualidade social” (Vila Velha, 2022, p. 25). O projeto “Alfabetiza Vila Velha”, de acordo com o documento,

Apostamos na vida entrelaçada por encontros e desencontros que, em Spinoza (2009), afetam a nossa interioridade, nossa potência de agir. As composições afetuosas que atravessam os arranjos corpóreos dependem, pois, das relações com outro corpo exterior. Insistimos na produção de um mundo sensível a partir do qual a experiência e a potência das palavras afetam os corpos (Batista, 2022, p. 199). Sob a mesma perspectiva, não nos aprisionamos em representar enunciações que tendem a capturar uma previsibilidade das relações que impregnam nosso corpo na composição desta escrita, pois seus modos e suas intensidades são muito múltiplos. Colocamo-nos em devir, o devir que é o próprio processo, composto de atos, enunciados e transformações incorpóreas sendo atribuídas ao corpo múltiplo (Deleuze; Guattari, 2011), para quebrar clichês formativos preestabelecidos, na busca por uma abertura de novas maneiras de agir e pensar a educação.

Com base nos pensamentos de Rancière, pretendemos instaurar o dissenso à organização da escola, dos movimentos docentes e dos currículos como espaços que seguem a lógica de mercado, pois, nas entrelinhas, há um cotidiano vibrátil, que desvia das tentativas de imobilização. Essas forças que alimentam o corpo-pesquisa expandem nossa escrita acerca do programa Educar pra Valer (EpV) e seus efeitos nas docências e nos currículos a partir da (com)vivência como professoras nos espaços-tempos da rede municipal de Vila Velha/ES.

Nestas linhas, afastamo-nos da lógica da produção, do “ensinar para” (Rancière, 2022a, p. 77), distanciamo-nos da valorização dos méritos individuais como fundamento legítimo de qualidade de ensino e aprovação. Pretendemos “[...] desestabilizar as verdades estabelecidas [...]” (Gabriel; Silva, 2022, p. 3) por esses movimentos estruturantes e aqui enfatizamos as predeterminadas pelo EpV que constantemente nos surpreende com documentações, avaliações e formações enraizadas em perspectivas finalistas.

Somos compostos de enunciações, em que “[...] cada enunciado é uma multiplicidade” (Deleuze, 2005, p. 18), histórias de uma vida atravessada pelos padrões inteligíveis ditos pelo sistema de educação. Somos produções das enunciações que se

objetiva “[...] melhorar o nível de aprendizagem de leitura, escrita e o desenvolvimento de competências relacionadas à língua portuguesa e matemática dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental” (Vila Velha, 2022, p. 25).

entrelaçam com vivências, emoções e experiências com o outro, compartilhadas na vida que nos compõe. Deslocamo-nos para as enunciações que carregamos no corpo que, afloradas no ensino médio, cursado em Linhares/ES⁷, fazem “[...] trabalhar o pensamento” (Waks *et al.*, 2022, p. 30) em relação às docências, aos métodos avaliativos e às abordagens curriculares.

Relembrar é mergulhar nas memórias que, interiorizadas em nosso corpo, reverberam pelos nossos olhos, atos e percursos. Entre as possíveis definições acerca da figura da professora, nos aproximamos do que, para Masschelein e Simons (2022b, p. 135), é uma arte, pois ser professora é uma “arte incorporada”, que corresponde a uma maneira de vida, que mostra a vida, fazendo algo existir. Assim, dar passagem aos momentos em que algumas professoras externalizam com sátira — expressão corpórea que demonstra uma possível resistência às tentativas de controle do sistema de ensino — o resultado das avaliações bimestrais no Ensino Médio na década de 2000 instiga-nos a pensar e “pensar é experimentar, é problematizar” (Zourabichvili, 2016, p. 58) o quão antigas são as produções imobilizantes previstas em políticas educacionais para/com o fazer docente.

Visto isso, entre memórias e reencontros, no terceiro ano, pelos fins do Ensino Médio, retomamos uma atitude docente que corrobora os objetivos possíveis de serem problematizados como ato de resistência, cartografados nas aulas de Física. Em um momento decisivo do Ensino Médio, a professora nos concedeu uma nota que evitou nossa reprovação, burlando os métodos avaliativos tradicionais. Acreditamos que essa microfissura seja um possível movimento de “reconhecimento d[os] percursos d[a] aprendizagem e validação d[os] saberes” (Esteban, 2004, p. 161) para além do estreito resultado avaliativo. Com esse ato, mais do que uma concessão de nota, tensionamos as políticas educacionais que vangloriam o desempenho em avaliações padronizadas sobre a autonomia das professoras, neutralizando e transformando seu trabalho em uma relação privatizada que descarta o desenvolvimento e a singularidade do estudante.

A avaliação é parte integrante dos currículos por ser uma das etapas do processo pedagógico (Oliveira; Pacheco, 2013), porém problematizamos a sua utilização para

⁷ Nossa terra natal.

controle generalizado dos processos pedagógicos, pois pensamos em uma educação na relação com a filosofia da diferença, já que cada sujeito apresenta uma multiplicidade e uma singularidade que não cabem nas categorias rígidas das práticas avaliativas e nos currículos. O processo de aprendizagem, para nós, distancia-se das exigências de “produtividade regulares da sociedade” (Masschelein; Simons, 2022b, p. 137), atravessado pelo indomado⁸ *professorar*⁹. Insistimos em afirmar a vida para além das tentativas de desativar as professoras e, nesse sentido, as propostas avaliativas e curriculares deveriam reconhecer a subjetividade e a trajetória única dos estudantes, respeitando os processos de aprendizado como múltiplos e não lineares. O ato de aprovar ou reprovar, baseado exclusivamente em notas, limita o potencial transformador da educação a um sistema que homogeneíza, ignorando as diferenças que constituem os saberes e transformando o processo avaliativo em uma ferramenta de controle e regulação que Barriga (2000) chama de “exame”.

O exame¹⁰, que mensura por nota/resultado a aprendizagem, nega os movimentos inventivos, as medidas pelas quais as professoras podem incorporar e lecionar as informações; além disso, o excesso de testes, aplicados por programas como o EpV, não permitem que as professoras expandam seus movimentos inventivos. Com Garcia (2000), afirmamos que os resultados são dados estatísticos que classificam e discriminam “modos de ensinar”, excluindo os inúmeros processos de aprendizagem que acontecem entre os movimentos escolares.

O resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova; de sua capacidade de fazer sínteses, de comparar, de criticar, de criar; e, o que é mais importante, o que do que foi ensinado e aprendido contribuiu para que cada um dos alunos e alunas melhor compreendesse a sociedade em que vive, a natureza da qual é parte e a si próprio enquanto ser da natureza e da cultura. A ênfase no “produto” e a desconsideração do “processo” vivido pelos alunos e alunas para chegar no resultado final resulta de um corte artificial no complexo processo de aprendizagem (Garcia, 2000, p. 42).

⁸ Queremos dar ênfase quando utilizamos a palavra “indomado” para remeter ao seu antônimo “domado”, movimentando o pensamento ao termo “domando o professor” utilizado por Masschelein e Simons (2022b).

⁹ Verbalizando o substantivo “professora” para dar ênfase à força que existe no ato/na ação de ser professora, que se enreda em processos de desterritorialização e reterritorialização constante.

¹⁰ Utilizaremos intencionalmente o termo “exame” e não “avaliação” para referir às práticas de controle e regulação realizadas a partir desse instrumento nos cotidianos escolares.

“Como isso seria possível?” Essa e outras indagações perambulavam pelos nossos pensamentos naquela manhã ensolarada e pelos corredores da escola, após a notícia da aprovação. Destarte, conforme Masschelein e Simons (2022b), a professora assumiu uma *figura de professora* fora da ordem estabelecida, não real, e suspendeu uma possível invalidação, incapacidade, reprovação, ou melhor, com Garcia (2000) afirmamos que ele rompeu “[...] as dicotomias *erro/acerto, saber/não saber, certo/errado*” (p. 44), introduzindo “[...] a *possibilidade do acerto no erro, o ainda-não-saber* como ponte entre o *não-saber* e o *já-saber*, o *quase-certo* que foge ao *absoluto certo ou errado*” (p. 44-45). Assim, fomos aprovadas em Física. O percurso vital continuou, sem reprovação.

Escrever sobre algo é revisitar esse encontro alegre (Spinoza, 2009) que vivenciamos por termos experienciado a força do *professorar* que não aprisionou a vida. Sem saber suas verdadeiras intenções, carregamos no corpo os rastros dessa potencialização, fomentou-se sentimento mais do que um conhecimento, espalhando uma nova experiência de pensamento, afetiva e não exegética (Vinci, 2016). Inquieta-nos a urgência de movimentar uma nova cultura sobre resultados e avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e realce o sensível numa expansão para novos mundos, que escape dos moldes do programa EpV e potencialize o fazer das professoras nos cotidianos, para além das formatações imobilizantes que cercam o processos educacionais. Quais movimentos formativos e curriculares são criados para a professora romper essa lógica de padronização dos corpos e da vida?

A vida seguiu em fluxo e, aos dezesseis anos, ingressamos no Programa Menor Aprendiz, ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), preferencialmente para os filhos de trabalhadores industriais, assalariados e que, com a instrução profissional técnica, progrediriam à oportunidade trabalhista “garantida” na indústria. Ah! Estudar e receber um “salário”¹¹: momento de êxtase com pitadas de ingenuidade e de ignorância sistêmica em meio ao mercado capitalista em nos propunham na adolescência.

¹¹ A palavra “salário” encontra-se entre aspas porque o quantitativo recebido não equivale ao valor inteiro considerado salário mínimo.

Contentes por estudarmos e recebermos um “salário”, imergimos nas *aprendências*¹² propostas no curso, que, por sua vez, também são atravessadas por práticas que envolvem propostas avaliativas e curriculares voltadas para a capacitação industrial. Para Rancière (2022a), no capítulo *Escola, produção e igualdade*, tal consenso baseava-se na ideia da continuidade natural entre trabalho e educação, promovendo os indivíduos para as demandas empresariais.

Após conclusão dessa etapa, fomos incentivados a tentarmos o título de técnico em automação industrial pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), seguindo a área industrial de qualificação e atuação. *Passamos em terceiro lugar*, escrita que não mensura o sentimento de orgulho e de desejo que reverberou pelo alcance desse espaço, pela euforia vivida, por esse suposto “pódio” meritocrático enraizado, à época, como uma grandiosa conquista. Vislumbrar essa classificação hierarquizante soava-nos como uma recompensa por todo investimento familiar feito a nós na educação. Mais uma vez, fomos capturados pelo sentimento de que só há aprendizagem se for comprovada.

Entramos em relação com mais uma proposta curricular e avaliativa, agora pelo viés da aprendizagem técnica. A turma CTAIL2012/01-noturno era composta por aproximadamente quarenta homens com faixa etária entre trinta e cinquenta anos, a maioria já trabalhadores industriais e cinco mulheres com idades entre 18 e 25 anos. Finalizamos o curso técnico em dois anos, porém acompanhadas de um quantitativo bem diferente do início do curso: apenas catorze homens e quatro mulheres receberam o título de técnico naquele ano. Entre elas¹³: Nós, eu¹⁴.

¹² Utilizamos o termo “aprendências” apropriando-nos da mesma perspectiva que Assman (2003) utiliza em sua obra *Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente*. Assim o termo “aprendizagem” deve ceder lugar ao termo “aprendência (‘apprenance’), que traduz melhor, pela sua própria forma, esse estado de estar – em – processo – de – aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do ser vivo.

¹³ Utilizamos o pronome feminino apenas neste momento para enfatizar que diante de um curso realizado por homens, em sua maioria, formamo-nos entre eles.

¹⁴ Utilizamos a primeira pessoa do singular, nesse momento, para dar ênfase à história-experimentação contada.

Imagem 1 – Foto da formatura do curso de automação industrial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo



Fonte: Acervo da autora (2014).

A conquista tão empolgante, envolta mais uma vez pelo resultado e pelo destaque, deu lugar ao chão cinza impenetrável, quando foram disparadas falas patriarcais que direcionaram “onde” pensam ser os lugares pré-determinados permitidos às mulheres: *Essa área não contrata mulheres, Você não vai conseguir entrar em nenhuma empresa, nessa função, por ser mulher!, O processo seletivo que a indústria abriu filtra homens como pré-requisito para a vaga*” Assim, a carreira hereditária¹⁵ industrial foi bruscamente despotencializada e suspensa. O percurso de bons resultados, quantificáveis escorreram pelos ralos do mercado que seleciona, estreita e ainda limita cargos que serão ocupados por mulheres¹⁶.

Neste instante, atravessadas pelos afetos tristes desse encontro que, segundo Spinoza (2009) diminuem a potência de agir, reinventamos a rota... os percursos abriram a movimentos outros, outras portas, janelas, frestas, buracos... neste mundo disputado *com* homens. Para constituirmos as forças em contrafluxo e fortalecer as

¹⁵ Utilizamos o termo “hereditária” para enunciar que nossa família é composta por avós, pais e irmão que trabalham e/ou trabalharam no setor industrial de economia.

¹⁶ De acordo com a revista *Exame*, a paridade entre mulheres e homens em liderança sênior não será alcançada antes de 2053. Disponível em: <https://exame.com/carreira/em-ritmo-lento-paridade-entre-homens-e-mulheres-na-lideranca-pode-demorar-ate-2053-diz-estudo/>. .

ações outras que poderiam vir no decorrer do caminho, persistimos em estudar. Estudar, para nós, remonta àquilo que López (2022, p. 226) afirma:

[...] não estudamos para ser melhores, mas porque reconhecemos em certas coisas algo maior em nós do que nós, uma grandeza, uma verdade, uma beleza que nos a dedicar-lhes a vida. [...] Ninguém tem o mundo tão intensamente quanto aquele que estabelece com ele uma relação estudiosa (López, 2022, p. 226).

Nessa relação, fomos apresentadas ao curso de Pedagogia, curso que as mulheres da minha família experienciam¹⁷ em suas vivências. Vieram os estágios, ah! os estágios... doces estágios envoltos de inúmeros documentos a serem preenchidos, porém como um “ensaio” à docência. Nas visitas deslumbramos pelos encontros que reverberavam a vida que pulsava no habitar potente, nos instantes escolares, nos afetos — que entendemos com Spinoza (2009, p. 98) como sendo “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” — que atravessavam a invisibilidade do sujeito posto, previsto e proposto nos documentos normativos escolares.

Imagem 2 – Registros em diferentes estágios da licenciatura em Pedagogia



Fonte: Acervo da autora (2014).

Estagiar foi singular, um habitar como modo especial de ter, um ter intenso [...], tão particular não como “[...] forma de propriedade, mas antes um tipo de intimidade” (López, 2022, p. 229). No processo acadêmico, reverberaram alegrias, potencializaram-se sentimentos por ora endurecidos e, em meio às tentativas

¹⁷ Minha família é composta por três professoras, tanto por parte materna quanto paterna, sou cercada por docências.

formativas pelo viés profissional, o corpo foi abraçado pela vida que exalou nos espaços-tempos nos/dos/com cotidianos escolares. Esse “abraçar” que não encosta, mas que o corpo sente em camadas, em texturas, em ritmos e justaposições, desafia o rígido a um desvio, a uma invenção¹⁸ que só os corpos enunciam novos mundos sensíveis e põem em ato essa potência invisível (Batista, 2022).

Reconduzidas a sua própria potência (López, 2022, p. 228), estudamos, além da Pedagogia, Letras-Língua Portuguesa com especialização em Alfabetização e Letramento. Em 2021, floresceram brotos vitais potentes que foram semeados durante essa trajetória: aprovação no Concurso Público do Magistério nº 002/2019 do município de Vila Velha como professora dos anos iniciais, Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Chacoalhamos mais uma vez... mudamos de cidade! O previsto passou ao desconhecido. Assim, envoltas pelas culturas de Vila Velha e sedentas pelo *professorar*, agora em cargo efetivo, iniciamos o percurso docente na rede municipal de ensino.

Após o primeiro ano, adentramos a Secretaria Municipal de Educação (Semed), no setor de Coordenação do Ensino Fundamental, com Assessorias Técnico-Pedagógicas. A força ao ocupar tal espaço, em acompanhar os processos educacionais foi diminuída às vistas das normatizações que foram pré-destinadas pelo Programa “Educar pra Valer”¹⁹ a chegar nas escolas da rede, mesmo que relutantes.

Na Semed, o corpo vibrava em ver e sentir a sujeição capitalística (Carvalho, 2019, p. 1044) que, pelas enunciações, se propagava nos setores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (em especial quanto a inspeção, formação continuada e assessoria pedagógica) agarrada nas premissas normativas do programa EpV. Conforme eram impostas as propostas pedagógicas, avaliativas e curriculares, direcionadas às escolas, causavam-nos uma tensão: ressurgiram as lembranças da nossa

¹⁸ Afirmamos, com a filosofia da diferença, que, invenção condiz com a criação de novas formas de pensar, sentir e agir. É produzir rupturas, deslocamentos e possibilidades outras contra o que está dado.

¹⁹ Programa sobre o qual, mais adiante, falaremos como opera e seus modos de ação na escola. A princípio, é relevante entender resumidamente que este programa reproduz, em parceria com o município, ações pedagógicas estandardizadas no intento de aumentar os principais índices educacionais de Vila Velha/ES.

escolaridade, das fissuras, das possíveis tendências às “desobediências” docentes que afetaram e afetam²⁰ a vida.

Esses modos denunciam um declínio desejante por parte do município e até de algumas professoras pela privatização do público, por meio da desclassificação dos currículos forjados localmente. A intensidade da vida cotidiana é intrinsecamente desconsiderada quando atrelada aos discursos imobilizantes das instituições privatistas que chegam nas escolas com inúmeras restrições aos fazeres pedagógicos. Tais discursos limitantes abordaremos mais adiante.

Destarte, entre as atuações do programa com a Semed, disponibiliza-se um suporte pedagógico, de responsabilidade da secretaria que, na teoria, oportuniza às escolas um acompanhamento entre Semed e escola, porém permeado pela ideia de captura e apropriação pelo cumprimento das atividades docentes prescritas na execução do plano de ação do EpV. Em López (2022, p. 219), entendemos que este movimento sustenta uma nova compreensão neoliberal da educação, apropriando-se da noção de “aprendizagem”, seguindo a lógica aquisitiva, para conceder à escola como um mecanismo de apropriação privada do bem comum e primeiro elo para adquirir outro tipo de riquezas.

Dessa forma, o município de Vila Velha firmou em 2022 parceria²¹ com o programa “Educar pra Valer” fruto de uma cooperação com a Associação Bem Comum, intitulada no município como “Projeto Alfabetiza Vila Velha”, na garantia de que, promovendo assessoria técnica, capacitação e consultoria na área educacional, haveria melhora na média de desempenho dos estudantes no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A apuração das ações do Programa mais aguardados são “contemplados” com o resultado da avaliação nacional obtida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse sistema classifica e mensura os possíveis níveis de aprendizagem dos

²⁰ O conceito de afecto com o qual trabalharemos nesta produção, remete à obra de Spinoza, de acordo com a leitura feita por Gilles Deleuze. Em resumo, nossa existência é limitada pela de outros modos que, assim como nós, possuem a capacidade de serem afectados e afectar. Nesse campo relacional, a afecção pode ser triste, gerando a despotencialização do indivíduo até sua completa aniquilação, ou alegre, potencializando nosso existir (Deleuze, 2002).

²¹ O termo “parceria” remete a um compromisso que foi firmado, sem fins lucrativos, pela Prefeitura de Vila Velha/ES com o programa EpV.

estudantes sob a justificativa de obter um indicativo da qualidade do ensino ofertado pelas unidades escolares. Reafirmamos que esse plano de consistência (Deleuze; Guattari, 2011) bloqueia as multiplicidades, ignora as diferentes maneiras de exercer a docência, desclassifica currículos, processos de ensino e aprendizagem que atravessam os cotidianos escolares, reverberando a lógica excludente que não cabe na complexidade de uma sociedade composta pela diferença (Gabriel; Silva, 2023).

O EpV, na proposta de empreender mudanças na gestão educacional e pedagógica dos municípios, promove dados a partir de exames aplicados aos estudantes da Educação Básica, paralelamente às avaliações externas nacionais, afirmando que, por meio delas, há uma métrica segura para apoiar a análise do cenário da educação pública no município. Contestamos a didática abordada na medida em que esse discurso educativo parte do princípio apropriativo que, em Rancière, redefine o discurso educativo em torno do “conceito de aprendizagem”, alterando seus modos de perceber e sentir sua relação com o mundo. Nesse viés, evoca-se uma tática de domar o *professorar*, substituindo sua experiência por competência, bem como atrela a figura da professora “[...] em conhecimento validado e confiável: alguém que age “metodologicamente” e de forma “baseada em evidências”” (Masschelein; Simons, 2022b, p. 137).

O município de Vila Velha, com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que confere à Meta 20 Estratégia 11 a responsabilidade dos entes estaduais e municipais, como acontece em Vila Velha sob aprovação de Lei de Responsabilidade Educacional — Lei nº 6.027, de 3 de agosto de 2018 (Vila Velha, 2018) —, com o dever de assegurar um padrão de qualidade na Educação Básica pela rede de ensino, aferido pelo processo de metas de qualidade mensuradas por institutos oficiais de avaliação educacionais, passou a atender às exigências dessa lei, em parceria com o programa EpV, com a apresentação de relatórios contendo os indicadores obtidos pelos exames padronizados, que supostamente quantificam a alfabetização, o desempenho escolar e os dados relacionados à capacitação e aos rendimentos dos docentes.

Imagem 3 – Formação docente em rede (I)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na medida em que as parcerias mencionadas, para se estabelecer, apresentam medidas pedagógicas que tentam padronizar o fazer docente e tendem a homogeneizar o corpo-escola e os currículos-experimentações (Touret, 2023), a problematização desta escrita percorre contra a força e o fluxo da rigidez dessas propostas, para desestabilizar as normatizações e a lógica da padronização, na direção difusa de um neoliberalismo que tenta reduzir a educação à aprendizagem, com gestos apropriativos e privatizantes que fazem do mundo um mero objeto de consumo (López, 2022, p. 225).

Desse modo, segundo Larrosa e Kohan (2022, p. 6) para “[...] ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores”, para ousar invenções do *professorar* que escapam à obediência pelo norreamento das “coisas” e produzem movimentos curriculares e avaliativos inventivos, como rizoma com múltiplas entradas, que não reitera um inconsciente fechado sobre si mesmo (Deleuze; Guattari, 2011), nos ajuntaremos em um mapa aberto, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (Deleuze; Guattari, 2011), para experimentar a busca por uma vida bonita, que rompe as unificações, que faz ecoar o pulsar dos encontros alegres junto à potência das professoras, que nos afeta e potencializa nossa escrita.

Imagem 4 – Formação docente em rede (II)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Portanto, nesta escrita, nossa problematização — que assim chamamos por compreendê-la, junto com Rolnik (2011), como movimento de resistência que desestabiliza as verdades condicionais e os modelos pré-determinados — repousa, potencializada por afetos que pedem passagem (Rolnik, 1989), sobre **quais os efeitos das tentativas de controle no trabalho das professoras e nos currículos que reverberam entre as políticas formativas, curriculares e avaliativas do programa “Educar pra Valer”, utilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (Semed)?**

1.1 O (RE)EXISTIR DA ESCOLA: POR MODOS OUTROS DE AGIR E DIZER

E a emancipação, ontem como hoje, é uma maneira de viver no mundo do inimigo na posição ambígua de quem luta contra a ordem dominante mas também é capaz de construir nele alguns lugares separados onde se pode escapar de suas leis (Rancière *apud* Masschelein; Simons; Larrosa, 2022, p. 107).

Inicialmente pode ser estranho pensar/repensar a defesa do “verdadeiro direito de existir da escola” (Masschelein; Simons, 2022d, p. 155), pois as pessoas estão

declinando a cegueira às ameaças que a educação vem sofrendo de maneiras diversas; no entanto, ao cartografarmos as formas como as normativas tentam capturar o trabalho docente e currículos e como as professoras resistem a essas imposições, contribuimos para a ampliação do debate sobre a escola como espaço de invenção. Esta pesquisa se insere no campo educacional como um movimento que desestabiliza discursos homogeneizantes e reforça a urgência de movimentos inventivos que afirmam as multiplicidades, a autonomia docente e a potência de currículos vivos, que proliferam nos encontros, nos afetos e nas resistências cotidianas. Freitas (2024, s. p.) ressalta que no encerramento da Conferência Nacional de Educação (Conae):

[...] o presidente Lula e o Ministro Camilo, da Educação, foram recebidos com um refrão entoado em alto e bom som pelos participantes: 'Fora Lemann'. A referência à Lemann é uma crítica à proximidade do governo, especialmente na educação, com ONGs e Fundações privadas entre as quais a mais emblemática é a Fundação Lemann. É notória a participação destas entidades privadas na política educacional do Ceará agora importada para o MEC e que pretende ser generalizada para o país.

Os ataques não são novos; ao longo da história, “[...] a escola tem sido cercada com tentativas de domar a sua dimensão democrática e comunista” (Masschelein; Simons, 2022d, p. 156). A escola resiste por vidas sem predeterminação, que tendem a um destino não planejado, visto que, seu tempo não é medido através da produtividade mas sim do “tempo livre e não destinado” (Masschelein; Simons, 2022d, p. 156).

Os ataques atualmente estão atraentes porque tendem a “[...] maximizar os ganhos de aprendizagem e otimizar o bem-estar para todos” (Masschelein; Simons, 2022c, p. 57). No entanto, escondem uma estratégia destruidora que, para ele, “[...] reduz a escola a uma instituição prestadora de serviço para o avanço da aprendizagem e, portanto [...] para aperfeiçoar resultados individuais de aprendizagem” (Masschelein; Simons, 2022c, p. 57). Nessa perspectiva, o tempo é sempre ocupado, é preciso ser produtivo durante todo o tempo, constante.

Assim, as forças disciplinares se instalaram/instalam na sociedade reverberando ao que Foucault chamou de “meios de confinamento”, onde o projeto ideal recai sobre “[...] concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (Deleuze, 1992, p. 219).

As professoras, ainda em Deleuze (1992), deixam de ser indivíduos e tornam-se “dividuais” — divisíveis — e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos”. Essa linguagem numérica do controle, para Deleuze (1992), é feita de cifras, que marcam o acesso à informação ou à rejeição. O gerenciamento que tenta embrutecer o movimento docente é envolto por delimitações temporais nos processos de ensino, planejamento e avaliação, ponto relevante de problematização, que tensiona essa produção. Para Deleuze (1992), os confinamentos que atravessam o *professorar* funcionam como moldes, distintas moldagens, em que os controles são uma modulação, uma moldagem auto deformante que muda continuamente a cada instante.

Com Deleuze (1992), denunciemos aquilo que observamos como estrangulamentos das vias inventivas que surgem nos cotidianos escolares pelas atividades das professoras e pelas formações continuadas, por exemplo, regadas de instruções lineares que obedeçam as metodologias que se afirmam pela eficiente “sobralização do ensino”. Assim, o que conta não é a barreira, mas os meios pelos quais se detecta a posição de cada um, lícita ou ilícita, e opera uma modulação universal. Para Deleuze, deveríamos

[...] descrever o que já está em vias de ser implantado no lugar dos meios de confinamento disciplinares, cuja crise todo mundo anuncia. [...] O que conta é que estamos no início de alguma coisa. [...] *No regime das escolas*: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade (Deleuze, 1992, p. 225).

Destarte, existir/dizer/exalar/agir em resistência é um possível movimento de luta contra disciplinas ou nos meios de confinamento. Estamos dentro da/entre a perspectiva neoliberal, que insiste por uma educação sem “tempo livre” como proposta privatista, que vangloria a responsabilidade docente orientada como instrumento de controle que, para o EpV, garante resultados ditos altos “[...] por meio de aprendizagem úteis ou de competências empregáveis” (Masschelein; Simons, 2022d, p. 158).

Portanto, apostamos no caminho desobstruído, que atravessa o tempo produtivo da eficácia e eficiência máximas previsto no EpV (e propostas outras educacionais) com

fôlego para abrir buracos entre as normas/regras/prescrições preestabelecidas. Acreditamos, como Rancière (2022), na construção de uma “cena”, como intenção de produzir um mundo sensível a partir do qual a potência das palavras pode afetar os corpos, modificando os modos de ver, dizer e produzir sobre os usos dos tempos. Queremos embaralhar os movimentos lineares que acontecem nos espaços escolares, disparando uma desordem ao que causa fronteira, limita e afunila a vida.

Assim, o **objetivo geral** desta dissertação consiste em cartografar as enunciações das professoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e as invenções curriculares, que se entretecem entre as metas estruturantes de regulação e controle das políticas educacionais de formação, currículos e avaliação, as quais permeiam o município de Vila Velha/ES, a partir do programa “Educar pra Valer”.

As professoras têm se desterritorializado e reterritorializado na própria desterritorialização, embaralhando as vozes argumentativas que tentam disciplinar e construir barreiras sobre o território inventivo. Queremos abrir brechas entre os tempos, entre o *Kairós*²² e o *Chronos*²³ nos espaços escolares que, passam a ser então territórios sobre os quais são realocados aspectos sociais, identitários e metafísicos das professoras (Macedo, 2021). Em termos deleuze-guattarianos, as professoras passam a ser/dizer/fazer linhas de fuga em um rizoma:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de remeter umas às outras (Deleuze, Guattari, 1995, p. 18).

Essa conjuntura acaba por interferir significativamente nos modos como as professoras veem e percebem aquilo que se apresenta diante deles. Esse exercício de constante tradução dos elementos que são apresentados, Rancière (2022) chama de experiência de apropriação e desapropriação. Assim, acreditamos que o *professorar* perpassa, entre as normas instrucionais e de performatividade do EpV, por movimentos de significação (apropriação) e ressignificação (desapropriação)

²² No tempo *Kairós*, segundo Rancière, o que está em jogo é uma relação qualitativa, em que um “[...] instante de tempo aparece de maneira única” (Leite, 2022, p. 410).

²³ No tempo *Chronos*, em Rancière, o que está em jogo é uma relação de marcação quantitativa. (Leite, 2022, p. 410)

modificando seu modo de ser/estar, seu modo de relação com a docência e com o mundo. A escola é território, num sentido amplo,

[...] território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari, Rolnik, 1986, p. 323).

Portanto,

[...] o território currículo escolar pode constantemente se desterritorializar, ou seja, abrir-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir, assim como ultrapassar os segmentos duros e binários, instituindo processos de singularização que apontem modos alternativos de existência, visto que os processos de territorialização e desterritorialização estão constantemente imbricados (Carvalho; Silva; Delboni, 2018, p. 41).

Nesse movimento, traçamos os seguintes objetivos específicos: em um primeiro movimento, pretendemos expandir a concepção acerca dos elementos formativos, avaliativos e curriculares que contornam a execução das ações do programa “Educar pra Valer”, com as vivências escolares na rede pública de ensino de Vila Velha.

Assim, buscamos cartografar os modos como são instauradas e produzidas as ações formativas, avaliativas e curriculares previstas no plano de ação criado pelo programa EpV, com a finalidade de expandi-las sobre o trabalho das professoras e currículos nos cotidianos escolares.

No segundo movimento dos objetivo específicos, intencionamos cartografar os efeitos dessa assessoria técnica prestada às escolas públicas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais no trabalho das professoras e currículos, com premissas a alcançar os índices municipais predeterminados, que evidenciam as aprendizagens e uma possível eficiência do trabalho docente por exames padronizados em larga escala e formações instrutivas regulares. Buscamos entender como esse ato, seguido pelas obediências das instruções do programa, voltado para um esperado resultado performativo alto, tanto dos estudantes quanto das professoras, reverbera no *professorar* e nos currículos nos espaços escolares.

No terceiro movimento dos objetivos específicos, desejamos cartografar os processos inventivos das professoras em meio a uma prática preestabelecida e direcionada pelo programa EpV, que reverbera nos cotidianos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais,

para escapar da ótica da estruturação, enredando-se pela potência do *professorar* — que se entrelaça em processos de desterritorialização e reterritorialização constante.

Para tanto, estamos em aberto, atentas e dispostas, deslocando-nos em experimentação — em *Aión* — nos movimentos docentes na educação. Segundo Kohan (*apud* Dário Jr.; Silva, 2018, p. 302), “[...] *Aión* é o tempo justamente da experiência, é o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não sucede. É o tempo que dura”.

Esta pesquisa tem a intenção de criar um *podcast*²⁴ para professoras, pesquisadores, estudantes etc. Buscamos desestabilizar as ideias/os modelos tradicionais de ensino e formação, principalmente dos que envolvem o EpV. Inspirado pela cartografia, nosso produto educacional se abre aos encontros, às experiências e ao inesperado que podem perambular entre o processo de produção do *podcast*, permitindo que o seu conteúdo se crie e recree a partir de múltiplas vozes, contribuições e modos de existência das professoras. Apostamos que esse movimento transbordará as experiências, para além de um caminho específico, sendo potente para redimensionar as professoras em suas relações interiores e com o mundo (Leite, 2022).

Além disso, o *podcast* se propõe a valorizar as singularidades e os múltiplos modos de *professorar*, problematizando — como movimento que abre espaços para criações a partir das experiências — padrões homogêneos e viabilizando um espaço de escuta sensível e abertura para novas ideias. Portanto, o *podcast* não é apenas um meio de disseminação de conteúdo, mas um território em constante construção, em que as professoras podem explorar e redescobrir seus saberes e fazeres em uma relação coletiva de criação e reinvenção.

Logo, traçamos um percurso movente nesta pesquisa, em que cada seção compõe uma cartografia das enunciações e dos movimentos inventivos que atravessam os cotidianos escolares. Na revisão bibliográfica, apresentamos produções que dialogam com o que faz movimentar o pensamento nesta escrita — dissertações e teses que

²⁴ *Podcast* é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Disponível em: <https://www.significados.com.br/podcast/>.

abordam os impactos das políticas de regulação e controle das docências e dos currículos, bem como as professoras (re)existem e ressignificam essas imposições.

Na metodologia, apostamos na cartografia para acompanhar os movimentos formativos, afirmando que a formação docente se expande para espaços outros, além dos institucionalizados. Assim, percorremos os encontros formativos promovidos pelo programa EpV e, ao mesmo tempo, observamos os movimentos de resistência e invenção que emergem nas escolas e no coletivo de professoras. Nosso aporte teórico apresenta autores das perspectivas da filosofia da diferença e dos estudos sobre currículos e docências, para compor a problematização sobre os processos de desterritorialização e reterritorialização que se manifestam entre a regulação do trabalho das professoras e currículos, bem como as possibilidades de resistências e invenções nos/dos/com os cotidianos escolares.

Por conseguinte, discorremos sobre as ações do programa EpV na rede municipal de Vila Velha, expondo seus mecanismos de regulação e controle, além de mostrar como sua atuação reverbera no trabalho das professoras e currículos. Na seção seguinte, apresentamos a potência da vida que escapa com as enunciações das professoras, com suas fugas e movimentos inventivos que desestabilizam às imposições normativas. Além disso, apresentamos o nosso produto educacional — a criação de um *podcast* —, pensado a partir desta pesquisa para expandir espaços de diálogo e troca entre professoras e pesquisadores. Considerações finais aparecem ao fim desta escrita reafirmando a potência das professoras em problematizar as políticas homogeneizantes do programa EpV e percorrerem o dissenso da lógica do controle e da performatividade pelo múltiplo, pelos movimentos inventivos, pelos currículos vividos, pela vida.

2 REVISÃO DE LITERATURA COMO EXPANSÃO DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS: POR PESQUISAS OUTRAS

Nesse movimento, que “[...] pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 44), a escrita repousa em abrir espaços para revisões de literatura acadêmica que se relaciona com as nossas intenções, sobre *professorar*, programa “Educar pra Valer” e currículos, como também em enunciar como essa literatura dialoga em suas dissertações e teses sobre os efeitos das dinâmicas regulatórias de programas como o “Educar pra Valer”, instituído pela Associação Bem Comum, em parceria com a Fundação Lemann, no trabalho da professora e nos currículos nos cotidianos escolares.

Desejamos potencializar os movimentos de resistência das professoras entre as normatizações do programa, portanto, colocando-nos em relação com as produções que atravessam e nos forçam a pensar a inquietude desta escrita, aumentando “a potência do pensamento” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 163), debruçados com um olhar da diferença, antidialético, que recusa em “pensar por categorias e por mediações” (Gallo, 2017, p. 32). Apostamos na vida que escapa, por conseguinte, buscamos por produções acadêmicas outras que, com suas escritas, compõem esse movimento cartográfico de pesquisa sobre a “professora”, “programa ‘Educar pra Valer’” e “currículos”.

Esse bailar entre as produções acadêmicas nos faz lembrar que, para Deleuze (1992, p. 171-172), o que sabemos, sabemos apenas

[...] para as necessidades de um trabalho atual, e se volto ao tema vários anos depois, preciso reaprender tudo. É muito agradável não ter opinião nem idéia sobre tal ou qual assunto. Não sofremos de falta de comunicação, mas ao contrário, sofremos com todas as forças que nos obrigam a nos exprimir quando não temos grande coisa a dizer.

Nosso movimento de pesquisa não cessa pela busca por soluções ou por uma finalidade a partir das produções acadêmicas; pelo contrário, colocamo-nos abertas a acompanhar os movimentos que exalaram forças, vida e (re)existências por lugares outros [produções acadêmicas] e, por isso, atravessam esta pesquisa.

Desejamos, nesse movimento de revisão de literatura, multiplicar os encontros — os acontecimentos que corroboram interpretações outras dos elementos —, atrelados à “[...] busca dos pequenos detalhes que são que de fato importam” (Gallo, 2017, p. 31), que movimentam nosso campo de investigação e a própria pesquisa em educação. Compreendemos que conceito “[...] é *imane*nte à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível” (Gallo, 2017, p. 35). Assim, o conceito não é uma representação, ele é “[...] uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permeia um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido” (Gallo, 2017, p. 38).

O levantamento realizou-se num recorte temporal entre 2014 e 2024, tencionando compor com as diretrizes, as metas e as estratégias das políticas educacionais, discriminadas no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente. O levantamento aconteceu em dois repositórios de teses e dissertações do Brasil: no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²⁵ e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁶, com segmentos distintos de palavras-chave, na intenção de produzir possíveis combinações que esboçassem maiores números de produções.

Num primeiro momento, buscamos por: a) “currículo²⁷, política de avaliação e formação de professoras”; b) “currículo, política de avaliação e Deleuze” e c) “currículo, política de avaliação e Foucault”. Num segundo momento, “[...] fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (Deleuze; Guattari, 2011, p.17) a inserir como palavra-chave o próprio programa “Educar pra Valer”, portanto, buscamos por: a)

²⁵ Sistema *online* oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Disponível em <https://www.sorocaba.unesp.br/#!/biblioteca/diferenca-entre-bdtd-e-capes/>.

²⁶ Mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Não é o sistema oficial do governo brasileiro para depósito das teses e dissertações, mas é uma iniciativa do Ibict, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), portanto também uma iniciativa governamental, mas com objetivo de integrar num único repositório as teses e as dissertações brasileiras, como também de oferecer às universidades uma opção de sistema *online* para armazenamento de suas teses e dissertações. Com isso, somente as universidades que utilizam o sistema BDTD é que disponibilizam suas coleções de teses e dissertações nesse repositório. Disponível em <https://www.sorocaba.unesp.br/#!/biblioteca/diferenca-entre-bdtd-e-capes/>.

²⁷ Buscamos por “currículo” para ampliar a busca por outras áreas de pesquisa que possivelmente escrevem o termo no singular.

“Educar pra Valer” e professoras”; b) “Educar pra Valer’ e docentes” e c) “Educar pra Valer’ e currículo”.

A escolha das palavras-chave parte da “[...] experiência de problematização [...], de estranhamento [...], a explorar o meio com olhos atentos” (Kastrup, 2001, p.17), que busca evidenciar como o programa "Educar pra Valer", ancorado nas políticas públicas educacionais, direciona a regulação e a monitorização do trabalho das professoras. Assim, apostamos que essas palavras nos permitem analisar um campo discursivo de produções que nos aproxima das experiências cotidianas outras das professoras, possibilitando cartografar tensões, rupturas e invenções que emergem dessas interações.

Afirmamos que as cartografias “[...] que se seguem trazem marcas dos encontros que as foram constituindo” (Rolnik, 2011, p. 24) e exalam um movimento que é sensível a uma investigação de fluxos, movimentos e multiplicidades que, nesta pesquisa, atravessam o trabalho da professora e dos currículos. Diferentemente de abordagem outras que buscam fixar categorias ou estabelecer causalidades lineares, desejamos mapear com a cartografia os efeitos entre os dispositivos de controle e regulação do programa "Educar pra Valer" e os saberes e fazeres das professoras. Assim, as palavras-chave não foram escolhidas apenas por sua recorrência documental, mas pela potência que carregam em desvelar as forças e as relações de poder que tentam moldar os modos de ser/estar nas escolas

Partiu-se então para um movimento de análise dos trabalhos. Após leitura inicial dos títulos e resumos, tais trabalhos comporiam uma possível aproximação com nossa pesquisa. Com Deleuze e Rancière, afirmamos o desejo por uma busca que vai além da descrição normativa dos efeitos do programa, colocando em evidência os processos de subjetivação, resistências e reconfigurações que atravessam os cotidianos escolares. Acreditamos que toda pesquisa é “[...] uma multiplicidade aberta” (Badiou, 1997, p. 48), ou seja, um trabalho de pensamento que, articulando multiplicidades de conceitos, intui novos conceitos.

A composição com as palavras-chave e nosso aporte teórico permite compreender os currículos como territórios em constante construção, atravessados tanto por movimentos inventivos quanto por disputas políticas. Dessa forma, as produções

encontradas nos movem “numa encruzilhada de problemas” (Gallo, 2017, p. 40) para delinear uma pesquisa sensível às singularidades do trabalho docente e à complexidade das políticas curriculares contemporâneas.

Na Capes, entre as palavras-chave propostas, foram encontradas produções apenas quando utilizamos a combinação de palavras-chave “currículo”, “política de avaliação” e “formação de professoras”. Das 15 produções encontradas, quatro demonstraram conexões singulares com esta escrita.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que abordam currículos, política de avaliação e formação de professoras

| QUADRO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS | | | | | | |
|---|--|-------|-------------------|------------------|--|---|
| TÍTULO | AUTORIA | ANO | TIPO DE DOCUMENTO | LOCUS DE ANÁLISE | DESCRITORES | PROGRAMA/INSTITUIÇÃO |
| Políticas de avaliação da Educação Básica: tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão | Marizete Santana dos Santos | 2018b | Tese | Capes | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| A efetivação da qualidade social da Educação Básica: impactos das políticas de avaliação no currículo escolar | Cleide Eurich Sohn | 2013 | Dissertação | Capes | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| Política de avaliação em larga escala: percepções e desafios de professores do Ensino Fundamental sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). | Wyrllanny do Socorro Fontes Moreira Leal | 2022 | Dissertação | Capes | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí |
| O Saethe e as implicações de avaliação presentes na prática de professores dos anos iniciais em Teresina/PI. | Liamara Mendes de Sousa | 2023 | Dissertação | Capes | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí |

Fonte: Elaboração da autora (2024).

O segundo movimento de busca foi realizado a partir da palavra-chave “Educar pra Valer”, atrelando-o entre as combinações com “professoras”; depois com “docentes” e, por fim, com “currículo”. Em cada combinação, apenas uma produção era encontrada, aproximando-se de nossas intenções de pesquisa. Logo, criamos segundo quadro.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que abordam currículos, política de avaliação e formação de professoras

| QUADRO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS | | | | | | |
|---|---------------------------------------|------|-------------------|------------------|----------------------------------|--|
| TÍTULO | AUTORIA | ANO | TIPO DE DOCUMENTO | LOCUS DE ANÁLISE | DESCRITORES | PROGRAMA/INSTITUIÇÃO |
| Alfabetização no programa "Educar pra Valer": o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do Ensino Fundamental? | Vivian Alves Souza Andrade | 2023 | Dissertação | Capes | "Educar pra Valer" e Docentes | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco |
| A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa: o Programa "Educar pra Valer" | Gilvânia Oliveira de Carvalho Ribeiro | 2024 | Dissertação | Capes | "Educar pra Valer" e Professoras | Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande |
| Uma análise do programa "Educar pra Valer" na formação de pedagogos/as do município de Vila Velha – ES | Ludimila Barreto Andolphi | 2023 | Dissertação | Capes | "Educar pra Valer" e Currículo. | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo |

Fonte: Elaboração da autora (2024).

No banco de produções da BDTD, com as palavras-chave "currículo", "política de avaliação" e "formação de professoras", a busca encontrou 398 produções, muitas ligadas às disciplinas específicas, como geografia e química; outras abordavam assuntos diversos como formação bilíngue e a concepção de professoras da área da saúde, por exemplo. Diante disso, se distanciaram desse movimento de escrita. Portanto, logo após essa análise, 17 produções, pelos títulos e resumos, aparentavam uma possível composição.

Quadro 3 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que abordam currículos, políticas de avaliação e formação de professoras

| QUADRO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS | | | | | | |
|--|--------------------------|------|-------------------|------------------|--|---|
| TÍTULO | AUTORIA | ANO | TIPO DE DOCUMENTO | LOCUS DE ANÁLISE | DESCRITORES | PROGRAMA/INSTITUIÇÃO |
| Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores | Silvia Reis Fernandes | 2015 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Programa não informado pela instituição - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GOIÁS |
| A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar | Regina Célia da Luz | 2021 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Programa não Informado pela instituição - Universidade Estadual de Campinas |
| Concepções de currículo e escola: como práticas no contexto escolar podem influenciar em resultados de avaliações externas | Guilherme da Cruz Moraes | 2018 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Universidade Federal do Rio Grande |

| QUADRO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS | | | | | | |
|--|--|-------|-------------------|------------------|---|---|
| TÍTULO | AUTORIA | ANO | TIPO DE DOCUMENTO | LOCUS DE ANÁLISE | DESCRIPTORIOS | PROGRAMA/INSTITUIÇÃO |
| Impressões e significados de gestores e educadores sobre a avaliação do rendimento escolar do componente curricular ciências (1º. ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Curitiba | Marcia Regina Rodrigues da Silva Zago | 2015 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Universidade Federal do Paraná |
| A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do Estado do Paraná nos Anos 2011/2012 (Governo Beto Richa) | Silvio Borges da Silva Junior | 2016 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Foz do Iguaçu |
| Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente | Uillians Eduardo Santos | 2017 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Universidade Estadual Paulista (Unesp) |
| As concepções e práticas avaliativas em matemática de um grupo de professores do 5º ano do ensino fundamental e suas relações com a prova Brasil | Ildenice Lima Costa | 2015 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Universidade de Brasília |
| As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental | Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães | 2018 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/CAA - Universidade Federal de Pernambuco |
| Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais | Josefa Roberta Roque dos Santos | 2018a | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/CAA Universidade Federal de Pernambuco |
| O que o Ideb não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização | Nathália Azevedo Botelho | 2021 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras | - Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Desigualdades Sociais |
| Implicações da Prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal | Rosane Toebe Zen | 2018 | Tese | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras, | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Centro de Educação de Ciências Humanas/ Universidade Federal de São Carlos |
| Repercussões do programa de avaliação da alfabetização (PROALFA) na ação docente: a perspectiva de professores de uma escola estadual em Viçosa/MG | Raquel Arrieiro Vieira | 2022 | Tese | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras, | Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos |
| Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação com professores alfabetizadores da rede municipal de Aracaju | Diana Viturino Santos | 2021 | Tese | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras, | Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe |

| QUADRO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS | | | | | | |
|--|------------|------|-------------------|------------------|---|--|
| TÍTULO | AUTORIA | ANO | TIPO DE DOCUMENTO | LOCUS DE ANÁLISE | DESCRITORES | PROGRAMA/INSTITUIÇÃO |
| Avaliação externa da alfabetização : o Paebes-Alfa no Espírito Santo | Dilza Côco | 2014 | Tese | BDTD | Currículo, política de avaliação e formação de professoras, | Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Espírito Santo |

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Em seguida, com as palavras-chave “currículo”, “política de avaliação” e “Deleuze”, escancarou-se uma escassez de dissertações e teses que dialogassem com os três temas em conjunto, movimento que potencializa a produção dessa escrita. Na utilização das palavras-chave “currículo”, “política de avaliação” e “Foucault” foram encontrados duas dissertações que, nessa primeira análise, se aproximam desta escrita.

Quadro 4 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que abordam currículos, política de avaliação e Foucault

| QUADRO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS | | | | | | |
|--|-----------------------------------|------|-------------------|------------------|---|--|
| TÍTULO | AUTORIA | ANO | TIPO DE DOCUMENTO | LOCUS DE ANÁLISE | DESCRITORES | PROGRAMA/INSTITUIÇÃO |
| Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará. | Williana Nogueira Medeiros Galvão | 2017 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e Foucault | Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Pernambuco. |
| A educação em Minas é uma grande empresa: reforma curricular, avaliação e subjetividade docente. | Gabriela Pereira da Cunha Lima | 2015 | Dissertação | BDTD | Currículo, política de avaliação e Foucault | Universidade Federal de Ouro Preto; Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Departamento de Educação/Mestrado em Educação. |

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Para expandir a força desta escrita, realizamos uma nova tentativa de buscas, agora por teses, ainda no último filtro de palavras. A busca apresentou sete trabalhos, dois dos quais inicialmente aparentavam proximidade com esta pesquisa, porém, diante de uma leitura completa das produções, observamos o contrário, retirando-as desse movimento.

A partir desse primeiro encontro, mergulhamos nas linhas que perambulam em nossa pesquisa quando buscamos por produções que aumentassem a potência que há entre os tensionamentos que abordamos, no “desmonte” das operações de programas,

como o EpV, impregnados aos *fazer*s e *saber*s docentes e currículos, para desejar a vida.

Além disso, os movimentos das pesquisas dialogam com as problematizações desta escrita, pois, ao buscar cartografar os efeitos das políticas educacionais (aqui enfatizamos as trazidas pelo programa “Educar pra Valer”) formativas, avaliativas e curriculares nos saberes e fazeres das professoras e nos currículos, nos movimentam a pensar sobre o contexto político-educacional que atravessa e orienta a implementação dos processos avaliativos e curriculares. Desejamos mapear as forças que atravessam o cenário de controle permanente da escola, à medida que os saberes em disputa, as interações que emergem nos cotidianos e as redes (Ferraço; Carvalho, 2013) que se desenham entre os currículos tornam-se o foco dessas práticas.

A pesquisa de Andrade (2023) traz importantes reflexões sobre a avaliação externa e suas repercussões nos currículos e nos movimentos educativos. Inserimos as avaliações externas neste movimento com a justificativa de que essa estratégia macropolítica está diretamente ligada aos objetivos e às ações incisivas do programa EpV que conseqüentemente reverberam nos movimentos inventivos das professoras, que tentam proliferar a vida entre as normatizações do programa e as avaliações estandardizadas.

As tentativas de captura do trabalho das professoras ecoam, conforme pontua Sousa (2023), nos corpos docentes, visto que são afetados por uma tentativa de controle de suas metodologias, se sentem o tempo todo fiscalizados e vigiados, já que seu trabalho vem sendo atravessado por inúmeras medições através de testes e simulados. A forma de regulação e imposição fica evidente, à medida que só vem aumentando a implantação das políticas de avaliação, pois a cada período as cobranças por melhores resultados são cada vez mais constantes, interligando fortemente a função da escola com interesses sociais e econômicos.

As produções de J. R. R. dos Santos (2018), Sohn (2013), Sousa (2023), Luz (2021) e Zago (2015) dialogam, desde que realizam uma análise do contexto educacional, no qual a avaliação/exame tem assumido o papel de protagonista nas políticas educacionais, influenciando-as e, de certo modo, reverberando entre docências e

currículos, reconfigurando o contexto escolar, ao gerar tensões, contradições, distorções.

As professoras, diante de programas como o EpV, se sentem frequentemente pressionadas a alinhar suas metodologias de ensino com os conteúdos e as habilidades que são verificados externamente, o que causa uma possível adaptação dos currículos para atender a essas exigências (Andrade, 2023). Nessa perspectiva de subverter intenções e práticas, Ribeiro (2024) pontua como os cotidianos escolares, suas diretrizes e suas metodologias têm sido influenciados por práticas do setor privado, que intentam criar um currículo “[...] uniforme, unívoco, capaz de unificar conteúdos e práticas” (Esteban, 2013a, p. 120), caracterizado pela fixidez e pela regularidade.

O diálogo previamente planejado, rodeado de configurações que tendem a produzir um cotidiano linear, com professoras pautados na meritocracia a partir de resultados, mostra-se em aberto nas formações continuadas, nas ações pedagógicas que abrigam as tentativas de implementação do plano de ação. Segundo Ribeiro (2024) resta-nos problematizar, a criar modos outros de desconstrução do instituído, criando novos possíveis entre as linhas duras que estão entre os movimentos docentes, curriculares e cotidianos. De acordo com Norberto (2022), no contexto de formação continuada, o discurso positivista

[...] da formadora do encontro, parecia que estava sendo apresentado um remédio que viria para sanar as dificuldades (mazelas) que as turmas com relação a alfabetização, e que bastava seguir as orientações do guia de orientações didáticas, como a uma bula, que as professoras teriam êxito no final do ano com a aprendizagem das crianças. Caso isso não ocorresse deveriam se preocupar, pois certamente teriam responsabilidade sobre o insucesso, haja vista que o EpV obteve sucesso na aprovação de um número expressivo dos estudantes da rede pública do município de Sobral-CE, cidade onde surgiu o programa (Norberto, 2022, p.102).

A pesquisa de Andrade (2023) enfatiza como as avaliações externas — e aqui ampliamos o discurso para as práticas do programa EpV — criam um ambiente de responsabilização para as professoras, que são frequentemente vistas como principais responsáveis pelos resultados dos estudantes. Essa responsabilização pode gerar uma subalternização do trabalho docente, em que as professoras se tornam meros executores de políticas educacionais, limitando sua autonomia e capacidade de decisão sobre o currículo e as ações pedagógicas.

Apostamos, junto às produções de Andrade (2023) e Botelho (2021), que a necessidade de alinhar os currículos às exigências das avaliações externas [e do programa EpV] pode limitar a criatividade e a inovação do *professorar*. Nesse movimento, as professoras podem se sentir compelidas a seguir roteiros e métodos que atendam às expectativas das/dos avaliações/exames [e do programa], o que pode resultar em atividades menos reflexivas e mais docilizadas.

Postulamos por romper e fazer dobras na não linearidade do espaço-tempo escolar e denunciar os resultados perversos que as políticas educacionais atreladas a programas, como o EpV, têm causado e refletido sobre o trabalho das professoras, sobre os currículos, sobre as possíveis criações e invenções que atravessam os cotidianos da Educação Básica. Botelho (2021) apresenta referências teórico-metodológicas que se aproximam da nossa perspectiva, visto que aborda os estudos com os cotidianos, ao compreender a complexidade inerente aos processos de ensino e aprendizagem.

Defendemos a multiplicidade que há nos movimentos escolares e na vida que escapa entre os documentos instrutivos de “como ser” um estudante e uma professora supostamente ideal. Problematizamos, com J. R. R. Santos (2018) e Zago (2015), a partir das colocações sobre avaliação na perspectiva objetivista, a função dessas avaliações, que é a de controlar, garantir a qualidade educativa e certificar. Para Esteban (2000), essa lógica transforma os movimentos avaliativos em averiguação e exames como instrumento de regulação de controle, prática que ignora as condições desiguais de acesso à educação e reforça mecanismos de controle social. Nesse movimento, as/os avaliações/exames a partir de objetivos ou metas apresentam um caráter reducionista por não considerarem a potência inventiva que perambula entre os cotidianos escolares.

Para mapear as tentativas de invisibilizar a vida que pulsa entre os cotidianos escolares, as produções de Sohn (2013) e Luz (2021) nos advertem que, a “corrida” para a elevação dos índices aumenta e que, para alcançá-las as professoras incorporam ações em concordância com o “sistema”, desconsidera todos os contextos que envolvem os fazeres e os saberes. Diante disso, as professoras aumentam o foco do ensino para os conteúdos averiguados nos exames padronizados e buscam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sob orientação, como

mecanismo de incentivo e pontapé para a realização do trabalho docente, constituindo-se da política pensada, que intensifica uma padronização do *professorar*, dos saberes, dos fazeres, dos currículos e das culturas, que não contribui para uma Educação Básica de qualidade social.

A problematização que envolve a produção de *rankings* nos cotidianos escolares é apresentada também nas produções de Leal (2022) e Sousa (2023), ao observarem como essa prática tem se espalhado pelo Brasil e tentado converter o *professorar* num treinamento. Concordamos com Esteban (2013b, p.105), segundo o qual esse procedimento

[...] circunscreve o sujeito nos marcos do poder e do saber pela possibilidade de avaliação individual que carrega. Tornando a individualidade visível e estabelecendo pautas de comparação entre os diversos indivíduos, proporciona meios para sua classificação e distribuição no espectro social" (Esteban, 2013b, p. 105).

O programa EpV norteia suas práticas para o alcance de metas e índices no desenvolvimento de questões, elaboradas a partir de diretrizes e matrizes curriculares que regem as/os principais avaliações/exames standardizadas/os que, por conseguinte, tentam mensurar e regular a qualidade da educação no país. Sobre isso, J. R .R. Santos (2018) observa que esses mecanismos de controle de rendimento escolar, realizados entre o trabalho das professoras e os cotidianos, com suas matrizes baseadas em competências e habilidades, distorcem os movimentos inventivos de ensino e aprendizagem para uma performatividade a ser atingida e ganham espaço em currículos que privilegiam determinados conteúdos em detrimento de outros, tendo como pressuposto a melhoria da qualidade da educação na perspectiva da lógica do mercado.

Sobre as alterações curriculares que atravessam os cotidianos em prol de atender às exigências do programa, Silva Junior (2016) evidencia as trocas feitas no Paraná que, no intuito de aumentar a nota do estado no Ideb, estabeleceram-se, sem debate com os profissionais da educação, como a diminuição da carga horária das disciplinas de História, Geografia, Arte e Educação Física; em contrapartida, ampliou-se o número de aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Postulamos, conforme Silva Junior (2016), que essa modificação denuncia um afunilamento curricular atrelado ao atendimento das necessidades do mercado educacional.

Lima (2015) apresenta problematização permanente às novas propostas educacionais neoliberais, que agem no sentido de transformar a docência em um fazer pautado pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da competitividade. A pesquisadora ainda enfatiza que o sentido da Educação vem se deslocando do campo dos direitos sociais para o campo da economia; assim, as políticas educacionais neoliberais têm se atrelado às demandas do mercado capitalista.

Concordando com Lima (2015), postulamos que o funcionamento das políticas curriculares neoliberais se articula com a regulação da liberdade. Tal movimento fica explícito quando as professoras são convocados a agir, pensar, reformular as prescrições, mas suas ações estarão submetidas aos mecanismos permanentes de controle e avaliação.

As manobras que tentam se estabelecer entre fazeres/saberes das professoras, currículos e cotidianos provocam uma inquietação na medida em que, diante da insatisfação de alguns docentes, a escola é pressionada sistematicamente para que as demandas previstas pelo programa sejam realizadas, ou seja, há intensas tentativas no processo social de controle das subjetividades docentes. Santos (2017) afirma que as manobras que envolvem a priorização de conteúdos nos currículos e redirecionamento das atividades docentes e pedagógicas, com foco em avaliações, desconsidera “[...] a complexidade dos processos escolares cotidianos e seus entrelaçamentos com a dinâmica sociocultural” (Esteban; Fetzner, 2015, p. 82).

Para Costa (2015), tais estratégias, métodos e avaliações/exames soam mais como uma prestação de contas ao governo ou à sociedade, que nada contribuem para a construção da autonomia docente. Concordando com Esteban (2013b, p. 111), compreendemos que tais movimentos tendem a transformar o processo educativo em mecanizado, desumano e estático. Em diálogo com Costa (2015), para Lima (2015), o Estado neoliberal age no sentido de dispor sobre todas as coisas, de conduzi-las, reorganizá-las, minimizar e potencializar riscos e virtualidades.

Diante de uma racionalidade de governo que procura “governar o menos possível” (Foucault, 2008, p. 40), é preciso produzir sujeitos que, dentro de certos limites, governem a si mesmos, diminuindo a burocracia estatal e a necessidade de intervenção do Estado. Dessa forma, “[...] a colaboração desejada pelas políticas

neoliberais é aquela que contribui para o alcance dos resultados, índices e metas estabelecidos pelos governos” (Lima, 2015, p. 40). Nessas condições, se o horizonte da liberdade deve ser mantido, ele se faz acompanhar por uma alta dosagem daquilo que costuma se denominar *accountability*, que pode ser traduzido como responsabilização ou prestação de contas.

J. R. R. Santos (2018) nos movimenta a pensar sobre as manobras justificadas na cultura da performatividade que atravessam os fazeres e os saberes das professoras e que partem do princípio de que as movimentos pedagógicos precisam estar respaldadas nos resultados. Para tanto, intentam pelo controle, pela definição de metas a serem atingidas e pela avaliação de desempenho como estratégia para alcançar essa produtividade eficiente.

J. R. R. Santos (2018) também postula que, entre os efeitos que as tentativas de controle e monitorização dos saberes e fazeres das professoras e dos currículos com as políticas de avaliação — e aqui evidenciamos as do programa EpV — têm produzido nos cotidianos escolares, encontra-se a ampliação das desigualdades e dos processos de exclusão como características de uma sociedade injusta.

As problematizações de J. R. R. Santos (2018) dialogam com as contribuições teóricas de Esteban (2013) e com esta escrita, na medida em que nos propõem a pensar a linha tênue que atravessa um possível sucesso ou fracasso das professoras, diante dos resultados exercitados periodicamente nas/nos avaliações/exames nos cotidianos. Também respondem como o direcionamento do desempenho nas/nos avaliações/exames é vinculado às desigualdade sociais.

O discurso construído sobre o fracasso da educação escolar na cidade afirma o fracasso da escola, gerando a necessidade de um controle sobre o que fazem e o que estudam os alunos, ao ponto de, na Administração Central, elaborarem-se as provas bimestrais e a orientação da aplicação de exercícios como treinamento para as provas. Esse discurso, ao nosso ver, reduz a escola. Reduz seu papel social, de (1) integração de diversos saberes e culturas em diálogo, de (2) campo de disputa entre intencionalidades educativas, de (3) espaço de formação intelectual (Esteban; Fetzner, 2015, p. 83).

Nesse sentido, os pressupostos utilizados para explicar o sucesso ou o fracasso das professoras se fundamentam nos princípios das oportunidades e da meritocracia. No entanto, afirmamos, com Esteban (2013), que esses princípios legitimam e ampliam

as desigualdades e atuam como “mecanismo escolar de exclusão social” (Esteban, 2013, p. 99).

A dicotomia entre erro e acerto, conhecimento e ignorância, saber e não saber é assumida como fio condutor da atividade escolar. A avaliação, demarcando as fronteiras, facilita o isolamento dos sujeitos [...] O discurso da competência articula controle e organização, dando sentido à classificação produzida nas práticas pedagógicas cotidianas e à exclusão escolar. (Esteban, 2013, p.101)

Os processos regulatórios atravessam os cotidianos por meio das avaliações estandardizadas e em Vila Velha, estão abraçadas às práticas do EpV. J. R. R. Santos (2018) mapeou em sua tese que esses mecanismos intensificam as tensões entre uma suposta garantia do direito à educação e os processos de exclusão. Com Sohn (2018) e Sousa (2023), a discussão se amplia, quando retomamos os processos que envolvem os movimentos curriculares e o trabalho das professoras e afirmamos que as políticas de avaliação impactam também os saberes e os fazeres das professoras e os currículos.

Um movimento que nos diferencia das produções analisadas é pensar as problematizações que envolvem *professorar*, currículos e avaliação, voltadas para os currículos-experimentações, que desterritorializam o currículo formal em si, e para os movimentos inventivos que escapam entre as embrutecidas formações — as diretrizes, as matrizes de referências e entre os documentos norteadores que chegam aos cotidianos escolares (aqui enfatizamos os do programa EpV) —, que tendem por invisibilizar o espaço-tempo múltiplo que é a escola. Para Esteban (2013, p. 120), a “[...] tensão entre o cotidiano escolar pluricultural e o projeto educacional monocultural se evidencia no processo de democratização da escola que vivemos nas últimas décadas e marca a dinâmica curricular”.

Com esse modo de propor metas e expectativas de ensino e aprendizagem, para Sohn (2013, p. 60) o governo objetiva a

[...] consonância de uma qualidade parametrizada, tendo como consequência a padronização de sujeitos, culturas e saberes, enfatizando um currículo monocultural, o qual é reforçado por políticas neoliberais centradas em avaliações para a regulação, não contribuindo para a efetivação da qualidade social, além de também negar veladamente a diversidade existente.

Nessa dinâmica que atravessa os possíveis currículos que proliferam entre os cotidianos, a produção de Sohn (2013) dilata um certo cuidado ao tentar produzir um

conceito para currículo no campo educacional. Na sua análise, apresenta autores das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Dialogamos com os que se apresentam entre as teorias pós-críticas porque acreditamos que os currículos, nessa abordagem, se distanciam dos “[...] currículos orientados por uma pedagogia dos objetivos” (Ferraço; Carvalho, 2013, p. 147), da determinação que valoriza os objetivos a serem alcançados, tornando-o formal e operatório, aproximando-se de currículos que reverberam entre as incertezas, “[...] a partir dos agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e processos de relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar” (Ferraço; Carvalho, 2013, p.145).

Apostamos nas incertezas que, por conseguinte, reverberam entre os números, entre os resultados obtidos pelas tentativas de monitorização do trabalho, dos fazeres e saberes das professoras que atravessam currículos nos cotidianos escolares. Com a Sohn (2013) e Luz (2021), observamos a presença de mecanismos com vistas a manobrar o próprio sistema, como a suspeita de uma aprovação em massa no intuito de elevar a taxa de aprovação e o treinamento de alunos para obtenção de uma possível nota equivalente aos parâmetros previstos — aqui dialogamos com as do programa EpV.

Não se trata de resolver o problema do fracasso escolar abrindo as portas e deixando passar todo mundo; trata-se sim de pôr em discussão as consequências sociais da reprovação e da repetência e, obviamente, da investigação dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam barreiras ao sucesso escolar de outros (Garcia, 2000, p. 40).

As ações implementadas “[...] com o objetivo de *corrigir distorções* — expressão que traz a ideia de ajustes pontuais, atuando sobre o elementos superficiais — não levam, necessariamente, à superação de insuficiências” (Esteban, 2013b, p. 122),. Essas manobras podem caracterizar-se como distorções entre as (re)interpretações dos profissionais da educação e as ideias construídas em um texto político.

A força que reverbera entre os afetos e as percepções das produções compõem nossa problematização sobre as tentativas de controle e monitoração do trabalho das professoras e currículos porque “[...] compartilham a vontade por dissecar o medo, o controle e o que mais possa castrar o desejo do sujeito e sua possibilidade de se estar em jogo, no domínio de sua própria vida, está nutrida por queda e incerteza” (Maciel,

2020, p. 16). Com suas contribuições, mostram-se inquietos entre os mecanismos que tentam reduzir exponencialmente a autonomia das professoras, desde a determinação sobre os componentes curriculares que devem ser priorizados até os planejamentos que são disponibilizados nas formações e devem ser executados fielmente.

São notórias as percepções que ecoam entre as produções e as enunciações aqui cartografadas, desconfortáveis e contrárias às tentativas de controle da maioria das professoras, junto às políticas educacionais de avaliação e currículos, por vivenciarem que tais políticas tentam mensurar um possível aprendizado sem considerar o contexto social e/ou cultural e por utilizarem esse vínculo para monitorar o trabalho das professoras, fato que contribui para o desmonte de sua autonomia. Segundo Esteban e Fetzner, com as quais concordamos,

[...] o diagnóstico superficial decorrente da verificação do rendimento serve como referência para que o governo municipal, por sua vez, envie bimestralmente orientações curriculares às escolas e, junto com as provas padronizadas, indicações sobre como trabalhar os conteúdos necessários. [...] A avaliação da aprendizagem é substituída pela mensuração daquilo que pode ser aferido por um teste de múltipla escolha, aplicado, em todo território nacional (Esteban; Fetzner, 2015, p. 82-83).

Em contrapartida aos movimentos de insatisfação lidos na maioria das produções, Santos (2017) apresenta uma concepção favorável aos métodos avaliativos, desde que, segundo ele, haja uma possível revisão de seus usos, redirecionando a formação docente para o coletivo e averiguando os dados encontrados e as refletindo sobre os movimentos docentes. No entanto, afirmamos com Esteban (2013b) que, dificilmente uma proposta de avaliação demarcada pela associação entre aprendizagem, memorização e repetição do ensino distancia-se da medição, classificação e da meritocratização.

Postulamos o dissenso entre as tentativas que produzem rigidez e fixação entre os fazeres e os saberes das professoras pelas ações do programa EpV. Norberto (2022) nos ajuda a dialogar sobre essas limitações, quando apresenta as repercussões da percepção das professoras em suas linhas, sobre essa falta de espaço para a produção em rede de currículos e movimentos inventivos. Acreditamos na força dos movimentos coletivos que se proliferam em rede, “por uma lógica das conexões” (Ferraço; Carvalho, 2013, p.144), em rizoma, que se opõe ao enraizamento; assim, “[...] a rede articula elementos heterogêneos, como saberes e coisas, inteligências e

interesses, em que as matérias trabalham fora do controle dos métodos” (Ferraço; Carvalho, 2013, p.145).

As professoras traçam “linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 19) e burlam o tempo prescrito para as atividades orientadas pelo programa EpV, para então “conseguirem”, entre as normatizações, em desobediência ao cumprimento de ações e metas, “[...] garantir momentos de intervenção e trocas com as crianças” (Norberto, 2022, p. 102). A vida escorre entre as tentativas de dominação, como também as produções denunciam

[...] que a estrutura fixa do programa, sem lugar para as contribuições da professora para acolher e satisfazer as dúvidas dos estudantes tem causado um grande prejuízo para as crianças e dificultado o trabalho da docente que precisa manobrar o tempo das aulas, para prestar a assistência que os estudantes necessitam (Norberto, 2022, p. 102)

O *professorar* é surpreendido pelas imposições do programa EpV, à medida que recebe metodologias programadas que evidenciam a anulação de possíveis movimentos inventivos, da vida e de sua autonomia. Seguir uma proposta linear de conteúdos e reproduzir ações do programa são atitudes esperadas pelo EpV mas que são tratadas aqui como “[...] desafios que os impulsionam a olhar para essa prática e, a partir dela, reformular novos questionamentos para novas respostas” (Leal, 2022, p. 129). Diante disso, desejamos atos docentes inesperados que proliferam em (re)existência entre/com as multiplicidades, os movimentos inventivos, as forças que pulsam e pedem passagem nesse movimento político-escolar.

Nossa problematização acontece de forma semelhante à produção de Fernandes (2015) por trazer do cenário internacional práticas sinônimas às do programa EpV pois utilizam as imposições normativas como estratégia de reparo no trabalho das professoras, nos currículos e na alfabetização mediada pela implementação de ações/diretrizes que se apropriam e conduzem as propostas educacionais do município. A escrita denuncia como as políticas educacionais, atreladas à disciplinarização e ao controle do trabalho das professoras e dos currículos, estão disseminadas pelo país, com orientações externas que insistem na tentativa de formatar os saberes e os fazeres docentes e os movimentos outros curriculares inventivos que perambulam pelos cotidianos escolares. Portanto, Fernandes (2015)

demonstra uma percepção que segue sendo problematizada com um campo de forças em tensão, semelhantemente a esta escrita, no município de Vila Velha/ES, onde

As políticas educacionais baseadas em resultados promovem um esvaziamento do currículo escolar, estabelecem padronização do processo ensino aprendizagem com base em competências e habilidades. Em razão disso, os objetivos da educação ficam subordinados unicamente a critérios econômicos, submetidos a resultados da avaliação em escala, os professores têm seu trabalho empobrecido à medida em que se tornam meros executores de orientações externas, os alunos têm sua formação escolar prejudicada já o ensino se restringe à preparação dos alunos para responder testes padronizados (Fernandes, 2015, p. 8).

No entanto, acreditamos na (re)existência das relações micropolíticas que escapam entre os cotidianos escolares, pois, mesmo diante das manobras de redução curricular e controle do trabalho das professoras, a vida escapa, os planejamentos se perdem e o inventivo atravessa os movimentos curriculares. Com Luz (2021), denunciemos que a implementação de formas e modos de *professorar* sob a pressão por resultados, tem criado discursos que rompem “a teoria prevista” com “as reais ações”, ou seja, mesmo não concordando com as dinâmicas do EpV, as professoras elaboram seus planejamentos a partir de material “padronizado” do programa, “aceitando”, de modo camuflado, a regulação e a responsabilização unilateral que lhes são atribuídas pelo resultado das avaliações.

Desejamos por mais movimentos que o coletivo docente insurge, com a produção de sentidos contrários à modelização de suas práticas, mesmo que preenchendo a pilha de documentos mostrando, porém, movimentos-experimentações outros que causam microfissuras nos cotidianos e currículos. Nessa perspectiva, apostamos junto a Carvalho (2009, p. 56) na força do “agenciamento coletivo de enunciação” atravessando as duras linhas do programa para proliferar a vida.

Apostamos nesse coletivo que reverbera pelos cotidianos, com seus movimentos inventivos de aprendizagem e potencialidades que não se deixam dominar e, como nos apresenta Moraes (2018), circulam entre os conteúdos por caminhos desviantes aos ditos pelos programas, como o EpV. Em composição, Galvão (2017) e Moraes (2018) deixam explícito que a atenção da escrita consiste em identificar e verificar as práticas pedagógicas impostas, bem como elas interferem no resultado das avaliações externas que tampouco exalam sobre os cotidianos escolares e suas vivências, incontrolláveis e não padronizados que é a escola.

Foi notória nesse movimento a ausência de produções que se abrem e expropriam a vida que há por trás da análise dos documentos, dos índices e resultados. Desejamos insistir em afirmar a vida; somos movidas pelo desejo de cartografar, com a filosofia da diferença, para além dos efeitos e das imposições dos documentos oficiais, como toda essa normatização tenta padronizar os saberes e os fazeres das professoras e os currículos. Sobre isso, com Rolnik (2011), compreendemos que, enquanto cartógrafos, precisamos estar atentos aos desejos e fenômenos vitais, pois no movimento cartográfico

[...] tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quando de uma conversa ou de um tratado de filosofia (Rolnik, 2011, p. 65).

Diante de captura dos movimentos docentes que culminaram nos ditos bons resultados das avaliações externas, analisados por Moraes (2018), nota-se que não houve fazeres docentes com foco na avaliação externa que previsse esse desempenho, proferindo que foi o ensino de qualidade durante o processo de ensino e aprendizagem oferecido pela escola que impulsionou esse movimento. Com isso, afirmamos, com Esteban (2015), que os índices não corroboram os possíveis movimentos de ensino-aprendizagem que ecoam nos cotidianos entre os procedimentos estandardizados. Portanto, entre esses mecanismos

[...] os estudantes e os docentes são descontextualizados, apartados dos processos que conformam a dinâmica aprendizagem-ensino de que participam, desconsiderados como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento e reduzidos a denominações referidas a níveis de desempenho: seus rostos, corpos, gestos, vozes e conhecimentos são desvitalizados e traduzidos em competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis (Esteban, 2015, p. 80).

Postulamos no caminho dissenso à lógica do desempenho, atrelada aos resultados das avaliações estandardizadas, e tampouco afirmamos que os documentos oficiais em suas diretrizes são capazes de articular entre espaço-tempo e escola a imensidão de possíveis que atravessam os cotidianos, os saberes e os fazeres, o coletivo e a vida. Portanto, diante das nossas problematizações, que não cabem nos modos de subjetivação já codificados, vamos nos sensibilizando a esse “roteiro de preocupações” (Rolnik, 2011, p. 67).

As diferenças entre os discursos pré-estabelecidos pela macropolítica e as táticas fabricadas pelas professoras nos cotidianos são expostas na produção de Magalhães (2018). Portanto, as contribuições versam entre as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem, entre as maneiras outras de provocar fissuras silenciosamente e sutilmente fabricadas nos cotidianos. As “artes” realizadas pelas professoras dos anos iniciais de Pernambuco, mostradas por Magalhães (2018), nada mais são do que fugas das “traduções” feitas pelas secretarias sobre as políticas educacionais. Magalhães (2018, p. 9) traz que

Nesse movimento de distanciamento e escape às regras do jogo de poder, as docentes iam (re)inventando a avaliação, o currículo e os cotidianos a elas dados, revelando que a despeito das macro e micropolíticas de avaliação, da política de formação continuada do município, das regulações dos gestores e coordenadores escolares e dos seus próprios saberes e experiências profissionais, o poder-saber-fazer avaliativo delas era ainda influenciado por uma cotidianidade programada/aflorada na vitalidade e fluidez da escola (Magalhães, 2018, p. 9).

Postulamos por essa clandestinidade que surge nos cotidianos das professoras, entre “[...] ‘o exercício de poder e controle’ que [tenta nos] prepara[r] para a submissão” (Garcia; Alves, 2016, p. 72) com as previstas formas de ser e estar na escola, de tentar nos posicionar em afirmação de um currículo formal. No movimento que rompe a “normalização de sequências” (Garcia; Alves, 2016, p. 70), as professoras exalam a vida, mostram possibilidades outras de experienciar os possíveis que surgem de forma imprevisível e não planejada nos cotidianos; abrem alas/ares/ventos para os movimentos curriculares inventivos, que transbordam pelas beiras das tentativas de linearização dos saberes e fazeres das professoras.

Assim, observamos que “[...] ao lado do currículo oficial existe outro que não se quer ver/ouvir/tocar/sentir, composto por tudo aquilo que não foi selecionado, normalizado, hierarquizado, centralizado, ou seja, o tudo mais, o muito mais — o ‘currículo negado’” (Garcia; Alves, 2016, p. 75), mas potencializado entre/com as professoras mesmo que impedido de se manifestar.

No coletivo, surge também a dualidade nos posicionamentos das professoras diante das avaliações estandardizadas. Luz (2021), Santos (2017) e J. R. R. Santos (2018) abordam que, enquanto alguns resistem à lógica performativa, outros aceitam-na como parâmetro essencial de seu trabalho. No entanto, afirmamos com Garcia e Alves

(2016) que essa aceitação escancara o modo como as tentativas de disciplinarização têm se instalado nos corpos docentes como um ato natural e necessário nos cotidianos escolares.

Os docentes estão aprisionados, para Esteban (2013), à lógica do ensino-aprendizagem pelo treinamento, confundidos que esse movimento favorece o alcance de um suposto desempenho dito eficiente. Concordamos com Garcia e Alves (2016) que essa interpretação favorável à organização, ao domínio e ao controle dos movimentos docente faz parte de um processo dominante centralizador que intenta pela normalização da redução do sentido/espço/tempo da escola e pela hierarquização dos conhecimentos “[...] como a melhor forma de se “fazer” a escola funcionar, bem como toda a sociedade” (Garcia; Alves, 2016, p. 73).

Na produção de Zago (2015), a divergência entre professoras e gestores escolares sobre as avaliações padronizadas e as exigências que chegam juntas a elas são evidenciadas. Enquanto as professoras apontam que os baixos desempenhos são influenciados por vários outros fatores, como estrutura das provas e dos contextos sociais, os gestores, em parceria com o município e as premissas de programas como o EpV, atribuem os resultados ao trabalho das professoras, reforçando um discurso de responsabilização docente. Essa perspectiva, alinhada ao controle gerencialista, impõe a lógica de desempenho e resultados como referência central para docências, bem como tenta capturar os movimentos inventivos. No entanto, desejamos, entre as forças internas e externas que se insurgem nos/dos/com os cotidianos, criar e reinventar rotas que vislumbram o dissenso do que foi planejado pelas forças dominantes.

Portanto, entre as tensões que atravessam a autonomia docente por “todos os lados”, desejamos a construção de currículos inventivos e movimentos docentes livres. Desejamos a ruptura da homogeneização promovida por esses programas, reconhecendo “o que de bom se faz na escola” (Garcia; Alves, 2016, p. 81) e o quão potente é o trabalho das professoras que dão vida às singularidades das experiências nos/dos/com os cotidianos. Dessa forma, não apenas problematizamos as amarras que projetam a lógica gerencialista do programa EpV, mas desejamos criar modos outros de caminhar entre as forças dominantes, desbravando entre o coletivo por

movimentos plurais, democráticos e inventivos, que expandem os possíveis entre o *professorar* e currículos.

As produções, a nosso ver, nos deslocam a pensar como o trabalho das professoras produz uma potente desconfiguração entre as tentativas de enquadramento de seus movimentos curriculares, atreladas a objetivos macros civilizatórios. O coletivo desestabiliza os processos discursivos que insistem em desqualificar os saberes e os fazeres que reverberam entre os cotidianos, para além da proposta do currículo formal.

O desenrolar acerca da pesquisa nos/dos/com os cotidianos nos coloca num caminho de inquietude múltipla, em que devemos arriscar seguir caminhos, abrir atalhos e, com estudantes e professoras, explorar a dimensão dos fazeres e saberes (Lyrio, 2014). Portanto, mapeamos, após análise do conjunto de produções encontradas, as concepções imbricada nos currículos, “a fragmentação do conhecimento” (Garcia; Alves, 2016, p. 67), as manobras que tentam padronizar e responsabilizar as docências e seus modos de ser/estar nos cotidianos escolares e o processo avaliativo como referência de desempenho e qualidade educacional. Apesar de já serem bastante investigadas no campo acadêmico ao longo dos tempos, ainda continuam sendo objeto de estudos na contemporaneidade e se apresentam como um movimento constante de luta na educação.

3 LINHAS, FISSURAS E RESISTÊNCIAS: FILOSOFIA DA DIFERENÇA, SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULOS

O aporte teórico desta pesquisa se encontra com autores que abordam com suas contribuições, a partir da filosofia da diferença, modos outros de ser/estar/pensar o *professorar*, seus movimentos inventivos e os currículos. Em movimento de pesquisa; ao encontro de relações corpóreas com a pluralidade de forças (Deleuze; Guattari, 1976), nosso desejo atravessa os territórios da Educação Básica de Vila Velha/ES colocando-nos em relação com as professoras do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, entre as formações continuadas, a problematizar com princípio rizomático que, “[...] sempre aberto, faz proliferar pensamentos” (Gallo, 2017, p.76) e os direcionamentos atribuídos às professoras pelo programa EpV.

Apostamos no coletivo de professoras, “[...] capaz de opor-se ao pré-constituído e organizar pela cognição, linguagem e afeição, as suas próprias relações e criações” (Carvalho, 2009, p.180), e que rompe pelas “[...] linhas de fuga, que apontam para novas e insuspeitas direções” (Gallo, 2017, p. 77) as tentativas de uma organização que direciona os saberes e os fazeres docentes e os currículos. Tal organização, prevista nos documentos do programa, entre os quais o *Plano de ação – Vila Velha/ES*, intenta com metas, diretrizes e estratégias padronizar possibilidades outras de ser e estar na sala de aula, em proveito do alcance de um possível nível de aprendizagem idealizado como proficiente pelo programa.

Colocamo-nos em observação para acompanhar os efeitos do programa e como ele se manifesta junto às professoras e aos currículos nos espaços-tempos escolares. Nesse contexto, percebemos que os cotidianos ainda são atravessados por diagnósticos oficiais que apontam muitos crianças cujos aprendizados não são considerados satisfatórios. Diante disso, problematizamos o modo como as propostas manifestadas pelo programa no intento de controle e monitoramento dos movimentos inventivos e dos currículos por meio de avaliações estandardizadas, acabam por reduzir a complexidade do saber e do fazer educativo, desconsiderando suas múltiplas dimensões.

Nessa perspectiva, as escolas tendem a criar ações em concordância com as premissas determinadas pelo programa, naquilo que o plano de ação “[...] consagrou

como o que os alunos devem aprender” (Carvalho, 2009, p. 181), mantendo-os dentro de um processo curricular que invisibiliza o múltiplo, que tira desse processo “[...] o conhecimento dos contextos mais vitais de sua produção” (Carvalho, 2009, p. 181).

Acreditamos no caminho dissenso às tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e dos currículos que atravessam a execução das ações do programa “Educar pra Valer”, atreladas ao projeto municipal “Alfabetiza Vila Velha”; desejamos cartografar os possíveis movimentos de resistência nas formações continuadas, produzidos pelas professoras nesses encontros.

Argumentamos a partir de Foucault (2009) que as resistências aparecem para desarticular a representação, o controle e as tentativas de regulação do trabalho das professoras e dos currículos, em resposta às relações de poder, entendendo que a resistência não é apenas uma reação ao poder, mas algo coexistente a ela. As fissuras que se insurgem na potência do coletivo que afirmamos nesta escrita são estratégias e táticas do interior das relações de poder. Como afirma Foucault (1998, p. 241), “[...] para resistir é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele [...], como ele vem de baixo e se distribui estrategicamente”.

Entre essas estratégias, cartografamos, a partir do corpo professora-pesquisadora no qual somos constituídos, por exemplo, os movimentos das professoras que, mesmo inseridos em contextos educacionais atravessados por controle macropolítico, encontram microfissuras ao criar movimentos pedagógicos que desobedecem às normatizações impostas, ressignificando os currículos e suas relações com os estudantes. As fugas se expandem na invenção de projetos que produzem as multiplicidades discentes, na criação de espaços-tempos livres com diálogos socioculturais significativos e na invenção de conhecimentos que escapam às demandas padronizadoras, evidenciando que a resistência, assim como o poder, opera de forma inventiva e afirmativa.

Entre documentos normatizadores, *professorar* e currículos, com Rolnik (2011) enfatizamos que nos constituímos também das macro e micropolíticas que cercam esses processos educativos. Entendemos a macropolítica como um plano visível, de individualização, que forma unidades e totalizações. Esse plano se forma por linhas rígidas e duras, repartindo sujeitos, segregando e fomentando a individualização, por

propiciar uma evolução para um plano organizado e previsível. No entanto, na micropolítica não há unidades, há apenas intensidades determinadas pelos agenciamentos que o corpo faz. Nesse movimento, apostamos na multiplicidade que não forma um todo, mas que se prolifera como rizoma, em composição contínua que passa entre as professoras e os currículos e o que eles vão encontrando no meio em que se desenvolvem, a saber, experimentações pedagógicas que surgiram da escuta atenta aos anseios dos estudantes, como a construção de narrativas coletivas que desconstruem o formato tradicional de aulas expositivas e colocam as experiências cotidianas como movimento de produção de conhecimento.

O que faz vazar movimentos inventivos curriculares é essa abertura a qual afirmamos para o inesperado, para o imprevisível, (re)existindo nas formas rígidas e pré-determinadas do programa EpV que tentam normatizar os saberes e os fazeres das professoras, quando possibilita, por exemplo, a criação de materiais alternativos que conversem com as culturas locais (como vestimentas, instrumentos, apresentações culturais), incentivando a preservação da cultura pela banda de congo²⁸, por exemplo, com a criação de projetos e rodas de conversa inspirados nas tradições, como o teatro e a música, para produzir conhecimentos que vão além do esperado pelo currículo formal.

²⁸ As bandas de congo são grupos musicais da cultura popular capixaba. São manifestações culturais que se exprimem através de música, poesia, ritmo, dança, canto e religiosidade. São muito antigas, portam bandeiras próprias, são representativas da nossa terra. Na Barra do Jucu, em Vila Velha, há três bandas: Banda Mestre Honório, Banda Mestre Alcides e Banda Tambores de Jacarenema. Em 2014, o Conselho Estadual de Cultura reconheceu o congo como Patrimônio Imaterial do Espírito Santo. Saiba mais sobre os materiais e a infraestrutura das bandas de congo em: <https://museuvivodabarradojucu.com.br/project/congo/#:~:text=Na%20Barra%20do%20Jucu%20s%C3%A3o,e%20Banda%20Tambores%20de%20Jacarenema>.

Imagem 5 – O currículo se pôs a dançar, entre a banda mirim de congo e as culturas do estudantes, na praça central do Barra



Fonte: Acervo da autora (2024).

O inventivo se dá no entrelaçamento dos saberes escolares com as experiências que emergem dos territórios e dos corpos em movimento. Na imagem das crianças dançando congo na praça do bairro pesquisado, vemos essa potência se afirmar: a aprendizagem se descola dos moldes pré-definidos e se inscreve na cultura viva, nas batidas dos tambores, nos gestos ritmados que carregam memórias e resistências. Esse movimento ressoa com os objetivos desta dissertação, que busca cartografar os

efeitos do programa EpV sobre as práticas docentes e os currículos, problematizando as tentativas de regulação e monitoramento que estreitam as possibilidades de criação. A dança do congo ali na praça reivindica a escola como espaço aberto ao imprevisível, à diferença e à invenção, desafiando os modelos homogêneos e normativos que pretendem reduzir a educação a um conjunto de competências e habilidades estanques.

Imagem 6 – Por currículos outros que acontecem em espaços não formais de aprendizado



Fonte: Acervo da autora (2022).

O inventivo também se manifesta na possibilidade de ampliar horizontes e provocar novas experiências sobre o que se aprende e se ensina. Na imagem das crianças observando os aviões no aeroclube, percebemos como o conhecimento se constrói no encontro entre o olhar curioso e o mundo que se desdobra além dos muros escolares. Ali os estudantes não apenas veem máquinas voando, mas acessam sonhos, indagações e percepções de que o céu, muitas vezes tomado como um limite, pode ser um convite ao desconhecido. Esse movimento se coaduna com os objetivos desta dissertação ao questionar as formas de regulação e monitoramento que tentam

aprisionar o ensino em métricas e avaliações, desconsiderando a potência do aprendizado quando ele se dá no encontro com o inesperado, no estranhamento que gera novas perguntas e na experiência que se inscreve no corpo e na imaginação.

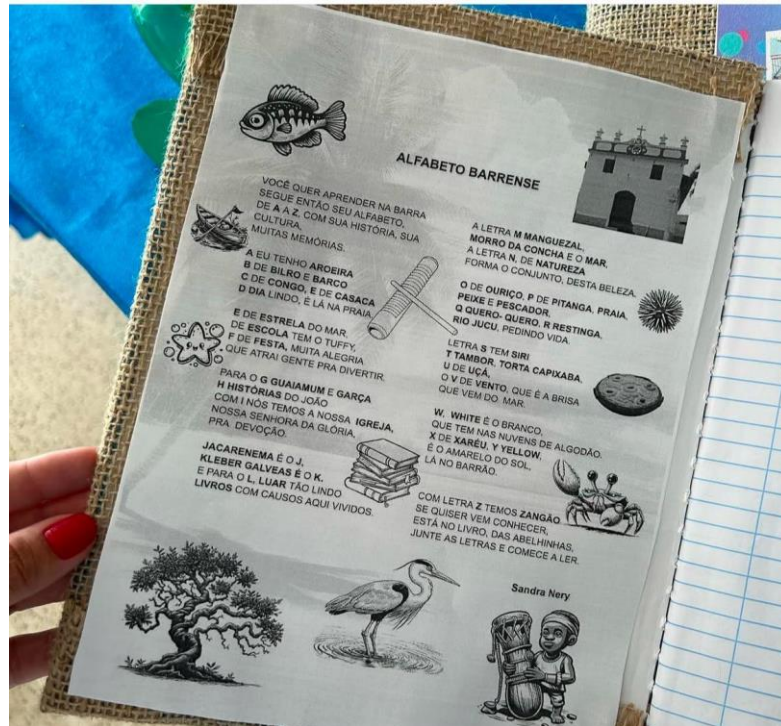
Apostamos na força e na “[...] potência de um coletivo que protesta. Protesta, resiste e cria!” (Carvalho; Silva; Delboni, 2023, p. 101) que abrem brechas entre as tentativas de embrutecer docências; acreditamos no coletivo como comunidade de afetos e afecções, na intenção de criar modos outros de comunidade que, nesse sentido, potencializam o coletivo nos cotidianos escolares como movimento de resistência. Portanto, afirmamos a vida e sua potência no coletivo, nos movimentos de afirmação da diferença, da heterogeneidade como ato de (re)existência para produzir outras e novas relações com o corpo social, mesmo que cercados pelas diretrizes do EpV, que insistem por objetivar regulação e controle dos movimentos intensivos e inventivos.

Imagem 7 – O professorar se afirma com as invenções curriculares nos/dos/com os cotidianos



Fonte: Acervo da autora (2024).

Imagem 8 – Invenção curricular de um *professorar* que potencializa as experiências socioculturais dos estudantes



Fonte: Acervo da autora (2024).

Imagem 9 – Modos inventivos de experienciar as águas dos mananciais locais



Fonte: Acervo da autora (2023).

O "Alfabeto Barrense", criado como proposta pedagógica por uma professora, é um exemplo potente de como a educação pode se enraizar no território sem perder sua intensidade de invenção. Ao associar cada letra a elementos da cultura da Barra do

Jucu, essa prática rompe a lógica dos materiais didáticos padronizados e aproxima a aprendizagem da vivência dos estudantes. Nesse movimento, a alfabetização não se reduz a um processo mecânico de decodificação de letras e sons, mas torna-se um exercício de pertencimento, memória e valorização da história local.

Essa experiência dialoga com os objetivos desta dissertação ao evidenciar como as professoras, mesmo diante de programas que tentam normatizar o currículo, seguem inventando táticas para que o ensino se conecte com as singularidades dos alunos. Aqui, o aprendizado se dá na relação viva entre língua, cultura e território, afirmando a escola como espaço de criação e não apenas de reprodução de conhecimentos preestabelecidos.

Insistimos por movimentar o pensamento nas estranhezas que as redes de poderes e as forças que atravessam o *professorar* tentam implantar como “[...] um pensamento obediente, incapaz de embarcar no devir e criar cartografias. Em outras palavras, é uma estratégia de pensamento a serviço da conservação” (Rolnik, 2011, p. 63) que cria fluxos limitantes na tentativa de invisibilizar a potência das docências e dos currículos-experimentações em criar “processos de solidariedade” (Silva, 2020, p. 9) e invenções, como lanches compartilhados que se proliferam entre as turmas e as professoras para escapar das paredes e grades das salas de aula e como movimentos estudantis — por exemplo, jogos interclasses — que, embora só contassem com os jogadores, aconteceram com todo o coletivo de professoras, que se juntaram e foram com os estudantes para as quadras assistir aos jogos.

A vida incorporada em potência com os processos educativos “[...] não pode ser concebida a partir da constituição de uma vida ontologicamente essencializada em processos de identificação e homogeneização, pois ela, a vida, sempre transborda” (Carvalho; Silva, 2023, p. 14). Apostamos na expansão das relações e possibilidades de vida em seus efeitos, “[...] pelos rastros por meio dos quais estamos demarcando processos de homogeneização e padronização ou pelos rastros que indicam processos de singularização e afirmação da pluralidade” (Carvalho; Silva, 2023, p. 14).

Atribuímos as pluralidades à afirmação das multiplicidades, ou seja, das maneiras outras de ser, existir e criar que coexistem sem a necessidade de hierarquização ou

redução a um padrão. Segundo Deleuze e Guattari, as pluralidades rompem o modelo do "um" e do "mesmo", valorizando as diferenças e as relações que se constituem entre os cotidianos heterogêneos. A multiplicidade não se deixa reduzir ao uno “[...] como sujeito ou como objeto” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22) mas organiza-se em rizomas, em que “[...] não existem pontos ou posições” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 25), mas existem somente linhas que proliferam em uma rede aberta.

Em rizoma contínuo, que, mesmo cercado por atribuições, explode rupturas (Deleuze; Guattari, 2011), desejamos operar sem semelhança as dimensões da produção do conhecimento sob a ótica da negação, negação do outro que tenta dificultar a proliferação das forças docentes e dos saberes e fazeres inventivos. Com brutos objetivos de classificação e distinção não só entre as professoras, mas também com os estudantes, apontando o que eles podem e não podem, sabem e não sabem, o processo instrutivo do programa EpV diminui a potência da proliferação das diferentes manifestações do múltiplo.

Na perspectiva que estreita os saberes e os fazeres das professoras aos resultados estandardizados, Gabriel e Martins (2018, p. 227) propõem problematizar “[...] o protagonismo que as políticas de avaliação vêm assumindo nas políticas educacionais brasileiras desde a última década do século passado” e seus efeitos sobre os sentidos de docências e de movimentos de aprendizagem.

O modelo de monitorização de um possível desempenho por resultados gerencia os movimentos pedagógicos, avaliativos e curriculares, justificados como processos educacionais eficientes, e tem se firmado no Brasil desde a década de 1990, acompanhando “[...] uma agenda e tendências internacionais já consolidadas que enxergam nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais” (Silva, 2013, p. 1), participando assim do processo de redefinição do papel do Estado perante as políticas públicas educacionais.

Apostamos nos cotidianos como tempo-espço imprevisível e, concordando com Silva (2020), queremos potencializar as vidas inventivas, intensivas, democráticas, inclusivas, vidas alegres que se entretecem aos objetivos estruturantes de regulação e controle das políticas educacionais de currículos e docências discriminados pelo programa EpV. Des/obedecer, des/dobrar, para Silva (2020), é insurgir-se diante

dessa parafernália de normatizações. Não é tarefa simples, mas as linhas de fuga, criadas pelos fluxos de forças e intensidades coletivas, possibilitam as revoltas, os deslocamentos, os processos de resistências e, por fim, a produção de inventividades cotidianas.

Imagem 10 – Entre o ver, o sentir e o conhecer: experiências no ateliê Kleber Galvêas²⁹



Fonte: acervo pessoal (2023)

Estamos diante de um programa que propõe ações pré-estabelecidas, justificadas nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas experiências de processo em Sobral/CE para orientar as invenções curriculares e o fazer docente. Problematicamos essa assessoria, afirmando que sua atuação nos processos educacionais apela ao controle que formata e regula os currículos, as docências e a vida de professoras e estudantes da Educação Básica.

²⁹ Artista, professor de pintura e morador da Barra do Jucu, criou seu ateliê em 1979. Ajudou a criar o Centro de Artes da Barra do Jucu, primeiro espaço privado a mostrar regularmente a Arte produzida no Espírito Santo; colaborou ativamente na ressurreição da Banda de Congo da Barra do Jucu; ajudou a criar, com o apoio da L.B.A. a 1ª Banda Mirim de Congo; promoveu a primeira desapropriação da Reserva Ecológica de Jacaranema e, como membro do Conselho Estadual de Cultura, participou dos primeiros tombamentos de bens culturais e paisagísticos do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.galveas.com/>.

Todas as diretrizes a seguir estão relacionadas à gestão, e será ela que conduzirá tudo. A secretaria lidera o processo. Fornece insumos às escolas e define metas acordadas com as mesmas. A gestão escolar tem o papel de fazer a escola funcionar **na direção orquestrada pelas metas**. Uma parceria que precisa dar certo (ABC, 2022c, p. 12).

Argumentamos com Carvalho, Silva e Delboni (2023) que o discurso de responsabilização docente, que tende a ser implementado entre os objetivos do Programa EpV, está voltado para a ideia de propiciar o que afirma ser o melhor desempenho dos estudantes, configurando-se como uma tecnologia de governo neoliberal. Nessa perspectiva, dialogamos com a meta 2, por exemplo, que pretende monitoramento anual no plano de ação do programa e consiste em executar atos que propiciem “[...] Ideb e [o] percentual de crianças nos melhores níveis do ensino fundamental anos iniciais” (ABC, 2022c), ou seja, ações que fomentam finalidade que tende a colocar os saberes e os fazeres das professoras numa metodologia padrão, sob comandos da gestão. Os atos de regulação, de acordo com o plano de ação, consiste em:

Ações que serão monitoradas mensalmente durante o ano, processualmente, através de observações, coletas de informações e avaliações diagnósticas: 1) As ações estratégicas contidas no plano de ação. 2) A qualidade de resposta das equipes. 3) As escolas através de visitas e dos seus resultados nas avaliações formativas (ABC, 2022c, p. 11).

Carvalho, Silva e Delboni (2023) ainda apontam que uma educação voltada para competências e habilidades quer fazer o currículo formal e prescrito funcionar como norteador de avaliações padronizadas e regulatórias, visto que as matrizes que referenciam as avaliações previstas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) são elaboradas em conformidade com a BNCC, movimento que ignora os currículos vividos e os fragmentos que escapam entre o “conhecimento fora do contexto” (Carvalho, 2009, p. 181). O programa EpV aparece, nessa perspectiva, como orientador dos movimentos pedagógicos, avaliativos e curriculares considerados eficientes por meio de formações docentes e avaliações.

Concordamos com Rancière (2009, p. 15) porque confiamos no sensível que revela a “[...] existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas”, como uma “manifestação ético-estético-política” (Carvalho; Silva; Delboni, 2023, p. 14) que tem sido colocada em segundo plano na proposição e nas vivências das normativas legais nos movimentos docentes e curriculares.

Em composição com os teóricos Deleuze e Guattari (2011), Foucault (1987, 1998, 2008, 2009), Spinoza (2009), Rancière (2009, 2022), Esteban (2002, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018), Carvalho (2006, 2009, 2012, 2019), Silva (2019, 2020) e Delboni (2017, 2023), desejamos insurgir por dimensões outras que potencializam a vida, os saberes e os fazeres das professoras, que se abrem ao tempo livre, aos currículos outros, para além das disciplinarização do sujeito e de suas invenções curriculares instituídas pelo programa, a ser reproduzidas nos cotidianos.

Nas parcerias firmadas entre programas financiados por instituições privadas e municípios, pela assimilação de seus modos de gestão (Ball, 2012), os municípios abrem mão do caráter público das políticas educacionais, excluindo as experiências em formação de professores e professoras, como também pesquisas das universidades, para “comprar” as ditas parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais que tampouco conhecem nossos movimentos educacionais.

Nesse contexto que incorpora educação à lógica de mercado, que se constitui entre as macro e micropolíticas que permeiam o *espaçoescola*, nos debruçamos às experimentações inventivas das/com as professoras, junto aos cotidianos escolares como territórios de criação, re-existência (Esteban; Louzada; Eckhardt, 2018, p. 3) currículos, afetos e, e, e..., para potencializar os movimentos curriculares e seus movimentos transversais às tentativas de controle e monitorização.

Em diálogo com Rolnik (2011), apostamos na força que reverbera em inventar movimentos de micropolíticas nos cotidianos escolares, que expande modos outros de ser/estar nos cotidianos e no fazer docente que move ao dissenso do que está posto pelas ações diretivas do programa EpV. Nesse movimento micropolítico, propomo-nos outros possíveis que partilhem o sensível no *professorar* e nos currículos, para além das tentativas de formatação e monitorização descritas no plano de ação do programa.

Portanto, com Deleuze (2009), entendemos que a lógica macropolítica opera no plano do que se visualiza, do previsível e do controlável, atos que tendem a reduzir o outro à representação, à tolerância, no entanto, insistimos na pluralidade, pela intensidade que exala no plano de imanência, o plano das micropolíticas, o plano da vida, a modos outros de existência e ser das forças vitais, aberto para pensar o outro como múltiplo,

como diferença em si mesmo, que irrompe o plano de organização. Apostamos no coletivo que resiste e escapa pelas frestas das tentativas horizontalizadas entre macro e micropolíticas, entre as prescrições normativas que tentam impregnar moldes e formatações nos *espaçostempos* nos/dos cotidianos escolares.

Desejamos outros modos de existências, que “[...] abrem novos possíveis e/ou novas formas e forças que se enredam nos cotidianos escolares, favorecendo processos inventivos e de resistência” (Carvalho, 2009, p. 32) nas brechas das macropolíticas (das normatizações e do instituído). Insistimos em problematizar, “[...] em desejo de comunidade” (Carvalho, 2009, p. 34) docente, por meio de enunciações, como as intervenções propagadas pelo programa, nas formações continuadas, se reproduzem entre as docências e os currículos. Assim, afetamos e somos afetados pela vida que tenta escapar entre os controles da dominação, em que os mecanismos de poder não se baseiam mais na disciplina, mas no controle contínuo e na modulação incessante.

Os corpos oscilam entre a estratificação, pelas linhas duras e a desterritorialização, pelas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011). Assim, os corpos docentes desta pesquisa se movimentam entre os direcionamentos rígidos, apresentados como metas pelo programa, e as invenções curriculares que proliferam em fluxo nos cotidianos. Nessa oscilação, disparamos o pensamento em afirmação aos movimentos inventivos e currículos oblíquos ao sensível, juntos a Soares; Waks e Leite (2022, p. 15), “numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades” por outros modos para desviar das ocupações que tendem a isolar a subjetividade e a capturar os movimentos inventivos que perambulam nos cotidianos escolares junto às docências e aos currículos-experimentações.

Denunciamos as tentativas do programa que especulam um aprisionamento da heterogeneidade e do múltiplo; desejamos, conforme pensam Soares; Waks e Leite (2022, p. 17), insurgir entre ações de regulação contínua que se manifestam tanto pela pressão constante sobre as professoras, nas formações continuadas e nos espaços-tempos escolares, com o aumento intensivo do quantitativo de tarefas que consomem o tempo livre entre os fazeres docentes e os cotidianos escolares, quanto na performatividade de seus atos pela monitorização de resultados obtidos por avaliações estandardizadas feitas pelo programa EpV.

Nossa composição repousa junto à filosofia do múltiplo, que é uma aposta deleuziana: a recusa em pensar por categorias e por mediações (Gallo, 2017, p. 32). Percorremos nossa pesquisa com os princípios característicos da multiplicidade que

[...] concernem a seus elementos, que são *singularidades*; as suas relações, que são os *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (que dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intesidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização* (Deleuze; Guattari, 2011, p. 10-11).

Desejamos, portanto, caminhar por pistas nômades, que insistem por (re)existir entre as linhas duras que atravessam os cotidianos articulados à construção de um fazer docente enraizada na dominação, no modelo de ensino de uma política educacional que intenta uma aprendizagem hierarquizada e linear.

A performatividade atrelada aos resultados de avaliações, que ditam um possível desempenho, tenta despotencializar o coletivo múltiplo, os saberes e os fazeres das professoras e os movimentos curriculares; esses processos avaliativos que tendem a cessar o *pulsar*, o *vibrar* e a vida do *professorar* ganham força quando o alcance das metas torna-se o elemento-chave mais importante da rotina pedagógica, pois

[...] seguindo o desenvolvimento do Programa em 2021 o Setor de Ensino Fundamental tem orientado a equipe pedagógica e professores quanto às ações a serem executadas, a partir da formação e acompanhamento das etapas [*avaliativas*]. Com o objetivo de alcançar a meta 2, 5 e 7 do Plano Municipal de Educação, que indica índices para melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias projetadas pelo IDEB a serem alcançadas pelo município de Vila Velha (Vila Velha, 2022, p. 29).

No entanto, essas imposições com distintas moldagens tentam anular o espaço-escola como território inventivo e coletivo, que se faz nos cotidianos. Assim, com Escóssia e Kastrup (2005, p. 303), apostamos no coletivo que acontece *entre* “a linha de encontro”, em meio aos agenciamentos³⁰, aos processos de subjetivações, rompendo a equivalência do coletivo como conjunto ou somatório de pessoas.

A tentativa de controle “[...] é como uma moldagem autodeformante que muda continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudam de um

³⁰ Nessa perspectiva, Escóssia e Kastrup (2005) abordam que agenciar é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, nesse espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela.

ponto a outro” (Deleuze, 1992, p. 221). Destarte, os espaços escolares são a todo momento atravessados por discursos que tentam produzir currículos centrados em competências e habilidades, como também por movimentos docentes baseados em resultados padronizados (Carvalho, 2019), que instigam por um possível “mérito” no alcance do desempenho, instituído pelo programa como proficiente. Dispara-se, com isso, a ocorrência de competições entre performances profissionais, estimulando divisões do coletivo de professoras, ação que corrobora para o enfraquecimento da “pluralidade de pensamentos” (Ferraço; Carvalho, 2012, p. 6).

Afirmamos que as formas educacionais monitoradas pelo programa EpV contribuem para a formalização do currículo, afastando-o das conversações, postura que distancia as professoras de possíveis articulações e manobras que reinventam outros movimentos contra as forças de dominação (Carvalho, 2009). Nesse diagrama de forças, Carvalho (2009, p. 183) aponta que “[...] o uso agressivo dos testes padronizados não pode ser entendido como uma conversação curricular”, entretanto insistimos por insurgir para os possíveis direcionamentos que buscam limitar essa debate.

Os efeitos não são neutros e esses acontecimentos desarticulam as relações potentes do coletivo e as subjetividades do *professorar*. Para Carvalho (2019b), subjetividade não significa a definição de sujeitos a partir de algo interior a eles, como um plano individual, pois os indivíduos são como terminais dessa subjetividade exterior, dessas relações de forças, como toda produção social e material. Portanto, corpos também inibem ou induzem ações.

Somos afetados e afetamos. Destarte, refletindo com Carvalho (2019b), insistimos nos cotidianos como produção coletiva de enunciações, que resiste por brechas entre as “reformas educativas” do programa EpV. As práticas regulatórias do programa nos mobilizam a pensar suas diretrizes, atreladas às práticas estruturantes e homogêneas, que não consideram as subjetividades dos sujeitos, as relações e tampouco consideram o contexto que pulsa nos cotidianos escolares.

No entanto, consideramos os movimentos docentes e curriculares inventivos dos/nos/com cotidianos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como ações que envolvem, penetram e atravessam os fazeres e os saberes das professoras com

força e potência, as quais deslocam aquilo que estaria linear e trilhado às intensidades. As concepções do cotidiano, como micropolítica, se expressam na intensidade, na complexidade e na multiplicidade dos encontros dos corpos que, pelo *conatus*, ou seja, pelo esforço de perseverar na existência, buscam potencializar uma vida ativa, ético-política. Portanto, não há espaço incolor ou neutro; há sempre uma composição de forças produzindo um espaço a cada instante (Ferraço; Carvalho, 2012).

Acreditamos na coexistência entre as linhas que atravessam em fluxo os cotidianos. Enquanto algumas formas-forças se expressam pelas tentativas reducionistas do programa EpV, outras escapam entre invenções curriculares. Afirmamos que o fluxo de linhas duras que cercam os fazeres e os saberes docentes com vistas a atingir métricas politicamente implantadas que viabilizam recursos monetários (por exemplo), descredibiliza a autenticidade das professoras. Carvalho (2009), reconhece a “potência d[a] ação coletiva” que há no grupo, na rede de conversações³¹, como movimento de resistência que rompe, que produz maneiras outras de transpor aquilo que está documentado, esperado e organizado.

É preciso confiar no coletivo potente que se constitui em rede, resistente às imposições de certos modos-padrões. Afirmamos, com Carvalho (2009, p. 189), que a “[...] conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa e criativa”, nesse movimento entre forças e formas, se conduz a possível “multiplicidade partilhada”. Assim, a força que ecoa dos agenciamentos coletivos “[...] implica a capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação, produzindo conhecimentos fluidos, errantes e fugidios que causam ressonâncias juntos às coletividades, em meio às redes cooperativas” (Carvalho; Silva; Delboni, 2017, p. 84).

Dos poucos momentos ofertados em coletivo com professoras, as formações continuadas são um deles. De acordo com o *site* da PMVV, o objetivo das formações “[...] é fomentar uma cultura de aprendizagem colaborativa, na qual os educadores compartilham experiências e desenvolvem estratégias inovadoras, em consonância com as demandas contemporâneas da educação”³². No entanto, desde a

³¹ Compreendemos conversação, com Carvalho (2009, p. 187), como “linguagem em todas as suas manifestações, falada, escrita, gestual, pictórica, etc., incluindo a dimensão do silêncio”.

³² Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/setor/educacao/formacao-continuada>.

implementação do projeto “Alfabetiza Vila Velha”, subordinado ao programa EpV, as formações têm sido focadas em instruções que tentam delimitar e direcionar “como” e “o que” será ensinado; analisam também uma possível performatividade docente, por meio de resultados estandardizados que acreditam mensurar uma dita qualidade do trabalho que envolve esse contexto. Esteban (2003) aponta que precisamos estar atentos às práticas formativas que afetam a vida escolar. Dessa forma, evidenciamos que o trabalho das professoras não é “[...] mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula” (Oliveira, 2005, p. 43).

As manobras que tendem ao controle e à monitorização do *professorar*, dos cotidianos e currículos, por meio de resultados, por exemplo, realizadas de forma constante pelo programa EpV, possuem a finalidade de evidenciar um “desempenho individual” e/ou da turma. Essas manobras acabam por incentivar uma realidade insensível, uma competição e individualização que interferem na cartografia social (Carvalho, 2019). De forma intrínseca, cada pessoa é vista como um projeto a ser continuamente melhorado, nunca acabado, movimento dissenso ao que acreditamos nesta escrita.

A fim de problematizar uma “efetiva resistência a este mundo idealizado” (Carvalho, 2019b, p. 56), postulamos reconhecer que é preciso deslocar-se entre a macropolítica dominante e a micropolítica, “[...] com o intuito de enfrentar este problema, de ligar de maneira indissociável o aprender e o inventar” (Kastrup, 2001, p. 18). Assim, não podemos nos abster desse transitar contínuo entre os modos de imposição, mas, a partir deles, entre eles, podemos criar insurgências nos espaços-tempos escolares.

No plano de ação do programa, a aposta é que

Um bom planejamento pode contribuir para ajudar a rede de escolas a entrarem numa rota na qual todas elas conseguem ensinar de forma equitativa, onde cada aluno importa, e ninguém fica para trás. **A boa escola é simplesmente aquela onde os alunos aprendem. Se os alunos não aprendem, a escola não é boa.** Os estudos sobre escolas eficazes demonstraram que através de um trabalho qualificado, as escolas públicas podem superar o determinismo social no qual se culpam as próprias crianças e suas famílias pelo fracasso escolar. [...] Na boa escola há clareza de objetivos, metas, equidade quanto à aprendizagem, bom clima de trabalho, espaços limpos e organizados, atenção aos estudantes e ao seu direito de aprender, entre outros requisitos (ABC, 2022c, p. 3).

Desse modo, a responsabilização do desempenho escolar, escola/aluno, recai implicitamente sobre as professoras. A pressão por resultados eficientes, pelas regras

do programa, que atrelam qualidade de ensino aos resultados de avaliações, atravessa os fazeres e os saberes das professoras como táticas de controle da vida. No entanto, mesmo diante das tentativas de dominação, reconhecemos o coletivo que rompe, “burla e usa de modos não autorizados as regras e os produtos que os poderosos lhe impõem” (Oliveira, 2005, p. 44).

Compreendemos que a produção do conhecimento enraizada em parâmetros da eficiência promovem a exclusão, o isolamento e a alienação dos sujeitos, movimentos que, segundo Spinoza (2009), diminuem a potência de agir. As professoras, ao reproduzir as ações do programa, passam a praticar a automonitoração e a autoavaliação, adaptando-se às normas impostas e previstas. Confiamos nos movimentos docentes que se insurgem contra as normas do programa, mesmo que seus saberes e fazeres estejam sendo tentados à captura, a todo momento.

A pressão para se tornar, pelos parâmetros do EpV, uma “escola boa”, abraça o alcance das metas pré-estabelecidas, movimento que despotencializa o corpo-escola, impactando negativamente seu bem-estar e seu movimento educativo. A informação central do programa é mostrar um possível desempenho estudantil — e aqui, acreditamos que isso dispara efeitos sobre as professoras — através de dados, números, gráficos, gabaritos... meios que não mensuram a vida que pulsa nos cotidianos, tampouco as invenções curriculares incabíveis de registro que “[...] não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social/de um proposta curricular ou de formação preestabelecidas e explicadas no abstrato” (Oliveira, 2005, p. 44).

Desejamos as intensidades que envolvem os cotidianos escolares que, com seus praticantes, inserem-se entre as ações do programa EpV, com criatividade e pluralidade modificando “[...] o contexto da realidade vivida, sempre complexa e, portanto, irredutível a seus elementos estruturais, planejados e reconhecíveis” (Oliveira, 2005, p. 45).

Afirmamos a vida, que há vida, que escapa, em potência, entre as professoras nos cotidianos escolares atravessados pelas estratégias de ensino do programa EpV. Nessa perspectiva, lembramo-nos que as tentativas de regulação do *fazer* docente é

atravessada pelas imposições, que Gallo (2017, p. 64) chama de “educação maior”, sendo

[...] aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (Gallo, 2017, p. 64).

No entanto, é com essa “educação maior” atravessada entre currículos, docências e cotidianos que desejamos cartografar os efeitos que afetam os fazeres e os saberes das professoras, como também os currículos nos cotidianos escolares entrelaçados com as políticas, os parâmetros e as diretrizes que englobam a “educação maior” que, para Gallo (2017, p. 65) “[...] estão sempre a nos dizer o *que* ensinar, *como* ensinar, *para quem* ensinar e *por que* ensinar”.

Destarte, compreendemos que as práticas de monitorização e controle do programa EpV são partes constituintes da “educação maior”, que tendem a disseminar uma possível cultura de conformidade junto às professoras, justificadas a partir do plano de ação, qual seja, possuir “[...] exemplos o suficiente que [...] indicam que isso [o alcance da aprendizagem pelas metas] pode acontecer pra valer e funcionar de verdade!” (ABC, 2022c, p. 8). Ao propagar esse discurso, o programa tenta direcionar o ensino para “testes” e a priorizar descritores que são facilmente mensuráveis (Ball, 2008).

No propósito do programa, as professoras devem focar suas invenções curriculares em prol dos resultados estandardizados, ato que desconsidera a subjetividade e coloca os saberes e fazeres docentes como, “[...] nada mais nada menos, do que um tijolo no muro; ou uma engrenagem na máquina” (Gallo, 2017, p. 65). Desejamos evidenciar a vida, o contexto e as rupturas quase invisíveis que enunciam os movimentos inventivos das professoras do quinto ano, durante as formações continuadas do município.

Apostamos, junto a Deleuze e Guattari (2011), nas insurgências outras que brotam do *professorar*, dos currículos, dos cotidianos como movimento de *desterritorialização*, entre o plano do EpV que fomenta um engessamento e controle contínuo do trabalho das professoras e currículos. Nesse movimento, apostamos nas produções

micropolíticas do que Gallo (2017) aponta ser uma “educação menor”, “microrrelações cotidianas” (p.65) que obstruem táticas de produção e cavam “trincheiras de desejos” (p.65), que impedem que “a educação maior”, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta” (p. 67), como por exemplo, as *professorar* que dá expansão aos esportes e tradições locais, como campeonatos de modalidades regionais e apresentações que resgatam os fazeres históricos, culturais e identitários da comunidade, transformando a educação física em um espaço de afirmação cultural e, as rodas de conversa e oficinas artísticas criadas nos cotidianos, que despertam narrativas pessoais e coletivas dos estudantes e suas famílias, fortalecendo o vínculo com o espaço e resistindo à padronização curricular que desconsidera as experiências do cada contexto escolar.

Imagem 11 – Os currículos não formais se proliferam e abrem as cortinas para os movimentos teatrais



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na imagem, observamos o ensaio “*clandestino*” realizado nas microfissuras, sem autorizações formais, entre as relações, nos/dos/com os cotidianos, entre os exames de fluência em leitura, entre os estreitos tempos de uma para outra avaliação/exame. O *professorar* cria e não deixa a peteca sociocultural cair, (re)existe e não facilita que as culturas e o espaço-escola sejam invisibilizadas por práticas enrijecidas normativas que atravessam o *balançar* dos movimentos inventivos e currículos.

Desejamos produzir escapes a qualquer controle. “Desterritorializar. Sempre.” (Gallo, 2017, p. 67). Alçamos que nosso movimento de pesquisa com os cotidianos, junto as professoras, potencializa a proximidade com a realidade, para além de uma análise quantitativa, desse modo, nesta escrita insistimos no caminho dissenso ao reducionismo do ensino, das invenções curriculares e dos cotidianos. Com Oliveira (2005), desejamos por “experiências significativas” (p.61) distantes da “[...] amostragem representativa” de uma totalidade supostamente alcançável” (p.61). Agimos “no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior” (Gallo, 2017, p. 67) entre as tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e currículos. Desejamos fazer rizomas, entre os cotidianos escolares, no coletivo, com as professoras. Assim, como um rizoma aberto que “não começa nem conclui” (Gallo, 2017, p. 68), apostamos que as contribuições dos teóricos que compõem esta escrita não cessam tampouco se esgotam aqui. Eles, sempre, nos remetem a buscas, a novos encontros e novas fugas.

4 CARTOGRAFIAS: POR INVENÇÕES DOCENTES E CURRICULARES

O trabalho de escrita não é, como se diz habitualmente, a expressão de um pensamento, mas sim o próprio *trabalho de pensamento* (Rancière, 2022, p. 30).

Nesta escrita³³, percorremos sem caminho posto ou direcionado, pois acreditamos “[...] no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 53). Como cartógrafos, entramos em relação com as professoras do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, para acompanhar as enunciações e as invenções curriculares que surgem contra as tentativas de disciplinarização do *fazer* docente e dos currículos que se apresentam desde o plano de ação do programa EpV e atravessam os fazeres e saberes das professoras nas formações continuadas, por exemplo. Assim, “[...] nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território [...]. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 61).

Desejamos operar pelas brechas que exalam a vida atravessada entre/nos documentos que tentam estreitar os movimentos docentes e suas invenções. Abertos ao encontro, com o “método” de pesquisa-intervenção apostamos com Rolnik (1989), que a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem.

Essas modificações quase imperceptíveis, microfissuras, exalam entre os cotidianos como o acontecimento de projetos fomentados pelas professoras — ainda que nem aprovados por instâncias formais —, a saber: o teatro, a música, os processos de reciclagem; as visitas a parques e fábricas que precisam de meios de transporte são ressignificadas com o coletivo que resiste e cria: *se é perto, vamos andando, se é longe, fazemos vaquinhas para alugar o transporte, se é teatro aproveitamos o turno e liberamos os artistas para ensaio* e, nesse balançar, vão constituindo-se narrativas potentes de (re)existências.

³³ Pesquisa aprovada pelo comitê de ética (CAAE, nº 75015023.7.0000.5542; Parecer nº: 6.599.881) e pelas professoras. As professoras não terão seus nomes divulgados porque apostamos que as enunciações são múltiplas, como afetos que pedem passagem no coletivo.

Imagem 12 – Espaços outros de aprendizagem com uma potente cultura local para desbravar os currículos não formais



Fonte: Acervo da autora (2024).

Afetamos e somos afetados pelos movimentos cotidianos que nos envolvem e, diante das tentativas de regulação e controle, desejamos mapear os efeitos das normativas prescritas pelo EpV no trabalho das professoras e nos currículos. Defendemos a vida dos/nos/com cotidianos escolares, que escapa entre as linhas duras do EpV, na direção difusa aos seus processos educacionais limitantes e excludentes que tentam diminuir a força do *professorar*.

Ao imergir nas intensidades e nas ramificações entre as microrrelações, acreditamos na formação do desejo no campo social, na busca por elementos que compõem cartografias, sem modo prescritivo, sem regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos, porém não se trata de uma ação sem direção, pois “[...] a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa” (Passos; Barros, 2009, p. 17). Defendemos a vida e entregamo-nos às vibrações possíveis que atravessam os movimentos que surgem da tensão fecunda entre o fluxo das intensidades e das representações, nesse contínuo *cartografar* que coexiste entre macro e micropolítica, complementares e indissociáveis (Rolnik, 1989).

Acompanhamos intencionalmente, sem formas pré-fixadas ou por um percurso dado, numa cartografia despojada de qualquer imaginário instituído e cooptado pela norma (Oliveira; Paraíso, 2012), as professoras das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da unidade escolar pesquisada e os movimentos formativos oferecidos em rede. As turmas acompanhadas possuem em média 27 estudantes³⁴. São crianças que estão na faixa etária entre dez e onze anos que, destes, aproximadamente 10%, em cada turma, possuem laudos médicos. Todas as turmas possuem mulheres no cargo de professora, efetivas.

A escola contemplada nesta escrita foi inaugurada em 2012, localizada no bairro Barra do Jucu³⁵, na Região 5 (Grande Jucu), mergulhada por natureza, arte, cultura e

³⁴ Esses estudantes são moradores da Região cinco, em sua maioria composta por habitantes de classe média e baixa, no município de Vila Velha/ES.

³⁵ Antiga Vila de Pescadores, a Barra do Jucu preserva até hoje suas características de vila, com as bandas de congo e a festa de São Benedito. A vila recebeu esse nome porque, próxima à foz do rio Jucu, nos finais de tarde, a atração é a revoada das garças boiadeiras. Fazendo parte deste roteiro, além das praias belíssimas da redondeza, está a Reserva Ecológica de Jacarenema, área de preservação de restinga, manguezal, estuário e campos rupestres, que tem grande importância para a Mata Atlântica. O balneário ficou famoso pelo movimento de surfistas — primeiros a enfrentarem

tradição no município de Vila Velha/ES. A Barra do Jucu é lembrada em um dos sambas mais famosos da música brasileira, um clássico de Martinho da Vila³⁶: “*Madalena, Madalena, você é meu bem querer, eu vou falar pra todo mundo, vou falar pra todo mundo, que eu só quero é você*”, num trecho o cantor cita o bairro e o município: “*eu fui lá pra Vila Velha, direto do Grajaú, só pra ver a Madalena e ouvir tambor de congo lá na Barra do Jucu*”.

Como professoras dessa etapa letiva, somos afetadas pelas rotinas prescritas pelo programa que tentam imobilizar invenções curriculares e moldar os saberes e fazeres das professoras. No 5º ano, as turmas passam por, no mínimo, quatro avaliações/exames padronizadas, quais sejam: diagnóstica, formativa I e II e a “de saída”, elaboradas pelo programa EpV durante o ano letivo, sem mencionar as avaliações nacionais externas, como o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) e as avaliações trimestrais.

Confiamos no *professorar*, constituído pelos signos que, como objetos de encontro, nos forcem a pensar, a violentar o pensamento abstrato (Deleuze, 2018); nesta escrita, desejamos cartografar os movimentos micropolíticos das professoras e suas insurgências, nas formações continuadas oferecidas durante o ano letivo de 2024 e, para além delas, nas salas das professoras, nos corredores, nos festejos, por exemplo que são criados entre os cotidianos, oferecendo-se ao encontro com os devires que atravessam o fluxo.

Os devires são indóceis, não sabem respeitar a ordem e o jeito das coisas, nem conformar-se a um modelo de justiça ou de verdade (Deleuze; Parnet, 1998). Acreditamos no múltiplo que vai além dos documentos estruturantes, municipais, estaduais e nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das

o mar agitado junto ao Morro da Concha. Disponível em <http://www.vilacapixaba.com/vilavelha/Turismo%20Roteiro%20Barra.htm>. Acesso em: 22 jun. 2024.

³⁶ Música de sucesso cantada em toada de congo, *Madalena do Jucu* foi gravada por Martinho da Vila em 1989 e faz parte do álbum *O canto das lavadeiras*. O cantor fez uma intensa pesquisa sobre o folclore brasileiro e encontrou, através da Banda de Congo da Barra do Jucu, a letra e a melodia que levou o bairro a ser conhecido nacionalmente. A história era cantada pelo falecido Mestre Antônio Rosa e a música foi escrita pelo pai de Madalena, o Mestre Zé Maria, que teria feito a toada assim que a menina nasceu. A fonte de inspiração para a música, Maria Madalena de Jesus Simões, nasceu, foi criada na Barra do Jucu e faleceu no ano de 2008.

matrizes de referência do Saeb (base norteadora do programa EpV), que expropriam “o professor de seu modo de produção” (Carvalho; Silva; Delboni, 2023, p. 10).

Portanto, com os movimentos outros perambulantes das professoras, das formações continuadas, dos corredores, da saída e, e, e... queremos potencializar a dimensão da experiência sensível coletiva que constitui o plano das condições da ação e do pensamento. Essa dimensão é posta nas condições de possibilidade que se faz na escola e *com* a escola. Arriscamo-nos por um caminho de imanência, de encontros com o devir-vida que não para de movimentar-se nos territórios educacionais, conforme argumentam Carvalho, Silva e Delboni (2023) sobre a importância dessa dimensão.

Atrelados ao modo *pesquisar*, os processos serão como uma “coreografia do desassossego” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 169), por acreditarmos que as professoras e os movimentos curriculares que compõem os cotidianos escolares podem ser um permanente processo de criação, de invenção.

Nos outros espaços de encontro inventados nos cotidianos — salas, corredores, portas, entradas, recreio —, como também nas formações continuadas, num movimento constante de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, com Deleuze e Guattari (2011), mapeamos as experimentações docentes e os movimentos curriculares inventivos, que escapam às normatizações limitantes do programa EpV. Nesse movimento cartográfico, as macro e microrrelações transformam e afetam o nosso *corpopesquisador*.

Nesse movimento cartográfico, queremos potencializar a força do coletivo das professoras que resiste, protesta e inventa outros saberes e fazeres contra as tentativas imobilizantes direcionadas aos movimentos inventivos e currículos, a partir do programa EpV, pois acreditamos que “[...] a direção de que se trata nesse método é aquela que busca aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou formas instituídas, ao que está cheio de energia potencial” (Kastrup, 2001, p.20). O coletivo de professoras abre frestas nos pensamentos, em suas interações, aumentando a potência de agir (Spinoza, 2009), mesmo entrelaçado aos movimentos limitantes do programa que intenta pela invisibilização dos movimentos inventivos que escapam entre os currículos formais e oficiais.

A cartografia *desterritorializa*, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação (Oliveira; Paraíso, 2012) e, nesse caminhar, por fios que desejam a ruptura, nos inclinamos ao caminhar não fixo, para além das linhas duras impostas pelo programa que ressoa nos movimentos inventivos e nos currículos como uma realidade posta e imutável.

Percorremos, como cartógrafos, a transversalidade que considera a pesquisa como um plano em que toda a realidade se comunica (Kastrup, 2001, p. 28). Educação e política se encontram nos cotidianos o tempo todo e estamos inseridos entre as linhas da macro e micropolítica. As concepções deleuzianas que nos referenciam, como aporte teórico-metodológico, dialogam com a não separação dos processos políticos educativos que articulam com a vida, uma vida intensa e inventiva. Nesta cartografia, queremos transbordar sem horizonte de totalização pela lógica da multiplicidade na qual fragmentos e fluxos se articulam.

Portanto, é acompanhando o traçado desse plano ou das linhas que o compõem (Kastrup, 2001) que nossa força estará a acompanhar os processos pré-estabelecidos pelo programa e o contrafluxo inventado pelas professoras nas formações continuadas e em outros espaço de encontro, que escapam às estruturas formais de formação, que percorrem por dissenso e desobediências e (re)existências, os caminhos endurecidos e horizontalizados. Colocamo-nos em oposição aos caminhos prescritos, com vistas a alcançar metas projetadas e que, para serem impostas, tentam capturar a vida que atravessa os cotidianos. Nesse sentido, defendemos que

[...] a natureza política do método cartográfico diz respeito ao modo como se intervém sobre a operação de organização da realidade a partir dos eixos vertical e horizontal. Grosso modo, podemos dizer que a operação de organização hegemônica/ majoritária do *socius* se dá na forma da conexão entre variáveis menores em oposição a variáveis maiores. Por outro lado, há outra operação, dita operação transversal, que conecta devires minoritários (Kastrup, 2001, p. 28).

Com Silva (2020), acreditamos na insurreição dos corpos como possibilidade de escape perante as diretrizes/metapas do programa que cercam as professoras; nos objetivos da produtividade e boas performances ao alcance das metas previstas, que tentam nos fixar em um modelo, sob a vigilância e controle. Acreditamos também num *professorar* que se movimenta pela força dos encontros. Tais encontros criam

possibilidades de resistências coletivas, mobilizados pela dimensão imensurável que envolve o contexto escolar.

Nos percursos cotidianos e formativos, entregamo-nos aos balanços da pesquisa como “[...] movimentos de *caosmose*, com desarranjos e novos arranjos de produção da realidade” (Kastrup, 2001, p. 29). É nessa brecha que a vida escapa dos descritores, de uma prática que prega a visibilidade concreta, medível e gabaritada.

Apostamos na composição em rede, não buscamos estabelecer “[...] um caminho linear para atingir um fim” (Kastrup, 2001, p. 32), tampouco um caminho horizontalizado para atingir um início ou meio porque a vida não cabe ali. Queremos potencializar as invenções curriculares das professoras, que produzem obstruções nos currículos e nas tentativas de padronização do seu trabalho, reinventando-os em experimentações para além do que está posto, esperado, planejado.

Observamos os fios tecidos nas experiências coletivas que reverberam nas formações continuadas e no ano letivo de 2024 com as professoras. Deslocamo-nos em relação com as [...] linhas que as compõem, ou que elas compõem, que elas tomam emprestadas, que elas criam” (Costa; Amorim, 2019, p. 915), em meio aos direcionamentos estrangulantes do programa.

Interessa-nos debruçar nos caminhos que surgem no que acontece *entre*, na desestabilização do padrão, como um “método traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas” (Kastrup, 2001, p. 30). Não como um vagar, mas como um despistar, fugir, romper e tantos outros verbos que liberem a vida em potência, em força que pulsa nos cotidianos escolares.

Caminhamos pelas linhas duras e de fuga que operam e atravessam o *professorar*, ASSUMINDO que elas também serão fundamentais porque

[...] não há cartografia “existencial, estética, educacional, desejante, política, afetiva (...) que não trabalhe com linhas, com os três tipos de linhas. As linhas constituem e desmancham territórios o tempo todo. [...] O que parece estar em jogo em uma cartografia é o trabalho entre (e com) as linhas, o que Deleuze e Parnet (1998) designaram como política (Costa; Amorim, 2019, p. 928-929).

Juntamente com professoras que, nos cotidianos, produzem desvios entre os movimentos formativos e normativos, construiremos nosso estudo, composto pelos movimentos docentes, suas experiências inventivas e suas narrativas “[...] como elementos articuladores de práticas educativas que, ao resgatarem, no cotidiano da escola, o compartilhar de experiências, reinventam as relações escola-comunidade”. (Carvalho, 2006, p. 282),

Portanto, desejamos mapear as linhas de fuga na cartografia atenta “aos trajetos costumeiros [...], na linha de errância e nos traços de trajetos cujos passos acabam sempre escapando” (Costa; Amorim, 2009, p. 930) pelos desvios passeantes das professoras que tentam desenrolar os nós que os limitam à navegar. Em movimento aberto, como rizoma, desejamos acompanhar entre as fugas as modificações que embaralham as metas e seu acompanhamento, nas microrrelações que provocam rupturas, como tentativa de desmanchar as tentativas de embrutecer docências, currículos e cotidianos. Acreditamos nos encontros e no coletivo que provoca resistências, antagonista a essencialidade rígida, dura, molar que insiste por instaurar atos que despotencializam corpos (escrito, traçado, pesquisado, experimentado) distanciando-os do que de fato podem ser/sentir/fazer. (Costa, Amorim, 2009).

Portanto, compreendemos que a composição de resistências tomam força no coletivo, como comunidades de afetos e potência. A partir dos movimentos compartilhados se constroem trincheiras frente às tentativas de dominação. Entre as experimentações enunciadas pelas professoras nas formações, há tantos outros fazeres e saberes inventivos que reverberam nos cotidianos escolares, em outros espaços de encontros, entre os tensionamentos que envolvem o plano de ação do programa EpV.

5 “SE OS ALUNOS NÃO APRENDEM, A ESCOLA NÃO É BOA”³⁷: “EDUCAR PRA VALER” NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA

Assim, Rancière contribui para uma reflexão sobre a escola
que não parte de seus problemas,
de suas insuficiências ou das promessas
que ela deixa de cumprir, mas de sua potência (Moreira, 2022, p. 375).

Neste movimento, que pode ser lido de forma independente dos outros, abordaremos sobre o programa “Educar pra Valer” no município de Vila Velha/ES, que se atrela ao projeto municipal “Alfabetiza Vila Velha”. Problematizar — que afirmamos ser um movimento de desestabilização das normas instituídas e de abertura a novos modos de subjetivação que coloca em crise modos fixos de existência (Rolnik, 2011) — o modo como se constitui a implantação e a implementação dessa parceria nos espaços escolares é um dos movimentos desta escrita, pois, embora nossa intenção de pesquisa não se constitua em análise documental, não podemos evitar a importância de cartografar encontros com o programa e os documentos norteadores, a fim de mapear as concepções que contornam o desenvolvimento das ações instrutivas do programa nos cotidianos escolares com professoras do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com a intenção de insurgir pistas que atravessam as nossas análises e composições.

Nesta escrita, apostamos na escola afastada da lógica da produção, da relação entre escola e mundo do trabalho, do “ensinar para empreender” (Waks, 2022, p. 138). Assim, entendemos a escola como, com Rancière (2022a, p. 78), uma *forma-escola*, sendo um “[...] lugar situado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência”. Portanto, trata-se de uma concepção difusa à ideia da obrigatoriedade por cumprir com as instruções externas parametrizadas que se misturam entre cotidianos, *professorar* e currículos.

Para justificar uma suposta contribuição para o município de Vila Velha/ES, na tentativa de construir uma educação pautada na alfabetização ainda nos anos iniciais, de acordo com o documento Base Nacional Comum Curricular (2017), será analisada uma apresentação de métodos e técnicas, cronograma, material estruturado etc., pois,

³⁷ Trecho retirado da *Apresentação* do documento *Plano de Ação: planejando as políticas educacionais: Vila Velha/ES* entregue à rede municipal de Vila Velha/ES.

ainda que tracemos linhas de fuga, não podemos deixar de considerá-los, mesmo que tenhamos escolhido insurgir-nos por entre as tentativas de embrutecimento das invenções curriculares da vida docente.

Assim, foi realizada uma pesquisa a partir das informações disponibilizadas nos *sites* oficiais da Fundação Lemann³⁸, da Associação Bem Comum³⁹, da Lyceum Consultoria Educacional Ltda⁴⁰ e dos materiais impressos e digitais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES, nas formações continuadas e no ambiente virtual de aprendizagem (AVA/Semed), para as professoras do quinto ano.

Inspiradas em Rancière (2009, p. 13) acerca da potência escolar de “criar espaços de jogo, de dar ar à ordem social”, alçamos pelo afrouxo das amarras que tendem a encadear, com o automatismo e a rigidez, a vida que respira no cotidiano escolar. Problematisamos o intento por uma finalidade do ensino e por concepções de avaliação, currículo e aprendizagem, e o modo como essas ações reverberam no trabalho das professoras, que são questionadas e interferidas quando não há o alcance de um quantitativo movido por testes que mensuram a fixação de competências e habilidades.

O programa “Educar pra Valer” é uma política educacional governamental, originada no município de Sobral/CE e pertence à Associação Bem Comum (ABC) que é uma organização da sociedade civil de interesse público (Oscip)⁴¹ e entidade filantrópica⁴² que se caracteriza como uma associação civil externa para a educação.

³⁸ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/liderancas-sociais/universidades-parceiras>.

³⁹ Disponível em: <https://site.abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>.

⁴⁰ Disponível em: <https://consultorialyceum.com.br/>.

⁴¹ Uma Oscip é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos, ou seja, as entidades típicas do terceiro setor. A Oscip está prevista no ordenamento jurídico brasileiro como forma de facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/arquivos/entenda-o-que-sao-oscips-e-como-elas-funcionam,bc91c97a0a9de710VgnVCM100000d701210aRCRD#>.

⁴² Hoje, a filantropia é uma atividade associada a indivíduos e organizações não governamentais e sem fins lucrativos que dedicam tempo e/ou recursos financeiros a ações e projetos voltados ao desenvolvimento da sociedade. Disponível em: https://confluentes.org.br/2023/01/11/filantropia-o-que-e-tipos-e-importancia-para-a-sociedade/#O_que_significa_filantropia.

De acordo com as informações do *site* da ABC, ela foi criada em 2018, é uma organização sem fins lucrativos que visa contribuir para o desenvolvimento integral da educação por meio da elaboração e da execução de políticas públicas. A instituição é composta por profissionais experientes da gestão pública e atua com programas em parceria com outras organizações, como o “Educar pra Valer” e a “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração” (ABC, 2018). Na educação, a associação por intermédio do programa EpV objetiva apoiar estados e municípios na implementação de políticas que visam a melhorias nos índices de leitura e aprendizagem.

A associação atua em duas frentes: a) por meio do programa EpV, presente em um total de 29 municípios, entre os quais Vila Velha, e em 10 estados; b) por meio do programa “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração” (Parc), que, desde 2019, encontra-se em 15 estados brasileiros e 3.271 municípios. Para implementar seus dois programas, a ABC conta com a parceria e o apoio financeiro da Fundação Lemann, Instituto Natura, B3 Social e Instituto Cultural Vale. Seu objetivo principal visa contribuir na formulação e na execução de políticas públicas que promovam o desenvolvimento humano.

A ABC é responsável pela implementação dos programas em parceria com os municípios, já a Fundação Lemann é intitulada como coinvestidora nessa parceria.

Instituído pela Associação Bem Comum, em parceria com a Fundação Lemann, o programa Educar pra Valer (EpV) tem como propósito prestar assessoria técnica **gratuita** aos municípios participantes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão. O programa trabalha de forma conjunta com o município tendo por objetivo melhorar o rendimento e desempenho dos alunos, por um período de quatro anos. A iniciativa segue o modelo que revolucionou a educação em Sobral (CE) (Universalização [...], 2024).

Além disso, há uma terceira empresa que entra nesse ciclo instrucional — a Lyceum —, que oferece e presta serviços de consultoria, na área da educação para a ABC, por intermédio do programa, desde 2018, que

[...] com a expansão do programa Educar pra Valer, atuou em todos os vinte e três municípios atendidos pelo mesmo, com produção de material didático-pedagógico, formação de professores, produção de avaliações diagnósticas e formação de gestores (Atuação, 2024).

Durante a implementação do EpV nos municípios e também em Vila Velha/ES, a cidade de Sobral/CE é frequentemente apresentada como um modelo ideal de qualidade na educação, “[...] o que reforça a ideia de que é um laboratório para os institutos privados” (Freitas, 2023); para nós, promove uma visão reducionista que toma suas práticas repetitivas como soluções universais para redes de ensino em todo o país.

As implementações municipais se entrelaçam entre o termo “sobralizar”, que surgiu de um desafio proposto por Jorge Paulo Lemann, criador da Fundação Lemann, ao diretor da ABC, Veveu de Arruda, para que este criasse um Centro Lemann no Brasil, “[...] focado na formação de lideranças educacionais, e ele aceitou”. Na intenção dos idealizadores, construiu-se “[...] um centro de desenvolvimento de excelência da qualidade da educação brasileira, no interior do Ceará, cuja sede fica em Sobral” (Cabral, 2022).

A proposta de Lemann é, com a criação do centro, disparar a metodologia utilizada em Sobral/CE para alcançar altos parâmetros, por toda educação pública brasileira. No entanto, sabemos que esse movimento de *sobralização* ignora as particularidades regionais, sociais e culturais das localidades brasileiras, indicando que a padronização dos saberes e fazeres docentes e dos currículos seria o caminho para uma qualidade educacional: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) alto. O Ideb

[...] foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Ideb [...], acesso em 20 dez. 2024).

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará⁴³, Sobral/CE alcançou o Ideb 9,6 para os anos iniciais. A ideia transmitida com o cumprimento da meta estipulada pelo Ideb intenta disparar um pensamento de que o Brasil fracassou em matéria de educação e só o Ceará acertou. No entanto, ressaltamos que, apesar das metas serem consideradas altas, com elevados resultados nas avaliações de

⁴³ Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/2024/11/29/no-ceara-788-dos-municipios-cumprem-meta-do-ideb-para-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-em-2023/#:~:text=J%C3%A1%20Sobral%2C%20cujo%20Ideb%202023,seu%20n%C3%ADvel%20de%20esfor%C3%A7o%20atual>.

língua portuguesa e matemática e na taxa de aprovação, ao replicar essas estratégias corre-se o risco de limitar a educação a modelos estandardizados, que não consideram a complexidade e as necessidades específicas de cada espaço-escola.

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2023

| 2023 | APRENDIZADO | FLUXO | Ideb |
|-------------------|-------------|-------|------------|
| BRASIL | 5,91 | 0,97 | 5,7 |
| ESPÍRITO SANTO | 6,23 | 0,97 | 6,1 |
| VILA VELHA | 6,19 | 0,99 | 6,1 |
| ESCOLA PESQUISADA | 6,57 | 0,98 | 6,4 |
| CEARÁ | 6,49 | 1 | 6,5 |
| SOBRAL | 9,83 | 1 | 9,6 |

Fonte: Qedu.com disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/3205200-vila-velha/ideb>

A discrepância entre os números apresentados como possíveis resultados do desenvolvimento da Educação Básica de Sobral/CE e de Vila Velha/ES nos movimenta a pensar se “[...] a diferença é verdadeiramente um mal em si? [...] Seria preciso ‘mediatizar’ a diferença para tomá-la ao mesmo tempo visível e pensável?” (Deleuze, 2018, p. 38). Os resultados em si dissimulam as invenções curriculares que perpassam entre os contextos educacionais; entre as demais disciplinas que não são cobradas tanto nas/nos avaliações/exames do programa quanto nas avaliações externas; tanto entre os cotidianos quanto entre o *professorar* e entre as várias outras possibilidades de ser/estar na escola, sob modo inventivo e de resistência.

Em Vila Velha/ES, a assinatura do acordo de cooperação entre a Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV) e ABC foi realizada em 1 de abril de 2022. Assinaram o acordo de cooperação o atual prefeito de Vila Velha, Arnaldo Borgo Filho (Podemos), que atua no seu segundo mandato como prefeito e foi reeleito em 2024 com 79,04% dos votos (cerca de 193.451 votos válidos)⁴⁴, Rodrigo De Souza Simões Nunes, na época Secretário Municipal de Educação e o diretor presidente da ABC.

⁴⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/eleicoes/2024/noticia/2024/10/06/arnaldinho-borgo-e-reeleito-prefeito-de-vila-velha-no-es.ghtml>.

O programa EpV pretende como missão “[...] garantir o direito à educação de qualidade e alfabetização de todas as crianças na idade certa de forma efetiva, equitativa e sustentável durante todo o ciclo educacional” (ABC, 2024, p. 2). Por meio das parcerias com prefeituras e secretarias de educação municipais, tendo como ponto de partida o Ideb, intenta-se solucionar a redução da evasão escolar, regularizar a frequência dos alunos, melhorar os níveis de aprendizagem, diminuir a defasagem idade/ano e garantir a alfabetização na idade prevista pelos documentos oficiais.

Para que isso seja considerado por essa avaliação como concreto e efetivo, o programa apresenta uma abordagem baseada em evidências e resultados, mensurados a partir das avaliações padronizadas aplicadas durante o ano letivo. Com base em Rancière e em defesa da escola, assumimos que a escola é um espaço aberto, de grande importância para possibilitar, em meios à dominação e às possíveis evidências por resultados, o afrouxamento das amarras, a abertura de buracos entre as tentativas de controle, “que envolvem os [...] corpos em uma estimativa de sua capacidade [...] de produzir evidências do que é dado!”.

Por entre escolas, pátios, corredores, salas, rotina, invenção, estudantes e professoras, acreditamos num espaço escolar que, mesmo com normatizações que envolvem os movimentos inventivos, produz desvios à quantificação da aprendizagem por resultados e que, mesmo com seu movimento docente redirecionado pela formação continuada centralizada e ministrada pelo EpV, expande a força do *professorar* que faz fissuras nos movimentos cotidianos.

Ao método quantitativo que almeja um resultado tido como ideal, realizado por testes padronizados, entramos em composição com Esteban (2002), que descreve esse processo “[...] como meio para quantificar quanto do transmitido foi armazenado e pode ser reproduzido”. Assim, há de se problematizar, a partir das ações do programa, possíveis maneiras de

[...] construir uma prática de avaliação que não negasse a complexidade, complexidade que explica, entre muitas coisas, os diversos percursos dos alunos. Uma avaliação que não estivesse atrelada à classificação e hierarquização, posto que esta parecia impossível, e que pudesse incorporar o inesperado, a diferença, o aparentemente inexistente, que contribuisse para dar visibilidade aos processos não percebidos imediatamente ou não valorizados freqüentemente e que pudesse incorporar as oposições que se revelam nas atividades escolares (Esteban, 2002, p. 133).

Apesar disso, as ações do EpV são direcionadas pelas análises periódicas das ações pedagógicas e avaliações quantitativas padronizadas que, para o programa, mostram a partir dos resultados quais são formas de melhorar a educação de acordo com o que rege o programa. Podemos identificar como objetivos centrais do programa:

1) Consolidar o aprendizado da alfabetização até os 07 anos de idade. 2) Elevar os indicadores de fluxo escolar. 3) Elevar o percentual de alunos ao nível adequado em língua portuguesa e matemática, de acordo com os parâmetros do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e - por conseguinte - avançar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), acima do proposto pela meta nacional (ABC, 2020).

Para Masschelein; Simons e Larrosa (2022, p. 110), a escola não é “[...] uma função ou um lugar definidos por uma finalidade social exterior”. Seu tempo (da escola) é de desapropriação de uma vida enraizada de forma produtiva para dar vida a movimentos que colocam em crise esse tipo de ser escola. Nesse intento, traçamos movimentos de resistência por e com as professoras do 5º ano da Educação Básica.

A ABC se apoia na premissa da alfabetização das crianças brasileiras na idade certa “[...] como ponto de partida de um processo formativo para ser[em] protagonista[s] em sua vida e na construção de um país mais justo e mais próspero” (ABC, 2022, p. 2). No entanto, afirmamos com Batista (2022, p. 208) que tal lógica distancia o espaço escolar do “[...] tempo livre para se dedicar, com vagar e ócio, a esse puro prazer de aprender”, desejando uma *skholé*⁴⁵ separada das necessidades de produção, de uma performance eficiente para o programa. Na educação, a associação começou a intervir a partir do momento em que

[...] participou da reforma educacional do município de Sobral/CE, onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais do ensino fundamental passou de 4,0 para 8,4 entre 2005 e 2019, ficando muito acima da média nacional de 5,7 em 2019. Também ajudou a estruturar o programa denominado Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007, na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que tinha por objetivo replicar o que deu certo em Sobral nos demais municípios cearenses. Como resultado, o Ideb do Ceará que, em 2005, era 2,8, passou a 6,3, ultrapassando a média brasileira (ABC, 2024).

A partir de uma implementação metodológica considerada pelos idealizadores do programa como exitosa em Sobral/CE, a ABC busca formar parcerias, em outros

⁴⁵ A expressão *Skholé* renuncia, segundo Batista (2022, p. 207), “[...] aos privilégios e deveres políticos em favor do puro prazer de aprender” no espaço escolar. É um tempo para “se dedicar, com vagar e ócio, a esse puro prazer de aprender”.

municípios e estados, para consolidar o programa EpV pelo Brasil. Há, nesse elo, uma assessoria técnica “gratuita” (prevista no Acordo de Cooperação) às secretarias municipais de educação, incluindo apoio na elaboração de planos de ação, na implementação de políticas públicas e na avaliação de resultados. No entanto, afirmamos que esse movimento é uma tática que tenta “[...] domar a escola por uma *politização da escola*” (Masschelein; Simons, 2022, p. 109), tornando-a responsável pelos possíveis fracassos, “pelos problemas sociais existentes e pela realização do sonho político de outra sociedade melhor” (Masschelein; Simons, 2022, p. 109).

A ABC, ao estruturar as diretrizes organizacionais do programa, baseia-se parcialmente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta o sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996) e está em consonância com as metas do PNE, visando assegurar a alfabetização universal na idade certa. Essa base normativa também dialoga com outras iniciativas que favorecem a construção de um modelo educacional previsto pela Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, o programa EpV desenvolveu um plano de ação que, conforme registrado, “[...] funcionará como mapa de navegação para nortear o presente trabalho, cujo foco é a essência da missão escolar - o ensino e a aprendizagem” (ABC, 2022c, p. 3).

Assim, desconexo com o que defendemos nesta escrita, o programa EpV encaminha-se, pela análise de dados quantitativos e intervenção gestora do EpV, para um estreitamento das invenções curriculares e pedagógicas, alinhando-as com os documentos oficiais, para que as escolas atuem com as competências e as habilidades que perpassam pelos objetivos estabelecidos. Esse modo limita a potência do *professorar* em criar outros currículos, conectados às singularidades dos estudantes e dos territórios, bem como reduz a possibilidade de um ensino que fomente a experiência, a multiplicidade de saberes e a imprevisibilidade dos processos educativos. Nesse movimento de alcance da alfabetização na idade certa, o programa EpV prioriza as disciplinas de Português e Matemática para que tal fim seja implementado, justificadas na BNCC, qual seja:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 58).

A BNCC (Brasil, 2018) prevê uma alfabetização tida como consolidada até o segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais, visto que acredita-se no desenvolvimento da compreensão oral e escrita, além da aprendizagem do código alfabético. No entanto, o programa estende a intervenção pedagógica em todas as turmas dos anos iniciais, não apenas nos dois primeiros, uma vez que as turmas de 5º anos participam também das avaliações em larga escala do Saeb.

Em contrapartida, afirmamos, com base no pensamento foucaultiano (Foucault, 1987), que o documento normativo é uma tentativa de uniformizar o currículo nacional, impondo padrões de ensino e aprendizagem que podem limitar a diversidade de abordagens pedagógicas e a autonomia de professoras e estudantes. Nesse movimento, as abordagens homogeneizantes que atravessam o *professorar* nos remetem ao que, para Foucault (1987), seriam tentativas de docilização dos corpos com métodos minuciosos que tendem a capturar e reduzir os corpos à disciplina, à utilidade e, acima de tudo, à produtividade. No livro *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*, Foucault (1987) assim se manifesta:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (Foucault, 1987, p. 164).

Diante disso, as escolas, incluídas nesse viés político de poder e de acordos para alcance de resultados eficientes, funcionam como dispositivos de poder que tentam moldar comportamentos e subjetividades, enquanto a base normativa tende a reforçar a normatização e o controle da educação, das mentes e dos corpos, em vez de promover a diferença e a pluralidade de saberes e formas.

No entanto, uma parte do programa contempla, pelo treinamento com as professoras, os movimentos coletivos de formação, em que apenas se palestra sobre competências e habilidades consideradas relevantes no ciclo de alfabetização e resolução de problemas matemáticos previstos nas matrizes de referência do Saeb, ou seja, são priorizados e selecionados os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática pois, estes, são cobrados nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica (INEP, 2024).

A priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos instiga a pensar os porquês da exclusão de outros componentes curriculares no tão idealizado processo avaliativo. Entendemos que as outras áreas também potencializam a vida e produzem enunciados entre desejos rizomáticos. Para Machado (2009, p. 14), “[...] não existe privilégio de uma dessas disciplinas sobre as outras. Cada uma delas é criadora” e, nessa relação, acreditamos nos encontros potentes que se insurgem do entrelaçar entre as disciplinas, compondo forças que engrenam professoras e currículos por outros modos de se afetar e ser afetado no espaço-tempo escolar.

Freitas (2013) destaca que a construção do currículo escolar, ao traçar um eixo central em torno de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, pode marginalizar territórios essenciais do desenvolvimento infantil, como os campos artístico, criativo, afetivo e corporal. Esse mapeamento restritivo do processo educativo pode gerar distanciamentos significativos, resultando na sub-exploração do potencial criativo e artístico das crianças, dificuldades na navegação pelas próprias emoções, obstáculos na construção de relações interpessoais e prejuízos à saúde física e mental.

A ABC, por meio do programa EpV, começou a firmar parcerias com secretarias de educação dos municípios brasileiros (Quadro 5) para apoiá-la na implementação de práticas de gestão consideradas eficazes. Continuando com essa perspectiva, esse programa vem se expandindo pelos municípios brasileiros.

E o mercado ainda está se constituindo, ou seja, as grandes empresas internacionais só agora começam a olhar para esse mercado nascente. Portanto, deveremos ter um crescimento dessa atividade empresarial no campo da avaliação e da consultoria, que são duas áreas que operam articuladas. Há uma gama de empresas que avaliam e uma gama de empresas que se dispõem a “consertar” aquilo que foi encontrado na avaliação; elas representam dois segmentos do mercado. Não tenho nada contra as pessoas ganharem dinheiro na nossa sociedade fazendo consultoria, tendo empresa, tudo isso é legal, não existe nenhuma irregularidade. Mas, obviamente, constitui-se em um poder dentro da sociedade que costuma “falar com o chefe” e não com técnicos etc.; em suma, tem um poder real. E, obviamente, tem seus interesses também,

independentemente até das consequências que algumas políticas possam gerar (Freitas, 2013, p. 349).

Quadro 5 – Estados e municípios do Brasil que contemplam o programa “Educação pra Valer”

| REGIÃO | ESTADO | MUNICÍPIO |
|----------|-------------------|--|
| NORTE | Pará | Benevides. |
| | Amapá | Macapá e Santana. |
| SUDESTE | Espírito Santo | Vitória, Cachoeiro de Itapimirim, Linhares, Nova Venécia e Vila Velha . |
| | São Paulo | Ferraz de Vasconcelos |
| NORDESTE | Ceará | Caucaia e Fortaleza. |
| | Alagoas | Maceió. |
| | Maranhão | São Luís, Barrerinhas, Itapecuru Mirim, áço do Lumiar, Timon e Vargem Grande. |
| | Paraíba | João Pessoa, Cabedelo, Cajazeiras, Conde, Mamanguape, Monteiro, Patos, Princesa Isabel, Queimadas e Sousa. |
| | Pernambuco | Igarassu, Olinda, Paulista, Pesqueira, Salgueiro, Serra Talhada. |
| | Sergipe | Aracaju e São Cristóvão |
| SUL | Rio Grande do Sul | Novo Hamburgo |

Fonte: Programa [...]. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>

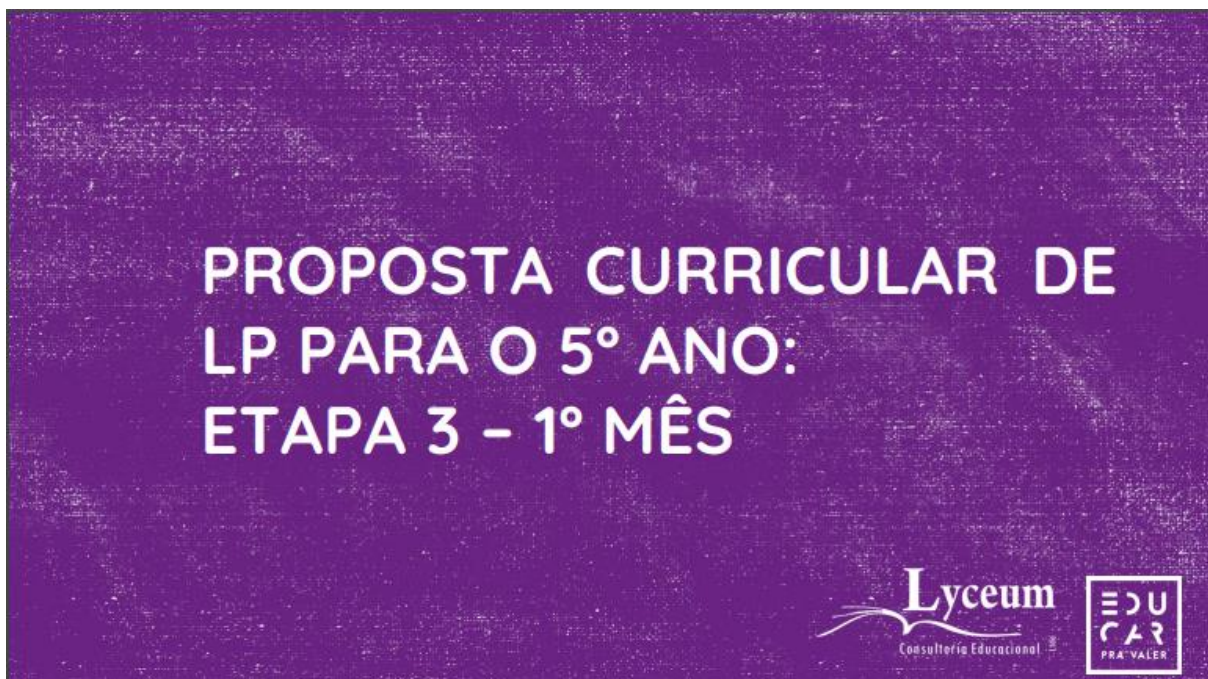
É importante afirmar que o gestor municipal se compromete com as normatizações impostas pela associação para alcançar seus objetivos, no plano de ação, o gestor é “[...] tem o papel de fazer a escola funcionar na direção orquestrada pelas metas” (ABC, 2022, p. 12). Para isso, a gestão conta com seus aliados, no setor educacional e na escola, para uma execução concreta do que consta no Plano de Ação feito pela associação para o município. Nessa variante, a professora é uma pressuposta expectativa de ser especialista ou *expert*, que, para Masschelein e Simons (2022), essa tática de direcionamento transforma o ensino em profissão, tornando claro o que considera suas funções, serviços e resultados para entrega.

Ainda no tocante dessa parceria entre a Secretaria de Educação de Vila Velha e o EPV, atrelados entre empresas que dizem avaliar e consertar as defasagens educacionais, a empresa Lyceum, como consultora disposta a garantir resultados outros sobre os problemas indexados educacionais, engloba trabalhos com

[...] formação de professores do Ensino Fundamental, elaboração de material didático-pedagógico, avaliação diagnóstica e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com sugestão de intervenções na gestão do ensino e no processo pedagógico. O trabalho da Lyceum é focado, portanto, em três áreas que se interligam: o material didático-pedagógico estruturado, a avaliação e o acompanhamento (Atuação, 2024).

Entendemos com Masschelein e Simons (2022) que a junção dessas atividades expressa o que deve ser feito a fim de seja realizado um trabalho tido como real — norteado especificamente por funções e deveres. O ato de vigiar/acompanhar funciona, para nós, como instrumento para avaliar, ajustar e desenvolver o profissionalismo das professoras a partir dos resultados de aprendizagens finais. No entanto, ao centralizar o trabalho docente apenas no cumprimento de metas e resultados, não estaríamos reduzindo a expansiva dimensão docente a um conjunto de tarefas técnicas e normativas? Que efeitos essa lógica de vigilância e avaliação constante pode gerar nas subjetividades das professoras e nos currículos inventivos nos cotidianos escolares? Não seria necessário tensionar essa lógica para pensar outros modos de ser e estar nas docências que potencializam as dimensões afetivas, inventivas e relacionais, para além da racionalidade técnica imposta?

Imagem 13 – *Slide* apresentado na formação de professoras do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, abordando as habilidades foco da disciplina de Língua Portuguesa (I)



Fonte: Vila Velha (2024).

Imagem 14 – Slide apresentado na formação de professoras do quinto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, abordando as habilidades foco da disciplina de Língua Portuguesa (II)

HABILIDADES FOCO – LÍNGUA PORTUGUESA

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. (EF35LP06)

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. (EF35LP29)

D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto. (EF35LP26)

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (EF35LP08)

Etapa
3

Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. (EF03LP07), (EF04LP05), (EF05LP04).

Etapa
4

Tópico VI. Variação Linguística

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Vila Velha (2024).

A ABC busca desenvolver seu trabalho com parceria junto a Fundação Lemann que objetiva com o apoio dos diretores de escolas públicas, formar lideranças que consideram participativas, incentivar o uso de instrumento de avaliação e melhorar o aprendizado nas escolas, bem como outros projetos (Fundação Lemann, 2023). Na perspectiva que acreditamos, essa parceria forceja um “domar” em nome das exigências do programa, justificadas nas demandas “atuais do mercado, do consumo ideal e da empregabilidade” (Masschelein, 2022, p. 140).

Os efeitos dessas manobras atravessam os cotidianos escolares — corpos docilizados (Foucault, 1987) — das professoras que reverberam também nos estudantes, no pedagógico, na rotina e nos movimentos outros, na invenção, na vida, como exposto na tabela abaixo que traz a partir das metas preestabelecidas no plano de ação do município, as ações que acontecem nos cotidianos vinculadas à política de gestão educacional. Com a implantação do plano de ação e seus desdobramentos previstos para Vila Velha/ES pelo programa, as professoras têm visto suas invenções curriculares agarradas aos fios de diretrizes, habilidades e eixos estruturantes, no vislumbre de alcançar — dentro do contrato, dentro do tempo estabelecido — o salto

do Ideb do início da parceria, qual seja, 5,8, para o Ideb (2023) “ideal” previsto para o final da parceria como meta, 6,2.

Quadro 6 – Metas e procedimentos do documento *Planejando políticas educacionais: Vila Velha/ES*

| | |
|--|---|
| <p>Acompanhar o resultado das avaliações de rede, orientando a equipe pedagógica das escolas na elaboração de ações de intervenção a partir das necessidades de aprendizagem, garantindo equidade aos estudantes e superação do perfil de saída.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir a participação efetiva dos estudantes nas avaliações; • Elaborar relatório com dados após cada avaliação; • Dialogar sobre os resultados com a equipe de acompanhamento - Assessores Técnicos-pedagógicos (ATPs) - a fim de definir possíveis estratégias de intervenção em parceria com a escola; • Promover encontros formativos com pedagogos e diretores para orientar o trabalho de intervenção nas escolas a partir dos resultados das avaliações; • Definir o plano de intervenção pedagógica, a partir dos descritores deficitários por escola e de rede, com metas de curto prazo, nos planos ação das escolas e nas formações continuadas; • Orientar a equipe pedagógica das escolas em todas as etapas de avaliação: aplicação, análise comparativa dos resultados e alinhamento das ações; • Identificar percentual de estudantes com progresso tanto da rede, quanto por escola e por ano (1º ao 5º ano); • Apresentar orientações de ensino com indicações de práticas, intervenções acerca das habilidades que demonstram mais fragilidade a partir dos resultados da Avaliação de Rede. <p>Ação a ser feita pelos professores referência de Língua Portuguesa e Matemática (responsabilidade dos técnicos que compõem a avaliação de desenvolvimento) em parceria com os professores formadores.</p> |
|--|---|

Fonte: Associação Bem Comum (2022b).

A Fundação Lemann se apresenta como uma empresa filantrópica que, de acordo com o *site*, se propaga atuando na educação pública e na formação de lideranças que, ao assumir parcerias com programas como o EpV, fomenta por “mudar o Brasil, mesmo!” propondo “ações que até 2031 terão como foco a alfabetização no tempo adequado, a recomposição das aprendizagens com redução da desigualdade racial, o desenvolvimento e conexão de um grupo relevante de lideranças diversas e representativas para o país, e a garantia de um serviço público efetivo e pautado na gestão de pessoas” (Lemann, 2024). No entanto, problematizamos que não temos que concentrar lideranças como um “núcleo central articulador” (Carvalho, 2009, p.

162) nos espaços tempos escolares tampouco reproduzir as práticas orientadas que fixam, estabilizam, globalizam e formalizam as relações e os modos de ser/estar nos cotidianos. Potencializamos as insurgências que escapam em meio ao tensionando macro e micropolítico infiltrado, à ordem do capitalismo, nessas “fundações”.

Essa Fundação apoia-se em programas que afirmam ter como foco a equidade e a qualidade da educação no país. O EpV como um desses programas, por meio do qual a ABC recebe recursos financeiros de organizações coinvestidoras e, com isso, oferece assessoria técnica “gratuita” aos municípios participantes.

[...] Apoiamos organizações parceiras a fortalecerem as atividades realizadas junto às secretarias de educação na criação e implementação de políticas focadas em garantir crianças alfabetizadas ao final do 2º ano e em melhorar a aprendizagem ao final do Fundamental II, com redução da desigualdade racial (Lemann, 2024).

A Lyceum, em parceria com os colaboradores da ABC, presta o serviço na estruturação de materiais didáticos para os alunos e por outros recursos destinados as professoras. Além disso, num outro movimento de assessoria, a Lyceum organiza formações continuadas para formadores locais, docentes, coordenadores e gestores escolares. A consultoria, em nome do programa, também inclui diferentes tipos de avaliação/exames, como diagnóstica, leitura de fluência, formativa e somativa, todas supervisionadas pelas coordenações locais e estadual.

Imagem 15 – Material entregue na formação de professoras

| 5º ANO - HABILIDADES/DESCRIPTORES - LÍNGUA PORTUGUESA | | ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DAS APRENDIZAGENS POR ETAPAS/AVALIAÇÕES - 2024 | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|
| COLA: _____ | | TURMA: _____ | | DIAGNÓSTICA | | ETAPA 1 (AV. FORMATIVA 1) | | ETAPA 2 (AV. FORMATIVA 2) | | ETAPA 3 (AV. FORMATIVA 3) | | ETAPA 4 (AV. SOMATIVA) | |
| PROFESSOR(A): _____ | | HABILIDADE BNCC | | % ACERTO NA REDE | Nº ACERTO NA TURMA | % ACERTO NA REDE | Nº ACERTO NA TURMA | % ACERTO NA REDE | Nº ACERTO NA TURMA | % ACERTO NA REDE | Nº ACERTO NA TURMA | % ACERTO NA REDE | Nº ACERTO NA TURMA |
| TÓPICO DA MATRIZ SAEB | DESCRIPTOR SAEB - DESCRIÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| I. PROCEDIMENTOS DE LITURGIA | D1 Localizar informações explícitas em um texto. | EF15LP03 | | | | | | | | | | | |
| | D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. | EF35LP05 | | | | | | | | | | | |
| | D4 Inferir uma informação implícita em um texto. | EF35LP04 | | | | | | | | | | | |
| | D6 Identificar o tema de um texto. | EF35LP03 | | | | | | | | | | | |
| | D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. | EF04LP15 | | | | | | | | | | | |
| II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO | D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). | EF15LP04 EF15LP14 EF15LP18 | | | | | | | | | | | |
| | D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. | EF15LP01 | | | | | | | | | | | |
| | D21 Reconhecer o gênero discursivo. (SPAECE) | EF15LP01 | | | | | | | | | | | |
| III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS | D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. | EF05LP16 | | | | | | | | | | | |
| | Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou analogias para a interpretação. | EF35LP06 | | | | | | | | | | | |

Fonte: Acervo da autora (2024).

Assim, entendemos que um “[...] professor[a] competente não é a mesma coisa que um professor[a] bem formado” (Masschelein; Simons, 2022, p. 141), visto que seus conhecimentos, habilidades ou atitudes são reduzidos a “competências”. Uma realidade fria, empresarial que com

[...] as listas de funções, competências e subcompetências evocam uma complexidade que assume uma vida própria. O trabalho manual de determinar os objetivos do curso e desenvolver um currículo torna-se um desafio para os profissionais [...]; as regras são estabelecidas e os lápis são apontados para a verificação de subcompetências alcançadas (Masschelein; Simons, 2022, p. 141).

A Lyceum, além de prestar consultorias, presta serviços na avaliação e acompanhamento dos resultados obtidos, na tentativa de oferecer aos municípios uma visão abrangente sobre uma possível performance da rede de ensino, porém apostamos na heterogeneidade nos/dos cotidianos, nas “subjetividades compartilhadas” (Carvalho, 2009, p. 161) entre redes que produzem um novo efeito sobre as dicotomias do nível alcançado e/ou não alcançado.

Isso permite, segundo a Lyceum, a implementação rápida de intervenções pedagógicas e de gestão, através do monitoramento das turmas e escolas. Dessa forma, acredita-se ser possível tanto identificar e resolver problemas quanto reproduzir ações consideradas bem-sucedidas. No entanto, problematizamos que as tentativas de monitorização e regulação das invenções curriculares não criam outros possíveis que expandem a vida, pelo contrário, contribuem para um “domar” de saberes e fazeres, enraizados em premissas que tentam embrutecer as singularidades (afetos), porém a vida escorre entre “a [...] função de impor uma tarefa ou uma conduta qualquer a uma multiplicidade de indivíduos qualquer sob a única condição de que a multiplicidade seja pouco menos numerosa e o espaço, limitado, pouco extenso” (Machado, 2009, p. 17).

Imagem 16 – Material entregue na formação de professoras (II)



| | | | | | | | | | | |
|--|-----|---|----------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| IV. C PRO | D12 | Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. | EF35LP08 * | | | | | | | |
| V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO | D13 | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. | EF05LP10 * | | | | | | | |
| | D14 | Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. | EF04LP05 EF05LP04 | | | | | | | |
| VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA | D10 | Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. | EF15LP01 * | | | | | | | |

* Habilidade da BNCC que contempla parte do descritor do Saeb.

Fonte: Elaborado para fins didáticos.

| ESTRATÉGIAS PARA INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS | |
|---|-----------|
| AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA | |
| TURMA | ALUNO (S) |
| | |
| | |
| | |
| | |
| ESTRATÉGIAS PARA INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS | |
| ETAPA 1 (AVALIAÇÃO FORMATIVA 1) | |
| TURMA | ALUNO (S) |
| | |
| | |
| | |

Fonte: Acervo da autora (2024).

Após identificadas, na perspectiva do programa, as possíveis defasagens de aprendizagens, transversais aos descritores, elas são levadas para a escola, para a equipe pedagógica, para as professoras... As invenções curriculares passam por

tentativas de convergência, de ordens, de formatação, que tentam invisibilizar os outros contextos, múltiplos e inventivos, que reverberam a vida nos/dos cotidianos e currículos, se submetendo a intervenções que, para o EpV, geram uma “qualidade” expressa pela submissão aos elementos cruciais instituídos no plano de ação, criando assim o que Masschelein e Simons (2022) chamaram de “cultura de prestação de contas” mantendo a responsabilidade nas professoras pelo resultado predeterminado dos indicadores de qualidade. Seu acompanhamento, para Masschelein e Simons (2022, p. 142), cumpre a função de inspetor: “uma polícia de cultura que regula se a cultura da qualidade está, de fato, presente”. Para Lima, Ribeiro e Chaves (2024, p. 6)

Nenhum trabalhador da educação que porte uma formação de qualidade deixará de defender a melhora da educação pelas vias do trabalho “efetivo” na sala de aula e do complementar acompanhamento pedagógico. Esse senso comum, trazido pelo Programa após apresentar os dados das avaliações diagnósticas do município juntamente aos últimos resultados do IDEB, sugere que os professores e gestores do município acreditem que precisam mudar suas práticas e reduzir seu trabalho às reproduções orientadas pelo EpV (Lima; Ribeiro; Chaves, 2023, p. 6).

Para Rancière (2022), a escola, nesse formato, torna-se uma espécie modelo de mundo social em que vivemos, há os que têm sucesso e os que não têm. Assim, mesmo com a suposta implementação igualitária para toda a rede de ensino, o programa não garante que não seja estabelecida o que Rancière entende como a “nova hierarquia entre as escolas” (Rancière, 2022, p. 40), ou seja, a escola teve “sua vocação igualitária contrariada pela realidade da desigualdade social [...]”. Continuam Rancière: “O principal efeito, infelizmente, foi o de estabelecer uma nova hierarquia, a saber, uma hierarquia entre escolas: as escolas dos bairros abastados e as dos bairros em dificuldade, as escolas dos ricos e as dos filhos dos imigrantes” (Rancière, 2022, p. 40).

A desigualdade opera diretamente sobre os resultados, aumentando a pressão da responsabilidade, na perspectiva de que, para o programa EpV, as professoras devem “[...] prover a educação ou o ensino como forma de prestar serviço” (Masschelein; Simons, 2022, p. 141). A atuação do programa engloba eixos na gestão da rede, gestão pedagógica, formação, acompanhamento e sustentabilidade, inter-relacionados e complementares. Eles focam no processo de implementação de uma

política educacional que coloca a escola e a sala de aula como prioridade para todos os profissionais da rede.

Dentro do modelo sistêmico de intervenção, eles serão trabalhados com a gestão municipal.

Imagem 17 – Modelo sistêmico de intervenção



Fonte: Programa [...]. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-para-valer/>

O modelo sistêmico de intervenção é um planejamento estruturado para ser implementado ao longo de quatro anos no município participante. Esse período foi escolhido porque os idealizadores acreditam que ele é essencial para avaliar os impactos do programa, garantindo a continuidade das ações, independentemente de mudanças nas políticas governamentais ou partidárias. Os elementos que compõem esse modelo de intervenção são:

1. Elaboração e devolutiva do diagnóstico inicial da rede;
2. Apoio na construção e no acompanhamento de um plano de ação focado na melhoria da aprendizagem e sucesso dos alunos;
3. Auxílio na reorganização de processos internos das secretarias municipais e suas redes;
4. Disponibilização e apoio à realização de avaliações diagnósticas e formativas e realização de avaliações somativas externas;
5. Disponibilização de sistema informatizado, denominado Sistema de Avaliação Educar pra Valer (SAEV);
6. Leitura e interpretação de resultados das avaliações e norteamiento de reflexões sobre sua consequente repercussão na formação e intervenção pedagógica, assim como na gestão;
7. Realização de

formações para gestores da secretaria, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, formadores e professores, de forma a subsidiar a estruturação da política de formação de profissionais da rede educacional; 8. Disponibilização de material didático estruturado para professores e alunos; 9. Suporte à implementação de acompanhamento às escolas; 10. Suporte na definição de estratégias de incentivo e valorização dos profissionais da rede; 11. Consultoria para a definição de estratégias para dar continuidade e sustentabilidade às conquistas educacionais; 12. Realização de seminários regionais e eventos nacionais para compartilhamento de experiências e troca de aprendizados entre as gestões municipais (Associação Bem Comum 2022, p. 5).

Além disso, dentro dessa estrutura, são realizadas ações anuais com os municípios de cada estado, organizadas em três níveis: no nível municipal, ocorrem reuniões mensais e individuais entre a equipe do EpV e a equipe municipal (Secretaria de Educação e escolas da rede); no nível estadual, são promovidos encontros bimestrais e coletivos da equipe do "Educar pra Valer" com os municípios participantes do programa no estado; por fim, no nível nacional, acontecem encontros anuais e coletivos, reunindo a equipe do EPV com representantes de municípios de diferentes estados.

A 2ª formação da gestão escolar do município de Vila Velha/ES do Programa Educar pra Valer e a Lyceum Consultoria Educacional LTDA aconteceu dia 22 de março de 2022, nos turnos manhã e tarde. O encontro aconteceu na modalidade virtual e promoveu momentos de estudos teórico-práticos-reflexivos, sobre: O que fazem as escolas eficazes; A dimensão pedagógica da gestão escolar na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. IDEB, Indicadores da Educação Básica, Avaliação de desempenho (reprovação, participação, abandono, proficiência) e Analfabetismo escolar; Processos de avaliação; O gestor Escolar e o Planejamento Pedagógico. Os gestores refletiram sobre a importância da Avaliação no processo de aprendizagem e compartilharam seus desafios diante desse retorno às atividades presenciais (2ª Formação [...], acesso em 20 dez. 2024).

Para um bom desempenho do programa, sua execução depende de um diagnóstico inicial, a partir da análise dos indicadores do município, que oferecerá informações para a criação de metas. Para isso, o programa absorve os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aplica uma prova diagnóstica externa censitária, direcionada aos estudantes do 2º e 5º anos do ensino fundamental, com o objetivo de identificar o nível de aprendizagem, fluência em leitura e desenvolvimento de competências.

O EpV sugere um Plano de Ação muito simples, construído a partir de um diagnóstico de indicadores educacionais, tendo em vista os princípios que fundamentam o direito de aprender dos estudantes. Essa é uma proposta com definição de metas de aprendizagem que serão sistematicamente acompanhadas e mensuradas através dos resultados das avaliações

externas para alfabetização e quintos anos. O Plano também propõe ações estratégicas que auxiliam na conquista das metas (ABC, 2022, p. 62).

A elaboração do Plano de Ação é direcionada a partir do levantamento quantitativo das análises realizadas, assim como toda a reorganização da comunidade escolar, como rede subordinada ao EpV. No entanto, para Masschelein e Simons (2022, p. 143), isso remete à “[...] determinação de como uma escola é feita e o ensino executado”, caminho difuso ao ser problematizado nesta escrita, visto que esse movimento de ações preestabelecidas precede o ensino, “escolhendo” o que julga necessário e aceitável, submetendo-se assim a ,uma obediência às leis da qualidade do serviço.

Imagem 18 – Material disponibilizado pelo Programa EpV à Semed



Fonte: Acervo da autora (2024).

Para Masschelein, Simons e Larrosa (2022, p. 111), a escola é mais do que uma transmissão de saberes, a modo de preparo de crianças para sua atividade como adultos; “[...] ela é, antes de mais nada, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência”. Não se trata de uma “igualdade de oportunidades ou resultados (por exemplo, tratar ou compensar a desigualdade e trazer todos para o mesmo ponto de partida ou ajudar todos a passarem pela mesma linha de chegada)” mas, de uma igualdade e liberdade que permitam aos corpos serem afetados e “dar direção ao seu próprio destino” (Masschelein; Simons; Larrosa (2022, p. 119)

A assessoria se perpetua por até quatro anos em cada rede municipal, com a expectativa de que, nesse tempo, o município tenha alcançado o que consideram progressos em suas metas de aprendizagem. Na prestação de serviços que afirmam uma condição de produtividade, seguindo a ideia de uma professora capaz, instruída pela gestão e orientada pela qualidade, todos devem aprender tudo, porém problematizamos que essa totalidade está sendo encarada como uma “adesão e alienação e/ou identificação [...] de uma posição comum” (Carvalho, 2009, p. 162), caminho difuso da metodologia que reverbera entre um “todo fragmentado, uma totalidade fragmentária” (Machado, 2009, p. 16) que não é algo simples, envolve multiplicidades. Essas condições “[...] não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 10). No entanto, na perspectiva do programa EpV, não há espaços para uma “impotência”, sendo, portanto, ignorada. Considera-se que a aprendizagem ocorre como uma meta (pré)definida, como um objetivo que será alcançado.

Além disso, o município pode optar por deixar o programa a qualquer momento, por decisão de qualquer uma das partes. Da mesma forma, o programa pode sugerir o desligamento se identificar que os compromissos estabelecidos pelo município não estão sendo cumpridos. A continuidade da lógica hierárquica por resultados e do estreitamento das docências ameaça erradicar a vida, o interesse pelo mundo e pelos alunos. Para Masschelein e Simons (2022, p. 146), o risco de uma professora que já não partilha o mundo com os jovens e não pode e não tem tempo para cuidar de si significa deixar absolutamente de ser uma professora.

5 ENUNCIÇÕES DE PROFESSORAS: BRECHAS ENTRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DO PROGRAMA EPV E AS INVENÇÕES CURRICULARES COTIDIANAS

Aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa (Barros; Passos, 2015, p. 173).

Neste movimento, colocamo-nos em relação com e entre as formações continuadas do programa EpV oferecidas pelo município de Vila Velha/ES. Junto às professoras do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, buscamos cartografar as enunciações docentes que provocaram fissuras, com suas invenções curriculares e composições resistentes, nas ações estratégicas previstas pelo programa EpV que tentam reduzir e conduzir os saberes e os fazeres docentes, como também os currículos.

“Conteúdo proposto? aiai, eu mudo dependendo do dia! Está calor? Vamos para a árvore! Estão agitados? Vamos para a árvore! O colega especial entrou em surto? Toque de recolher para a árvore! Vejo o que eu posso pensar com a árvore, a mesa e os bancos que têm lá! As crianças adoram ficar lá, além de ser mais fresco! Divido os grupos e fazemos as atividades ao ar livre! Para os alunos, é o máximo! Para a escola, nem tanto porque altera a organização do pátio e etc. A gente vai fazendo o que dá para ser bom para nós porque pela escola ficamos enjaulados na sala de aula todos os dias!

Enunciação I.

Imagem 19 – As invenções do *professorar* acontecem em espaços outros



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nas imagens, apresentamos os estudantes vivenciando uma experiência simples do cotidiano escolar, mas que carrega a potência de romper as estruturas formais de ensino. Ao se aproximarem da árvore, eles acessam um espaço que escapa à rigidez das salas de aula, permitindo um encontro com o vento, com o tempo que desacelera e com a leveza de um ambiente que convida à reflexão e à criação. Esses pequenos deslocamentos afirmam a potência das invenções docentes, que, ao se desviarem do pré-estabelecido e do que seria o “organizado” dentro da estrutura da escola, abrem brechas para outras maneiras de aprender e estar na escola.

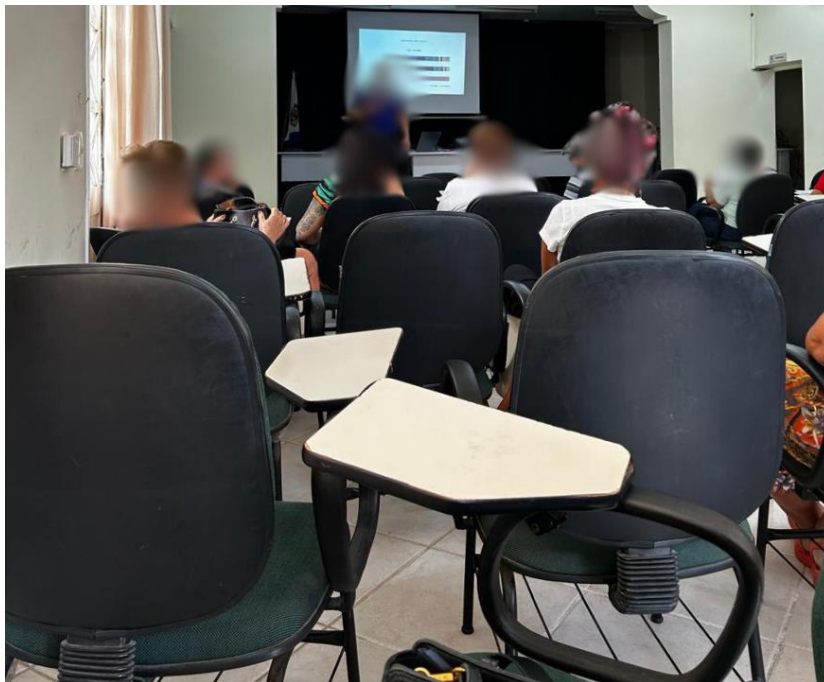
Apostamos no coletivo de professoras que busca constranger as verdades estabelecidas; que resiste à perda da autonomia, às tentativas de padronizações que ignoram as multiplicidades e tentam reduzir a diversidade do ensino por não considerar os contextos; que rompe as tentativas de formatação de movimentos inventivos e currículos, impostos pelas linhas duras (Deleuze; Guattari, 2011) do programa EpV, para pensar e criar outros modos de existência. As linhas duras, no contexto do programa, aparecem, por exemplo, nas normatizações que impõem as avaliações padronizadas como únicas mediadoras da qualidade educacional, na centralização de processos de planejamento que desconsideram as singularidades locais e na excessiva vigilância e no controle do *professorar*, que intentam enquadrar as professoras em modelos previamente determinados, tentando capturar e esvaziar o inventivo que emerge das trocas e vivências nos espaços escolares.

“No último trimestre foi o que eu mais desobedecei as ordens... não dei prova nenhuma! E ainda, quando eu estava fazendo a última revisão do ano todo por conta de uma avaliação de saída, eu me senti fazendo papel de trouxa porque os trabalhos que eles querem que a gente faça não condiz com o perfil dos estudantes que temos” Enunciação II.

Nesta escrita, o movimento de pesquisa repousa em envolver-se com as formações continuadas de professoras, com os corpos das minorias que não se restringem a “[...] descortinar a verdade estabelecida, mas sim desafiá-la” (Aspis, 2024, p. 8), e cartografar os processos de fuga e resistência que aconteceram nos cotidianos escolares. Do cotidiano, interessa-nos “[...] entender os enredamentos de conhecimentos, afetos, linguagens que o produzem e o atravessam” (Carvalho, 2009, p. 21) para afirmar novas possibilidades de vida. Portanto, no ano letivo de 2024, entramos em relação, como cartógrafa e professora, com as formações continuadas

ofertadas pela Secretaria Municipal de Vila Velha e com os espaços outros de encontro docente nos/dos/com os cotidianos escolares..

Imagem 20 – Imagem de uma formação continuada sem movimento



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na estrutura tradicional, foram três formações continuadas no ano letivo de 2024, com 25 professoras aproximadamente, todas ministradas por formadores de Língua Portuguesa e Matemática da Lyceum Consultoria, que presta esse serviço em nome do programa EpV ao projeto municipal “Alfabetiza Vila Velha”. No entanto, problematizamos, conforme Esteban (2014, p. 465) propõe, que esse monopólio nos movimenta a pensar como a uniformização das formações impacta a autonomia pedagógica das professoras, “[...] a qualidade pretendida e a proposta pedagógica anunciada em um procedimento tão redutor” que tenta transformar um tempo de criação, troca e diálogo colaborativo e coletivo de formação entre/com professoras a meros corpos ouvintes.

As formações de professores serão alinhadas e unificadas conforme as ações e necessidades apresentadas pelos programas/projetos aderidos: Projeto municipal “Alfabetiza Vila Velha”; programa estadual “Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo” (Paes) e programa Federal “Criança Alfabetizada (Vila Velha, 2024, p. 31).

As enunciações que aqui ganharam espaço reverberaram dos encontros de formação, nos estreitos momentos em grupo, propostos como “dinâmica” na formação

continuada de professoras. Após determinados “os principais objetivos da formação”, apresentaram-se “a proposta curricular” e “as habilidades em foco”, formaram-se grupos aleatórios com as professoras, para demonstrar “na prática” as estratégias, de preferência que seguissem os direcionamentos antes apresentados, para resolver as situações-problema expostas pelos formadores da Lyceum.

Imagem 21 – Posição verticalizada (formador/formandos) organizado para a formação continuada de professoras



Fonte: Acervo da autora (2024).

A posição formador-formando em que se encontravam as cadeiras nos deslocou a pensar numa possível verticalização de poder, não permitindo que o momento admitisse outros arranjos possíveis de conhecimentos transversais, potentes com o coletivo e passível de diálogo não direcionado. Alçamos, portanto, por posições que bagunçam possíveis tentativas que alimentam um poder que centraliza e domina, por posições que rompem situações de superioridade. Apoiamos uma comunidade como potencializador de redes de conversações (Carvalho, 2009), de criação de possíveis e de trocas não mensuráveis de saberes e fazeres realizados pelo *professorar*.

Diante disso, inquieta-nos pensar como as propostas de aperfeiçoamento administradas pela empresa de consultoria reforçam a lógica da centralização do ensino e da aprendizagem nas professoras, enfatizando que os saberes e os fazeres docentes devem estar vinculados a habilidades e competências previstas nos

materiais instrucionais, norteadores de acordo com as matrizes de referências do Saeb.

O desejo incessante pela afirmação da vida em sua potência, nos encontros que atravessam os cotidianos escolares com as professoras, instiga-nos a cartografar os efeitos das tentativas de instituir uma moldagem no *professorar* e nos currículos que tentam instalar, por exemplo, pelos *slides* a seguir apresentados nas formações. Esses *slides* são elaborados em obediência aos métodos trazidos pelo programa EpV, que se agarram aos resultados obtidos em Sobral/CE, ignorando a heterogeneidade que há nos corpos e no coletivo, ao enquadrá-los como iguais.

Imagem 22 – *Slide* apresentado na 1ª formação continuada de Matemática (I)



Fonte: Vila Velha (2024).

Imagem 23 – Slide apresentado na 1ª formação continuada de Matemática (II)

Programa de ensino/proposta curricular

Orientações:
Em grupos, discutam e explorem os conteúdos e habilidades da **etapa 3 – 1º mês**.


| Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
|---|---|--|--|---|
| Figuras geométricas planas (EF05MA17) (EF05MA18) | Perímetro e área (EF04MA20) (EF04MA21) (EF05MA19) | Multiplicação e divisão (EF05MA08) | Fração e Números decimais (EF04MA10) (EF05MA02) (EF05MA03) (EF05MA04) | Relação de igualdade e Proporcionalidade (EF04MA15) (EF05MA10) (EF05MA12) |

Respondam aos questionamentos e, em seguida, socializem as respostas com os demais professores.

O que ensinar sobre os conteúdos propostos?

Quais as principais dificuldades que os alunos podem ter?

Como deixar essas habilidades mais significativas para os alunos?



Fonte: Vila Velha (2024).

Acreditamos, com base em Deleuze (2018), que essa padronização do ensino e dos currículos tem o intento de destruir as diferenças, as singularidades e a autonomia das professoras, transformando-as em autômatos que reproduzem instruções e reduzindo-as a uma identidade homogênea. No entanto, afirmamos que, entre as proposições desse *slide*, no tempo destinado para responder aos questionamentos já pré-definidos, as professoras forjaram as estruturas do diálogo direcionado (re)significando-as em ambiente de colaboração e troca, a fim de experienciar os saberes e os fazeres do coletivo nos cotidianos escolares, abrindo-se a criação de outros possíveis no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos. Assim, ao socializarem suas contribuições, não conseguiram dissociar uma suposta resposta fictícia, mas esperada como ideal, das situações precárias dos espaços-tempos escolares, das condições socioeconômicas e culturais dos estudantes, da invisibilidade da defasagem de aprendizagem e das singularidades dos estudantes em seus múltiplos contextos de existência escolar, expondo o distanciamento que existe entre o suposto ideal e o real. Sobre isso, uma enunciação pede passagem:

*“Não daquela maneira ali não, não daquela forma avaliativa que eles vêm colocando. Porque a nossa forma avaliativa, que na minha visão inclusive é muito melhor, é a que a gente tinha **antes**. Em que a gente dá o conteúdo, explica o conteúdo e faz perguntas sobre o conteúdo. O aluno tem que discorrer e explicar que entendeu. Não é só marcar X. Não é essa a intenção. Aí a gente é obrigada a ficar engessada, em múltipla escolha, em pegadinha. **A gente não está aqui para punir o aluno com***

pegadinha. Não tem aqui, ninguém querendo brincar com o aluno de pegadinha. A gente precisa simplesmente que ele assimile o conteúdo e que a gente entenda que ele compreendeu” Enunciação III.

A enunciação escancara uma angústia de quem partilha dessa vivência e é cobrada a partir dos critérios de criação e resolução das questões elaboradas pelo programa. Tais questões estão relacionadas às matrizes de referência do Saeb que, por sua vez, ancora-se nas escalas de proficiência do Inep.

As escalas podem ser visualizadas como réguas construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. A posição ocupada por determinado item na escala indica uma possível linha divisora: os participantes com proficiência acima dessa posição têm maior probabilidade de respondê-lo corretamente e aqueles com proficiência abaixo, menor probabilidade. Trata-se de uma forma de descrição dos resultados para o público de interesse, de forma a proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados (INEP, 2020).

Debruçados em diálogo com os teóricos que compõem esta pesquisa, a abordagem quantificável das avaliações, os possíveis saberes e não saberes, as alternativas de múltipla escolha reduzem a complexidade do conhecimento, das invenções curriculares a opções binárias, ao sucesso ou ao fracasso. Baseamo-nos em Spinoza (2023, p. 13) para explicar que, entre as forças dominantes, o *professorar* está coagido e, com isso, sendo “determinado [...] a existir e a operar de maneira definida e determinada”, o que denuncia a tensão para tentar extinguir a potência das professoras que, mesmo assim, criam brechas e possibilidades outras que não anulam as multiplicidades, que operam em fuga para problematizar uma resposta à diferença. Para Esteban (2013b, p. 100), esse

[...] controle e a classificação dos indivíduos segundo modelos estandardizados atuam no sentido de homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos, consolidando a concepção de unicidade de significados. Eliminando as diferenças e as contradições.

Assim, para Deleuze (2018, p. 31), aprender

[...] é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça. [...] Os signos são os verdadeiros elementos do teatro. Eles testemunham potências da natureza e do espírito, potências que agem sob as palavras, os gestos, os personagens e os objetos representados. Eles significam a repetição, entendida como movimento real, em oposição à representação [...].

Concordamos que “[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (Deleuze, 2018, p. 159), portanto, desejamos o distanciamento dos procedimentos técnicos que envolvem os currículos e os movimentos inventivos no processo educativo, transformando-os em corpos autômatos.

Imagem 24 – Entre a formação continuada e o *professorar*: movimentos são criados



Fonte: Acervo da autora (2024).

Com os grupos formados, o objetivo era que as professoras, após informadas das habilidades “em foco”, descobrissem de qual descritor se tratava o problema em questão; no entanto, algumas professoras reinventaram esse agrupamento e, como uma gesto de liberdade que desafia as regras, abriram brechas, criaram uma zona de resistência (Foucault, 1987) para discutirem sobre vivências e experimentações alegres e tristes nos/dos cotidianos escolares.

Assim como vivenciado nas formações continuadas do município de Vila Velha/ES, que tem uma “estrutura” orientada de formação docente. afirmamos, junto com Dias *et al.* (2023, p. 19) que, o *professorar* forja cotidianamente outros espaços de colaboração e troca para se constituírem, em que a micropolítica acontece, por meio de encontro entre as professoras, denotando

[...] que formação inventiva é algo que fazemos com outros inseridos em um contexto mais amplo de tessituras relacionais. O trabalho é composto nas

relações entre estudos, amizades que duram a vida toda, conversas e confrontações com outros, são fins em si mesmo, que não abrimos mão, para seguir dizendo que o enlace, a abertura, a vibração são princípios, *ethos*, constituídos nos inícios da formação de professores que instauram problematizações entre vida e conhecimentos que nos atravessam em composições, encontros e conversas.

Em vez de depender exclusivamente de programas de formação oferecidos pelo programa EpV, as professoras criam e se afetam pelas experimentações compartilhadas, no coletivo, de suas invenções curriculares. Potencializamos que essas experiências abrem os espaços, os encontros de professoras à problematização e à invenção, em que desabrocham suas próprias formações. Além disso, afirmamos com Dias *et al.* (2023) que a formação não se limita a um acúmulo de informações, mas envolve um mergulho nos saberes e nos fazeres cotidianos. Assim, enfatizamos a força da construção de saberes e fazeres docentes a partir das relações vividas nos/dos/com os cotidianos escolares, desejando um *professorar* que rompe as limitações das formações tradicionais.

Os saberes e os fazeres das professoras são potencializados e tecem fissuras, planejam e se movimentam a pensar as docências e os currículos no coletivo. Assim, mesmo no emaranhado das forças que tentam regular e monitorar o trabalho docente e os currículos sob a lógica do “Educar pra Valer”, as professoras encontram brechas para pensar e inventar novos possíveis. Essas microfissuras não são planejadas de forma linear, mas emergem nos entremeios dos encontros cotidianos, nas conversas que escapam ao instruído, nos desvios dos planejamentos que se deixam atravessar pelos contextos singulares de estudantes e das escolas.

“E se a gente levasse os estudantes para conhecer o Projeto TAMAR? A escola não tem ônibus! E se a gente levasse os alunos, então, para conhecer o Parque Natural Municipal Jacaranema? Podemos ir a pé! Assim, são as nossas tentativas de experienciar com os estudantes! Fazemos o que podemos com o que temos! Da secretaria só vem burocracia, então vamos a pé mesmo! E dá sempre certo! É uma aventura, mas é gratificante!” Enunciação IV.

Imagem 25 – Os currículos escaparam e foram passear na Ponte da Madalena, localizado na Barra do Jucu

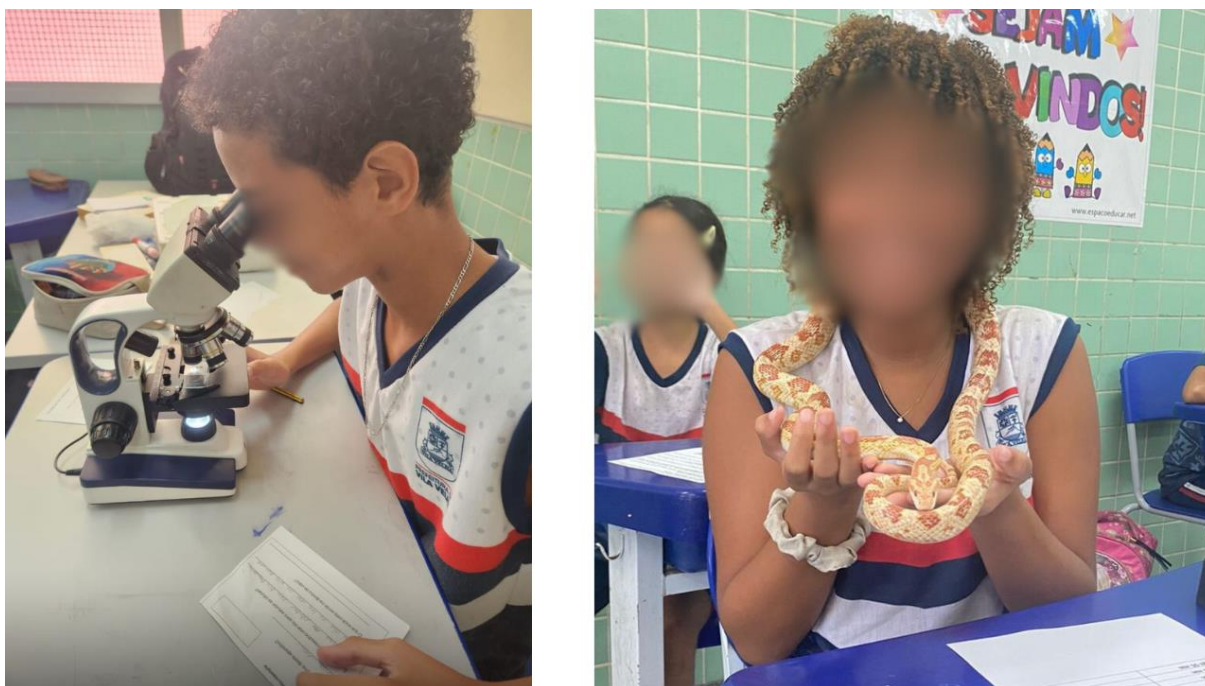


Fonte: Acervo da autora (2024).

Nessa imagem, observa-se que os estudantes escutam atentamente as informações culturais sobre a Ponte da Madalena, nome dado em homenagem ao Congo da Barra do Jucu. Mesmo aqueles que pertencem à região demonstram surpresa e entusiasmo ao redescobrir sua própria história. Vale ressaltar que esse passeio quase não aconteceu devido a entraves burocráticos sobre transporte, mas foi viabilizado graças às soluções inventivas das professoras e pedagogas da escola. Esse movimento afirma a potência do *professorar* em criar oportunidades para experiências vivas de aprendizagem sociocultural, que rompem os limites impostos e fortalecem a conexão entre os estudantes e seus territórios.

Portanto, ao tensionar as normatizações, as professoras produzem rizoma: traçam linhas de fuga que desestabilizam as tentativas de controle e dão espaço às invenções curriculares que afirmam a diferença e a vida. Desejamos reverberar as micropolíticas dos cotidianos, os gestos, as trocas e as invenções pedagógicas que produzem currículos outros que resistem à lógica do mesmo, do formal, abrindo espaço para as multiplicidades e para a invenção de fazeres que escapam às tentativas de captura das normas impostas.

Imagem 26 – Ver e sentir a potência dos movimentos inventivos




Fonte: Acervo da autora (2024).

As imagens evidenciam a força das invenções docentes ao transformar a sala de aula em um espaço de experiências vivas e significativas. A estudante que segura a cobra não apenas observa, mas sente, interage e desafia seus próprios limites, aproximando-se do conhecimento de maneira sensorial e envolvente. Da mesma forma, aquele que explora o microscópio direciona seu olhar para o infinitamente pequeno, descobrindo detalhes antes invisíveis e aumentando sua compreensão do mundo. Essas práticas afirmam como as professoras, ao subverter a rigidez dos modelos tradicionais, criam oportunidades para que o aprendizado aconteça de forma ativa, despertando a curiosidade, a coragem e o encantamento dos estudantes.


A interrupção de uma possível expectativa de implantação de uma rotina que, segundo Carvalho (2009, p. 22), se manifesta como um “hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira” evidencia que resistir não é apenas um ato de negação, é importante pensar sobre como insurgir contra esse estado de regularidade, normatividade e repetitividade, como também pensar em ações que afirmam novas possibilidades de existir, de vida, “[...] mesclado a campos de enfrentamento e inventividade” (Carvalho 2009, p. 22).

Imagem 27 – Modelo de rotina de sala de aula pré-organizada pelo programa EpV

| | | | | | | |
|---|---|------------------------------------|--------|------------------|--------|--------|
|  | UMEF "NOME DA ESCOLA" | | | | | |
| | ROTINA COM INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DE SALA DE AULA | | | | | |
| Professor(a): _____ | | Período: ___/___/___ a ___/___/___ | | Ano/Turma: _____ | | |
| <p>A rotina é um instrumento para concretizar as intenções educativas, racionalizar o tempo e os recursos disponíveis. Tem o objetivo de garantir que as necessidades de aprendizagens dos alunos sejam atendidas. Estabelecer uma rotina é garantir a permanência de atividades planejadas, integradas e organizadas num tempo previsto, cuja vivência constante garanta o desenvolvimento e/ou potencialização de determinadas habilidades.</p> | | | | | | |
| UM OLHAR INTERDISCIPLINAR/ INTERCOMPONENTE | Práticas de Sala | 1º Dia | 2º Dia | 3º Dia | 4º Dia | 5º Dia |
| | | | | | | |
| | Leitura | | | | | |
| | | | | | | |
| | Produção de Escrita | | | | | |

Fonte: Vila Velha (2024).

Imagem 28 – Modelo de plano de aula semanal pré-organizada pelo programa EpV



PLANO DE AULA SEMANAL / QUINZENAL 2024 – 1º AO 9º ANO

| UMEF: _____ | | Professor (a): _____ | | |
|--|--------------|----------------------|-----------|-------------|
| Componente (s) curricular (es): _____ | | Ano/Turma: _____ | | Data: _____ |
| Avaliação geral da turma: _____ _____ _____ | | | | |
| Objetos de conhecimento: | Habilidades: | Metodologia: | Recursos: | Avaliação: |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Referências bibliográficas: | | | | |

 Professor (a)

 Pedagogo(a)

Fonte: Vila Velha (2024)

Ainda que os documentos disponibilizados tentem capturar os fazeres docentes e os currículos trabalhados, afirmamos que as microfissuras criadas pelas professoras

surgem de movimentos sutis, quase imperceptíveis, que desestabilizam as tentativas de modelização e de mensuração “do que” e “como” se ensina e aprende. Essas práticas reverberam nos cotidianos, ao reinventar as possibilidades de abordar um conteúdo, ao entrar em relação com os estudantes e permitir que suas vozes interfiram nas invenções curriculares, ao tentar minimizar que as exigências institucionais moldem as turmas “e... e... e...” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48).

Na Imagem 29, que conseguimos com uma professora durante a formação, a professora propiciou que os estudantes apresentassem para a turma o país-sede das Olimpíadas 2024 — França —, aberto ao inventivo, não restringindo “como” e nem “o que” eles deveriam trazer. Assim, as estudantes expuseram a cultura da França nas vestimentas e na bandeira, apresentando para a turma um pouco mais sobre o país.

“Os alunos criaram teatros, se vestiram com roupas próprias que lembrassem a cultura do país, eu nem imaginava que elas fariam isso! É muito bacana sentir que gostam dessas atividades diferentes, o empenho e a criatividade que eles nos mostram, me faz querer fazer diferente, com atividades que eles consigam mostrar o potencial, a criatividade! Isso também deveria ser critério de avaliação!”
Enunciação V.

Imagem 29 – A criação que aflora entre os movimentos curriculares inventivos



Fonte: Acervo da autora (2024).

São gestos que escapam ao olhar vigilante das políticas de controle e monitorização, não “buscam um começo ou um fundamento”, mas perambulam *entre* os movimentos transversais e criam zonas de indeterminação, em que os currículos passam a ser

tecidos como um espaço vivo, sempre em processo. Nesse *meio*, que entendemos como “lugar onde as coisas adquirem velocidade” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 49), as professoras desarticulam a lógica do certo e errado, instituída pelas normatizações, e afirmam o múltiplo, o inesperado e o singular, insurgindo-se continuamente contra as tentativas de fixação e potencializando as possibilidades nos/dos/com os cotidianos.

Concordamos com Deleuze (1992) segundo o qual a reinvenção criada a partir da proposta de agrupamento é uma ruptura que resiste à ordem estabelecida, é o ato de desmontar os limites, de desfazer os caminhos trilhados e de criar novas linhas de fuga, em que a diferença se torna a essência da criação, abrindo o espaço para o inédito, o improvável e o desconhecido. A força do coletivo cria novos sentidos de movimento da vida, que se força a “descobrir os ‘modos de subjetivação’ fora das malhas do poder” (Deleuze, 1992, p. 106).

*“Infelizmente, não se consegue trabalhar o conteúdo de maneira para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa porque a gente está sempre tendo que colocar algo a mais **que vem engessado de algum lugar**”* Enunciação VI

Podemos relacionar o “algo a mais” mencionado na Enunciação V com as ações normativas do programa EpV, que chegam às professoras com uma rigidez que busca modelar tanto o *professorar* quanto os currículos. Assim, essa manobra que tende ao engessamento se manifesta entre os saberes e os fazeres das professoras, por meio de metas pré-definidas, materiais didáticos padronizados e cronogramas que desconsideram as especificidades que existem nos cotidianos, insistindo em uma execução rigorosa, técnica e desvitalizada. Desse modo, as professoras são pressionadas a seguir protocolos que fragmentam o ensino em etapas mensuráveis e supostamente, alcançáveis.

Ao impor esse molde único, o programa despotencializa as professoras como criadoras de outras possibilidades de ser e fazer docências. No entanto, é justamente nesse atravessamento que as normativas chegam com o peso da previsibilidade, mas encontram nos cotidianos escolares a potência do imprevisível, quando as professoras, mesmo diante de um modelo estruturado, inventam novas possibilidades nos cotidianos escolares. Assim, esse “algo a mais” que vem engessado, como aponta a professora, pode aniquilar as possibilidades de uma educação inventiva e restringir as professoras à condição de executor de tarefas impostas? Em meio às tentativas de

engessamento do fazer docente manifestadas nas avaliações externas, como pensar as práticas avaliativas e curriculares como instrumento de inclusão e de novos sentidos para professoras e estudantes?

Diante desse engessar que estreita, expandem-se os movimentos inventivos das professoras. Esses movimentos se relacionam a uma força que se afasta do domínio e do poder e vai para além do intento por uma rotina pré-estabelecida. Tal rotina caracteriza-se por conteúdos delineados pelo programa que, com essas metas, tende a “[...] reduzir e até mesmo abolir ou destruir o desejo” (Machado, 2009, p. 20) como processo de produção, de invenção que pulsa nas salas de aula.

“Qualquer conteúdo pode parar a qualquer momento. Você não precisa dar continuidade a nada. O programa EpV, com suas normatizações e políticas curriculares, não tem respeito sobre o seu planejamento.” Enunciação VII

*“Ou o contrário, os orientadores do programa tentam colocar os descritores como função principal. Porque se a gente for seguir as normas do pedagógico, que são dadas pelo programa, a gente deveria trabalhar os erros primeiro para eles serem melhores nas próximas avaliações, ao invés de trabalhar com foco no processo de aprendizagem, e aí, as provas serem só um levantamento de uma possível aprendizagem. Porque, de acordo com as propostas do programa, **eu não acredito que as avaliações possam quantificar o que uma pessoa aprendeu!**”* Enunciação VIII

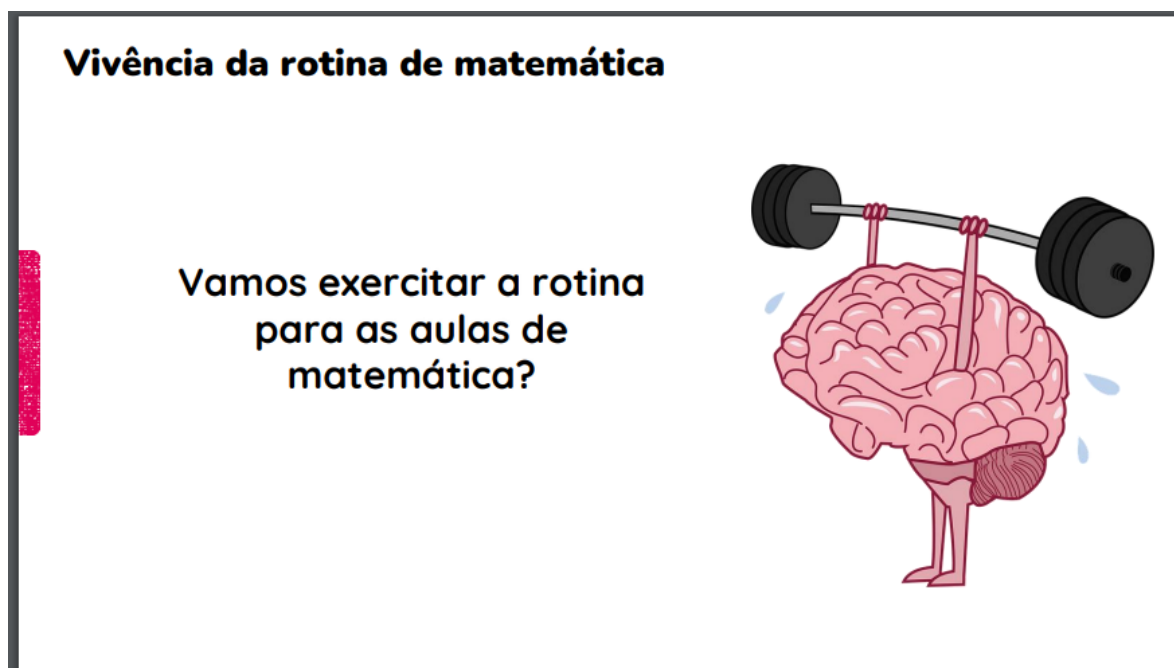
Apesar das tentativas de docilização dos corpos (Foucault, 1987) das professoras pela disciplinarização dos seus saberes e fazeres, a vida resiste e persevera. Os cotidianos escolares, mesmo cercados, são abertos, são territórios de invenção, de ruptura, de desobediência às práticas standardizadas. As enunciações apresentadas nos movimentam a pensar os efeitos das tentativas de aprisionamento e de transformação da professora em executora de um plano pré-definido. As professoras têm visto suas invenções curriculares serem violentadas e diminuídas a resultados quantitativos que tampouco, como a professora enunciou, mapeia a vida e os contextos múltiplos que atravessam os espaços-tempos escolares.

A vigilância constante é uma ferramenta utilizada pelo programa EpV para disciplinar as docências, obter um possível desempenho enraizado nos índices congruentes às expectativas instrucionais do plano de ação que ditam quem aprende, quem erra, quem lê e quem não lê. Apesar disso, as tentativas de controle pelo discurso, penetradas nos formadores, esvaziam-se entre as conversações que atravessam os direcionamentos “do quê, como e quando” as professoras devem ensinar.

“Com essa, a gente foi em três formações totalmente ministradas pelo programa EpV. A gente não teve formadores de Vila Velha! Em todos os três a gente teve os formadores de fora, que não têm noção da nossa realidade, né? Eles vieram de outras realidades, outras práticas, outra clientela. Porque a clientela lá do Nordeste é uma clientela. Aqui no Espírito Santo é outra completamente diferente” Enunciação IX

Com essa enunciação, a professora tensiona o lugar não ocupado pelos educadores-formadores de Vila Velha com vistas à entrega do espaço coletivo de troca e diálogo para os consultores externos da Lyceum, visto que o município ofereceu todas as formações continuadas com a empresa de consultoria e com seus conteúdos direcionados às práticas que foram realizadas no município de Sobral/CE e ditas, pelo programa, como eficientes e que “precisam” ser replicadas nos cotidianos da rede de Vila Velha, para que se obtenha o que o programa julga como um bom resultado: o Ideb alto

Imagem 30 – *Slide* apresentado na 1ª formação continuada de Matemática (III)



Fonte: Vila Velha (2024).

Durante a apresentação dos *slides*, os formadores expõem outra situação-proposta: exercitar a rotina. No entanto, compreendemos, com Deleuze (2018), que a repetição nunca é o mesmo do mesmo, mas sempre uma manifestação da diferença. Assim postulamos que essa ideia de rotina como elemento invariável e estável é apenas um “simulado”, uma ilusão que obscurece as ações inventivas e as transformações que acontecem nos cotidianos escolares, limitando a percepção da diferença.

Além disso, esse movimento propaga um discurso de competência que se articula ao controle e à organização das atividades docentes (Esteban, 2013b), na tentativa de que seja (re)produzido de forma homogeneizante nos movimentos cotidianos os processos, os mecanismos que classificam quem vai ou não aprender, “produzindo o sucesso e o fracasso” (Esteban, 2013b, p. 101).

A primeira formação continuada, única que foi transmitida por meio de comunicação interna (CI)⁴⁶ as professoras, as demais, foram informadas oralmente pelo pedagógico, ocorreu em abril, com disciplinas e temas delimitados e, ainda, com a solicitação de que os docentes trouxessem para a formação, o resultado da avaliação diagnóstica de suas respectivas turmas. Segundo as diretrizes pedagógicas, esse movimento é parte da estratégia educacional:

A partir do ano de 2022, implementamos as avaliações diagnósticas e formativas em rede como parte de nossa estratégia educacional. Essa iniciativa foi estabelecida em colaboração com o programa 'Educar pra Valer', por meio do Acordo de Cooperação assinado em abril de 2022 (Nº 002/2022, Processo Nº 2.795/2022). Este acordo proporciona o acesso às Avaliações Diagnósticas, Formativas e de Fluência Leitora, além de oferecer suporte contínuo em parceria com a equipe da Secretaria de Educação de Vila Velha e as escolas (Vila Velha, 2024, p. 25).

Vale ressaltar que a rede municipal de Vila Velha possui duas propostas de avaliação iniciais, chamadas de diagnósticas, uma elaborada pelo programa EpV e a outra, elaborada pelas professoras regentes. Para fins formativos, a secretaria considera apenas as avaliações/os exames elaboradas/os pelo programa, ação que desconsidera os outros modos de conhecer os fazeres e os saberes dos estudantes, realizados pelas professoras do município.

“Pediram pra gente levar os resultados das avaliações como se os resultados falassem sobre nossa prática ou sobre a aprendizagem dos alunos. (...) Como se os resultados refletissem aquilo que nós de fato trabalhamos em sala de aula. Exatamente.” Enunciação X

Apostamos na criação e composição de contextos múltiplos que envolvem os fazeres e os saberes das professoras nos cotidianos, entretanto não podemos nos abster da “[...] impossibilidade de dissociar a vida cotidiana em sua dimensão micro das estruturas macrossociais, em seus saberes, fazeres, valores e interesses dominantes” (Carvalho, 2009, p. 28). Sendo assim, insurgimos pelos escapes que desafiam as

⁴⁶ Comunicação interna, a CI, nos cotidianos escolares, funciona como um meio de comunicação que estabelece canais entre os profissionais que integram o ambiente educacional.

estruturas e normas estabelecidas, para além das avaliações/dos exames, para além do gabarito, ato que “[...] produz possibilidades de viver esse cotidiano como *tempoespaço* de formação, de reflexão, de criação, redimensionando a experiência de tornar-se professora” (Esteban, 2016, p. 58).

Insistimos em afirmar que o *professorar* é rizoma, não direcionável, não quantificável, tampouco cabe mensurar por resultados estandardizados uma possível eficiência de suas invenções curriculares. Em todas as formações, as professoras deveriam — e, para isso, foram orientadas — a levarem os resultados das avaliações, todavia a maioria das profissionais não levaram, tampouco chegaram a visualizá-los. Os consultores da Lyceum, diante de uma “plateia desobediente” e “desinformada”, ignorou a baixa adesão às tarefas preliminares à formação nem buscou dialogar e abrir o espaço para refletir sobre tal atitude, prosseguindo com as rédeas formativas, com suas práticas enraizadas na dominação e no poder, projetando os dados municipais e escolares para uma comparação grupal. Concordamos com Esteban (2015) segundo a qual

[...] é necessário considerar que a grande exposição dos resultados indesejáveis contribui para a invisibilidade de experiências cotidianas em que se tecem conhecimentos e aprendizagens, nem sempre traduzíveis nos parâmetros e escalas que estruturam o exame estandardizado (Esteban, 2015, p. 77).

A segunda formação ocorreu em julho, com abordagens focadas em “ensinar como”. As professoras deveriam abordar as disciplinas de português e matemática. Por fim, a última foi em agosto, mantendo novamente o foco nas disciplinas, ação que objetivava intencionalmente uma execução “eficiente” da avaliação/do exame do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), manobra estadual que tenta prever anualmente um possível resultado da avaliação externa nacional — o Saeb —, aplicada no ano subsequente.

Nessa perspectiva, o programa produz ações limitantes que tentam sufocar o *professorar*, os currículos e os modos de vivenciar a escola na sala de aula. Com isso, as formações são centralizadoras e disparam continuamente que “[...] os conteúdos escolares, os materiais pedagógicos, os procedimentos didáticos e os resultados esperados devem ser uniformes, de modo a oferecer e exigir de todos o mesmo” (Esteban, 2014, p. 467).

Imagem 31 – Slide apresentado na 1ª formação continuada de Matemática (IV)



Fonte: Vila Velha (2024).

“A nossa prática é automática (...) A gente, além de não desistir, a gente muitas vezes não tá vendo que a gente tá sendo robotizado e a gente vai daquela forma. (...) A gente tira da alma. Quando a gente, professora, tira do bolso, quando a gente, professora, tira do espaço de tempo da nossa família pra se doar, para aplicar prova, para corrigir, pra buscar um trabalho pra fazer diferente e a gente continua naquela coisa autômata, sem enxergar que a gente está se machucando, tirando da gente, tirando da família da gente.” Enunciação XI

As sugestões do programa atravessam as enunciações que mostram como as professoras se sentem minimizadas ao inventar e reinventar movimentos curriculares nos/dos/com os cotidianos. A pressão por um suposto desempenho focado em resultados prevalece despotencializando um coletivo que, cada vez mais, tem seus saberes e fazeres monitorados e reduzidos a “respostas” simplistas. No entanto, apostamos no corpo e na mente que se movem, como “uma só e mesma coisa” (Spinoza, 2023, p. 100), sem estruturas, valentes a surpreender os que ditam suas maneiras de ser/estar na escola. A ação docente, para Alves e Garcia (2016), como central na qualificação da escola é recorrente. As autoras estão

[...] convencidas de que a construção de uma escola de qualidade para os até agora excluídos passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra, pois sempre aparece alguém para falar por elas, sempre aparece alguém para lhes “ensinar” como melhor ensinar, sempre aparece algum “iluminado” para lhes dizer o que devem fazer, quando e como devem fazer (Alves; Garcia, 2016, p. 9).

Assim, espera-se que as professoras obedeçam ao modelo formativo do programa e reproduzam nos cotidianos as práticas ministradas pelos representantes de Matemática e Língua Portuguesa. Consideramos que essas ações, conforme assinala Esteban (2014, p. 467), “[...] configuram modelos de escolarização que valorizam a homogeneidade de processos, percursos e resultados”, o que acreditamos ser um caminho drástico para o silenciamento dos movimentos inventivos e afunilamento da autonomia docente. No entanto, acreditamos na vida que escapa às linhas duras, no coletivo potente, na multiplicidade que não pressupõe qualquer hierarquização e linearidade de saberes e fazeres. Em composição com Esteban (2014), salientamos pela visibilidade dos contextos socioeconômicos múltiplos e desiguais que existem na sociedade brasileira, o que nos faz problematizar se

[...] as escolas podem garantir a uniformidade requerida, em contextos com enormes disparidades socioeconômicas e grandes diferenças culturais? Quanto dessa uniformização é parte de um processo de desqualificação e destruição de culturas que diferem da hegemônica? A escola de qualidade deve cumprir esse papel? (Esteban, 2014, p. 467)

Segundo as orientações dos documentos do programa EpV, ao solicitar que as professoras levem os resultados das avaliações/exames para os momentos formativos, espera-se que, não só elas, mas toda a gestão escolar, se curvem a analisar os erros e seus respectivos descritores. A partir dessa intenção, segundo o plano de ação previsto para o município, deve-se analisar e comparar resultados entre avaliações/exames realizadas na escola:

1) Orientar as escolas em todas as etapas de avaliação: aplicação, análise comparativa dos resultados e alinhamento das ações; 2) Elaborar relatório com os dados após cada avaliação; 3) Realizar encontros formativos com pedagogos e diretores para orientar o trabalho de intervenção nas escolas; 4) Dialogar sobre os resultados com a equipe de acompanhamento - Assessores Técnicos Pedagógicos - ATPs a fim de definir possíveis estratégias de intervenção em parceria (ABC, 2022, p. 15).

Imagem 32 – Slide do programa EpV apresentado na 2ª formação de professoras

Resultados de aprendizagem dos estudantes

O que fazer com isso?

- ✓ Análise pedagógica dos dados: extrair, compreender, interpretar e ressignificar informações;
- ✓ Cruzar os resultados de leitura oral e da avaliação objetiva de LP;
- ✓ Comparar os dados da Rede com as devolutivas dos professores/turmas;
- ✓ Personificar os números para ser assertivo nas intervenções coletivas e/ou individuais.

Fonte: Vila Velha (2024).

No entanto, nossa proposta é disparar, entre as amarras dessa macropolítica, a potência das invenções curriculares nos cotidianos. Buscamos cartografar as composições de resistência, os efeitos nos/dos/com as professoras, como também

[...] a sua proximidade com os processos históricos de produção do fracasso escolar e que com esses, e, com tantos outros, fios tecem reflexões que nos ajudam a complexificar a trama do fracasso e a indagar os processos e resultados escolares (Esteban 2016, p. 55).

*“Eles engessam a maneira que tem que ser e a forma que eles descreveram que tem ser. A partir dos descritores que eles selecionaram para que os alunos respondessem em prova, em avaliação. Com isso, a gente **passa um ano inteiro dando simulado e avaliação** para que o aluno compreenda e responda de forma assertiva os questionários”. Enunciação XII*

Diante dessa enunciação, problematizamos, com Souza e Santos (2024, p. 1), se é “Educar pra Valer ou adestrar pra valer?”. Reafirmamos que, a partir dos pressupostos do programa, com as ações que envolvem a rotina, as avaliações periódicas e a monitorização do trabalho das professoras, tais exercícios invisibilizam a vida, tentam restringir a potência da vida a repetições exacerbadas em prol de uma produtividade associada a interesses políticos. Problematicamos, conforme pontua Esteban (2016, p. 56), que “[...] a questão formulada por Boaventura Santos contribui para a elaboração e compreensão do vivido: “— somos ignorantes por que não sabemos ou por que o que sabemos não conta como conhecimento?” (SANTOS, 2006, p. 150)”.


Para alcançar as metas estabelecidas no plano de ação, essas e outras “ações” do programa possuem uma meta como referência, um servidor da área da educação como responsável, um prazo a ser cumprido e um “como monitorar?”. As amplas demandas avaliativas e simulados são requisitos regulatórios do programa, caminho para um suposto sucesso das metas e alcance do “desempenho esperado”. Aqui enfatizamos a Meta 3 e Meta 5, visto que, diante de todas, ambas atravessam e violentam a pluralidade dos cotidianos e das docências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, nossa proposta de pesquisa.

Meta 3 - Até o final de 2024 pretendemos atingir 6,4 de IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Que ações podem ajudar a atingir esta meta?

Meta 5 - Até o final de 2024 pretendemos reduzir o abandono para 0% nos anos iniciais e 0% nos anos finais; aumentar a aprovação para 98% nos anos iniciais e 97% nos anos finais, melhorando o fluxo em 0,3%. Que ações podem ajudar a atingir esta meta?

Outro elemento de monitorização distribuído nos espaços escolares no final de 2024 refere-se ao que o programa intitula “avaliação de saída” que, segundo as premissas organizacionais do EpV, traça um perfil de estudante que, segundo a Lyceum, deveria ter contemplado as aprendizagens descritas.

Imagem 33 – Perfil de saída, da disciplina de matemática, organizado pelo programa EpV



PERFIL DE SAÍDA DAS HABILIDADES DE MATEMÁTICA
1ª FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES – EPV – 2024

MATEMÁTICA – 5º ANO

Ao final do **quinto** ano, espera-se que os alunos:

Realizem a leitura, escrita e ordenação de números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.

Realizem a leitura, escrita e ordenação de números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração.

Mostrem por decomposição e composição que números naturais podem ser escritos por meio de adições e multiplicações por potências de dez.

Operem com números naturais até a ordem de centenas de milhar.

Identifiquem e representem frações associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo.

Identifiquem frações equivalentes.

Reconheçam, comparem e ordem números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.

Associe as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens.

Resolvam problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita.

Resolvam problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita.

Resolvam problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo.

Reconheçam que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número.

Resolvam problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais.

Resolvam problemas que tenham variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas.

Utilizem diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas.

Interpretem, descrevam e representem a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante).

Associe figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones), analisando seus atributos.

Identifiquem polígonos, considerando lados, vértices e ângulos.

Reconhecem a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas.

Para tanto, nossa escrita insiste em potencializar os outros modos de experienciar os currículos, de aprender, de resistir contra a padronização dos processos de aprendizagem e de pessoas. Essas tentativas prezam por uma generalização de um possível perfil estudantil ideal, que se entrelaça às práticas docentes propostas que, para Esteban (2015, p. 79),

[...] facilita[m] que ideias como qualidade, equidade e eficiência, estruturantes do sistema de exames estandardizados, recebam significados diversos, segundo os contextos em que são enunciadas, além de priorizar a dimensão individual dos resultados escolares, por meio dos destaques dados à insuficiência do desempenho dos estudantes. Este desempenho, também uma generalização, pode ser interpretado como consequência de problemas do próprio estudante, da incompetência docente (frequentemente matizada pelo discurso da “má formação profissional”) ou da ineficiência da unidade escolar (também individualizada).

Portanto, alçamos pela subversão das práticas estabelecidas como verdades, que tentam encaixar os saberes e os fazeres docentes nas linhas de um plano de ação fundado pela experiência em Sobral/CE. Segundo suas instruções fielmente, os estudantes alcançarão suas aprendizagens “pra valer”. Colocamos em estado “[...] sob suspeição nossas certezas” (Esteban, 2016, p. 60) para reafirmar a potência que reverbera das composições resistentes. Tal potência

[...] tem assinalado questões fundamentais para a compreensão das práticas cotidianas e para a percepção dos nós que vão atando os sujeitos ao fracasso escolar e naturalizando o fracasso como um fenômeno circunscrito às classes populares. A conversa com professoras [...] ajuda-nos a indagar as bases que têm sustentado a pesquisa em educação, a duvidar de algumas de suas conclusões e a elaborar problemas de pesquisa outros, entrelaçados a outras epistemologias, o que exige outras metodologias (Esteban, 2016, p. 60).

*“Então, a gente teve o projeto do Comitê Olímpico Brasileiro, o COB. Depois do COB, a gente teve Paebes, que é uma avaliação estadual censitária que avalia a qualidade da educação básica da rede pública estadual e, por adesão, da rede municipal e privada. Sabe o que que alterou na nossa rotina por causa do Paebes, dessa avaliação externa? Aquele monte de simulado, para preparar os alunos para que as avaliações sejam boas, para que os índices aumentem e a fluência de Leitura também! Você estava comigo na sala quando a pedagoga falou que era para tirar os especiais? Os que não liam? Eu estava! **Tirar os que não liam porque senão ia baixar o resultado né, que ia baixar o índice da escola, então essas coisas. É para maquiagem o resultado. É mais bonito dizer que o menino faltou do que dizer que ele não sabe ler**”* Enunciação XIII.

*“Então a gente, além de ter o ensino engessado, **a gente precisa ajudar a maquiagem** .”* Enunciação XIV

As cobranças incessantes por um resultado eficiente nas avaliações externas que escancaram um “resultado” sobre a educação do município e o desempenho dos estudantes, segundo Esteban (2015, p. 82),

[...] são interpretados como questões predominantemente técnicas, desconsiderando-se a complexidade dos processos escolares cotidianos e seus entrelaçamentos com a dinâmica sociocultural. Entretanto, o diagnóstico superficial decorrente da verificação do rendimento serve como referência para que o governo municipal, por sua vez, envie bimestralmente orientações curriculares às escolas e, junto com as provas padronizadas, indicações sobre como trabalhar os conteúdos necessários.

As professoras, por suas enunciações, denunciam o descontentamento diante das imposições técnicas por um possível resultado eficiente, numa pequena brecha no espaço macropolítico formativo.

Os instrumentos, documentos e resultados nessa perspectiva produzidos falam para uma ação docente desvitalizada, mecânica, comprometida fundamentalmente com a obtenção de resultados válidos segundo o padrão vigente e fragilmente vinculada aos movimentos individuais e coletivos de produção e socialização de conhecimento (Esteban, 2014, p. 470-471)

Em busca de conquistar a Meta 5, tem-se propagado nos cotidianos escolares imposições sem correspondências formais, duras e frias que, mesmo não descritas em documentos oficiais, chegam “pelos ares” como ordens irreduzíveis nos espaços tempos da educação, como a aprovação em massa de estudantes. A Meta 5 ignora “[...] a complexidade do real, [...] a multiplicidade de conhecimentos, [...] as singularidades dos estudantes” (Esteban, 2000, p. 24-25) que existem nos contextos de ensino e aprendizagem.

O insulto às docências tem ultrapassado as discussões, tornando-as sem espaço para problematização, apenas para reprodução dos exercícios e das orientações estabelecidas a partir do plano de ação e, direcionadas nas formações. Por insurgências, retomamos Rancière (2022), pois buscamos encontros que destroem a propagação de hierarquias docentes e de aprendizagens, alçamos por nos movimentar pelas frestas, com vida e potência, instaurando dissensos e inconstâncias e, em meio a isso, manifestar desejos por futuros possíveis que distanciam de uma prática docente, de currículos e aprendizagens por classificação.

As tentativas de controle e monitoramento do trabalho docente e dos currículos, fundamentadas nas diretrizes do programa "Educar pra Valer" refletem uma lógica de disciplinarização de corpos, de movimentos inventivos, de práticas docentes, de vidas. Buscam padronizar práticas e comportamentos, contudo, ao entrar em relação com os cotidianos, as bruscas tentativas de tutelar as professoras, impondo o que lhes

parece, para o programa, importante ser ensinado e a melhor forma de fazê-lo, tornam evidente que está em jogo não apenas a imposição de um modelo, mas a possibilidade de resistir a ele e, assim, apesar das imposições normativas, de haver uma constante (re)invenção no cotidiano escolar.

As invenções curriculares acontecem entre as experiências compartilhadas e criadas no coletivo docente, em um movimento vivo que se constrói nos encontros e nas relações que reverberam nos/dos/com os cotidianos. Não como um ato planejado, mas de processos de invenção que surgem entre o *professorar* na escuta de uma pergunta inesperada, em criações a partir das experiências da turma ou na abertura para um imprevisto que redireciona o rumo da aula.

Nessas invenções, o currículo deixa de ser um documento prescritivo e passa a ser um campo de criação que se produz coletivamente, um campo aberto de experimentação, resistindo às lógicas padronizadas e afirmando a potência do *professorar*. Assim, o que se cria vai além do que é imposto e, com isso, as invenções curriculares afirmam a diferença e movimentam outros modos de vivenciar a escola.

Imagem 34 – Os currículos atravessam os olhares estudantis no ateliê Kleber Galvêas⁴⁷ na Barra do Jucu



Fonte: Acervo da autora (2023).

⁴⁷ Artista, professor de pintura e morador da Barra do Jucu, criou seu ateliê em 1979. Ajudou a criar o Centro de Artes da Barra do Jucu, primeiro espaço privado a mostrar regularmente a Arte produzida no ES; colaborou ativamente na ressurreição da Banda de Congo da Barra do Jucu; ajudou a criar, com o apoio da L.B.A. a 1ª Banda Mirim de Congo; promoveu a primeira desapropriação da Reserva Ecológica de Jacaranema e como membro do Conselho Estadual de Cultura, participou dos primeiros tombamentos de bens culturais e paisagísticos do ES. Disponível em: < <https://www.galveas.com/>>

Na Imagem 34, os estudantes observam atentamente a pintura, moldando as mãos em formato de binóculos, como se buscassem enxergar algo que escapasse a um olhar apressado. Esse gesto, ao mesmo tempo que restringe o campo de visão, intensifica a percepção dos detalhes, conduzindo o olhar para nuances antes despercebidas. Esse movimento traduz a potência do ensino que instiga a curiosidade e a investigação, permitindo que os estudantes se aproximem da arte não apenas como espectadores passivos, mas como exploradores de outras possibilidades de ver e interpretar o mundo.

É nesse enredar entre norma e vida que, como propõem Deleuze e Guattari (2011) em *Mil Platôs*, emergem linhas de fuga que rompem a centralidade do controle e instauram outras possibilidades de existência. As invenções curriculares, mesmo cercadas por vigilância, configuram mapas provisórios, traçados nos encontros e atravessados por uma multiplicidade de devires, escapando da rigidez programática. É nos rastros, nas dobras e nas linhas de fuga que o *professorar* insiste em forçar, em reverberar potências para inventar novas formas de (re)existir no cotidiano escolar.

Imagem 35 – Os currículos escapam e se potencializa entre as invenções das professoras



Fonte: Acervo da autora (2024).

Imagem 36 – Colocando os currículos para dançar entre as afirmações das culturas dos estudantes



Fonte: Acervo da autora (2024).

Com a força das imagens, reafirmamos que as professoras, mesmo atravessadas pelas normatizações do programa EpV, criam possibilidades alternativas de existência, de criação e valorização do contexto sociocultural dos estudantes, impregnados nos corpos que transitam pelos cotidianos escolares, que escapam às lógicas de controle e padronização. Essas possibilidades saem da invisibilidade

quando, por exemplo, as professoras desarticulam os materiais padronizados previstos e operam a partir e com as experiências socioculturais das turmas, abordando suas histórias e seus saberes tradicionais, como os ensaios da banda mirim de congo, as apreciações das rendeiras de bilro⁴⁸ resgatando a cultura barrense; quando criam momentos de conversa com os estudantes para abrir o espaço-escola para suas experiências e seus desejos; quando transformam uma aula previamente roteirizada em um espaço aberto para responder a questões outras apresentadas pela turma. Sob esse olhar, as invenções curriculares se abrem para que os currículos deixem de ser uma prescrição fixa e formal para se tornar um campo vivo de criação coletiva, em que o inesperado, o sensível e o relacional proliferam.

“A escola fica estranha quando ficamos só na sala de aula, quando não temos trabalhos expostos pelos corredores e, até isso agora não podemos fazer mais porque estraga a pintura da parede! Parece brincadeira, né? Mesmo assim, se você for na nossa escola, você vai ver os trabalhos pendurados não só nos corredores mas, também, nas salas de aula e pátio! As professoras da nossa escola, inclusive eu, simplesmente não perguntamos se pode ou não, vamos lá e fazemos! Fingimos e vida que segue!” Enunciação XVI

Com essa enunciação, problematizamos a potência das invenções das professoras diante das restrições institucionais que buscam normatizar cada aspecto do cotidiano escolar. Ao desafiar as imposições que tentam manter os espaços estéreis e sem marcas das experiências estudantis, as professoras afirmam a escola como um lugar vivo, em que a expressão, a criação e a coletividade não podem ser sufocadas por regras burocráticas. Assim, caminhando pelo dissenso de verdades universais, nossa pesquisa se propôs a abrir mapas e terrenos que não podem ser encerrados, mas que se proliferam em possíveis. Debruçar sobre os cotidianos, os currículos e o trabalho docente, na cartografia, implica abandonar a busca por possíveis padrões de ensino e totalizações, para jogar-se ao movimento inventivo, ao encontro e às multiplicidades que habitam nos cotidianos, nos currículos e no *professorar*.

Com a filosofia da diferença, insistimos em pensar o *espaçotempo* escolar como um território de abertura, em que o controle não chegará a ser absoluto e a criação sempre brotará. As enunciações nos movimentam a continuar problematizando as tentativas

⁴⁸ A tradição das rendeiras de bilros existe na Barra do Jucu há mais de um século. No entanto, elas diminuiram sua produção há cerca de 45 anos, embora algumas delas continuem fazendo rendas e outras abracem essa tradição de 2015 para cá quando iniciou-se na comunidade o trabalho de resgate dessa cultura, ampliando o grupo de rendeiras de bilros outrora tão atuante.

de controle e monitorização do espaço, do tempo, das invenções curriculares que acontecem, que pulsam, que insistem por respirar COM a escola, por um uso do tempo livre “[...] separado das necessidades da vida e da produtividade do trabalho” (Batista, 2022, p. 208) que “perturba o consenso” (Batista, 2022, p. 208), afastando-nos da lógica da produção, da eficiência e do processamento da vida. A diferença, o múltiplo e a criação de sentidos nos movimentam a deslocar o foco das normas e prescrições para se abrir às invenções curriculares e aos encontros, reafirmando que a educação é um território de invenção, um campo dinâmico, constantemente (re)configurado pelas interações e resistências que nele ocorrem.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: MOVIMENTO DE PRODUÇÃO DE UM *PODCAST*

Neste movimento, experimentamos utilizar um dos múltiplos artefatos culturais (*podcast*⁴⁹) para a criação de um espaço virtual de narrativas docentes, imbricados no argumento de potencializar outros territórios de diálogo e formação que nos desloquem a pensar docências, currículos e políticas educacionais vivenciados nos/dos/com cotidianos escolares.

Assim, diante da problematização que atravessa a presente escrita, como movimento de criar condições alternativas de pensar, sentir e agir que possam ser experimentadas, que inquietam-se com os métodos educacionais de avaliação, gestão e formação apresentados pelo programa EpV imbricados no trabalho das professoras e nos currículos do município de Vila Velha/ES, desejamos disparar essa criação como possibilidade de encontros, “[...] de narrativas e conversas que valorizam as vozes, as histórias e os ‘saberesfazeres’ de docentes e pesquisadores em múltiplos ‘espaçostempos’ e redes educativas” (Conceição *et al.*, 2022, p. 1), mostrando a força que coexiste nos cotidianos contra os modos que tentam limitar o *professorar* e irradiando vida.

Criado a partir da proposta de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo intitulada *Programa “Educar pra Valer”: Efeitos das tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e dos currículos no município de Vila Velha/ES*, essa produção midiática emerge do desejo de proliferar outros territórios coletivos de/com vozes docentes, entre um contexto político-educacional que insiste em tentar regularizar e controlar o trabalho das professoras, os currículos e a vida.

É a partir dessas criações sonoras que objetivamos ‘*verouvirsentirpensar*’ a potência dos podcasts como circulação científica, resistência, formação e valorização docente, além da movimentação dos tantos saberes que circulam

⁴⁹ Um *podcast* é como se fosse um programa de rádio, mas não é: em vez de ter uma hora certa para ir ao ar, pode ser ouvido quando e onde a gente quiser. Em vez de sintonizar numa estação de rádio, a gente acha na internet. De graça. Os *podcasts* podem ser temáticos, apresentar debates ou simplesmente conversas sobre os mais diversos assuntos. É possível ouvir episódios avulsos gratuitamente ou realizar uma assinatura e assim ser avisado sempre que um novo episódio for publicado. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/noticia/2019/04/25/o-que-sao-podcasts.ghtml>.

nos tantos '*dentrofora*' das escolas, nas diferentes e múltiplas redes educativas que formamos e que nos formam (Conceição *et al.*, 2022, p. 3).

É com essa movimentação presencial e virtual, no dissenso do poder que organiza cérebros, corpos com a intensificação de dispositivos de normalização (Carvalho, 2009) que desejamos, com o *podcast*, arreganhar as brechas criadas pelas professoras nos espaços escolares e currículos que, em vez de se submeterem à lógica normativa, operam a partir das narrativas que potencializam novas possibilidades de ser e agir nos cotidianos escolares.

O *podcast* se abre aos possíveis sob o argumento de produzir episódios outros, quinzenalmente, em série que se alteram a cada mês, dando continuidade às “práticas de leitura, escritas e escutas” (Conceição *et al.*, 2022, p. 2), reverberando entre as professoras como um “movimento tático e estratégico” (Carvalho; Silva, 2009, p. 1) para enunciar suas experimentações docentes e curriculares, problematizar as práticas estandardizadas e dialogar sobre os possíveis criados entre as tentativas de docilização do seu trabalho e dos currículos.

O *podcast*, como artefato sonoro, nos dá condições de pensar em novos espaços para conversações, potencializando as forças inventivas que vazam entre as macropolíticas e (re)existem nos/dos coletivos de professoras em meio às tentativas de regulação e monitorização das docências e currículos, previstas pelo programa EpV, atrelados ao projeto municipal “Alfabetiza Vila Velha”, em uma unidade escolar na rede municipal de Vila Velha/ES. Desejamos registrar “os mais variados momentos e estratégias das professoras” (Conceição *et al.*, 2022, p. 4), enunciados entre as práticas preestabelecidas e direcionadas do programa, no coletivo e, problematizar os efeitos dessa parceria prestada e imposta à escola.

Assim, numa articulação entre pesquisa, programa EpV, professoras, currículos e cotidianos, a criação deste produto deseja expandir a pesquisa para dimensões alternativas de possibilidades na formação de professoras. Nesse viés,

[...] a elaboração de produtos pode contribuir para o processo de formação, uma vez que o pós-graduando terá que partir de uma problematização de uma questão, analisá-la à luz de teoria(s) de pesquisa e propor estratégias de enfrentamento dessa problemática (Souza; Belizário; Ferreira, 2021).

O produto educacional se constituiu a partir das redes de conversação (Carvalho, 2009) que desviaram as rotas entre as formações continuadas oferecidas pela prefeitura às professoras do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Diante das dinâmicas apresentadas pelos formadores/consultores da Lyceum, nos grupos formados para discutirem descritores, matrizes e estratégias estandardizadas de ensino, surgiram enunciações que tampouco queriam se constituir dessas instrumentalizações que, com o programa EpV, tentam implantar nos cotidianos, mas sim compartilhar as suas fugas, entre as tensões que vivem com/entre as tentativas de controle e regulação de suas invenções curriculares. Além disso, postulamos com Dias *et al.* (2023) que os espaços coletivos de formação docente são produzidos em outros contextos múltiplos e diversos, que vão além das estruturas tradicionais.

Em fomento pela criação do podcast, tornando claras as intenções de criar e compartilhar o acesso às enunciações e aos contextos a outros profissionais da educação, pesquisadores e possíveis ouvintes, as professoras mostraram-se favoráveis em compor esse ambiente virtual de produção em rede, entre as fugas inventadas nas relações macro/micropolíticas da escola. A partir das enunciações das professoras, houve uma transposição audível para um *podcast* nomeado *Podcast Professoras, currículos e políticas educacionais curriculares, de formação e avaliação*⁵⁰. O texto do ANEXO A consiste na transcrição da gravação autoral com partes dos agenciamentos explicitados nesta escrita, entrelaçados com as abordagens teóricas que nos afetam, nos compõem e nos atravessam. A potência das enunciações foi disparada, em forma de gravação de áudio, no Spotify, que consiste em ser uma plataforma de áudio/streaming.

Um *podcast* movimenta possibilidades alternativas de composição enunciativa, visto que a plataforma possui cerca de 600 milhões de usuários ativos⁵¹, que podem interagir com comentários e/ou até exalando o desejo de compor com a criação de outros episódios. Postulamos problematizar as tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e dos currículos, utilizando a plataforma para “[...]”

⁵⁰ Acesso em: https://open.spotify.com/episode/62j8ovkJINBNgAERSDg0DT?si=wIWqr_6lRwOyfDMHyo9bQA

⁵¹ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2024/05/10-anos-do-spotify-no-brasil-5-curiosidades-sobre-o-streaming-de-musica-edapps.ghtm>.

produzir, pela criação e experimentação, a possibilidade do novo” (Carvalho, 2019, p. 67) e espalhar por outras fronteiras que há variáveis formas de ser e fazer educação.

O *podcast* é “um processo afirmativo de fluxos e linhas de fuga” (Carvalho, 2019, p. 67), espaço aberto à invenção, produzindo resistências para compor com pesquisadores, professoras e estudantes de outras universidades. Acreditamos no *podcast* como disparador capaz de

[...] quebrar os clichês e violentar o pensamento, provocando o deslocamento de um modo de pensar o conhecimento e os processos de aprender ensinar de forma padronizada, unificada, convergente à epistemologia moderna/positivista (Silva, 2019).

Logo, expandir a problematização a outros campos possíveis para/com os ouvintes potencializa o desejo de fazer ecoar entre as microfissuras os possíveis movimentos docentes e curriculares que se fazem entre os processos discursivos dos/nos/com os cotidianos escolares, para além dos efeitos das estratégias homogeneizantes projetadas por programas como o EpV.

Portanto, concordamos com Conceição *et al.* (2022) que a expansão dos territórios coletivos pelas vias digitais com o *podcast* propicia “[...] também a ampliação de temáticas e de ‘*espaçostempos*’ nas pesquisas” (Conceição *et al.*, 2022, p. 5) produzindo múltiplas formas de comunicação e aumentando os espaços de encontro e invenção docente. Concordamos com Cerdeira *et al.*, 2024, p. 8) que

[...] a circulação dos ‘*conhecimentossignificações*’ como necessidade encontra no *podcast* um caminho para ‘*ouvirsentirpensar*’ narrativas pautadas em vivências nas/das/com as redes educativas. O *podcast*, arquivo de áudio que pode ser acessado por diversas plataformas na web, possibilita ao usuário assinar (até mesmo ouvir de forma gratuita), cadastrar-se e, assim, receber programas com os mais variados temas de interesse. O relevante é que essa ferramenta possibilita a interação com os produtores e participantes de cada edição a partir de comentários postados nas plataformas onde os programas são disponibilizados.

Portanto, desejamos, com esse artefato cultural audível, criar outros episódios, junto às experimentações possíveis que atravessam, por exemplo, o mestrado e o grupo de pesquisa da professora doutora Sandra Kretli da Silva, para ampliar os significados e os sentidos sobre o trabalho das professoras e sobre os currículos, ou seja, a ampliação do *podcast* para outros espaços da universidade, da escola, entre os cotidianos e os currículos promoverá microterritórios clandestinos de formação, de

trocas significativas entre os saberes e fazeres das professoras que dialogam com a ruptura da ideia de espaços normativos moldes para uma possível formação docente.

Assim, sem pensar em finalizações, confiamos que as outras produções que emergirem desse *podcast*, como um movimento inquieto de pensamento, irão se desdobrar em possibilidades outras de pensar o trabalho das professoras e fabular os currículos “nos cotidianos da pesquisa, narrativas e escutas” (Cerdeira *et al*, 2024, p. 1) que se entrelaçam entre diferentes contextos educacionais, para novas criações.

Nesse sentido, o *podcast* se apresenta como um mídia acessível, dialógica e com possibilidades de romper as hierarquias típicas dos espaços de formação e de encontro. Cada episódio é, para nós, um espaço rizomático, no qual as vozes das professoras (e, posteriormente, não só delas) se entrelaçam para problematizar as normativas impostas pelas políticas educacionais e, ainda, mapear as potências inventivas que afloram da força do coletivo nos cotidianos escolares.

Portanto, ressaltamos com Silva (2019) que não temos a intenção de definir todas as potencialidades que podem existir nessa composição e que “[...] deixar aberturas para que novas im/possibilidades sejam inventadas viabiliza a expansão e a infinitude do pensamento e dos processos inventivos sobre o que pode um corpo” (Silva, 2019, p. 284), o que pode um episódio, o que pode um *podcast* com professoras. Nos propomos a acompanhar os fluxos de força e criação que reverberam entre os cotidianos das professoras, não coletando relatos, mas os potencializando, disparando possibilidades outras de pensar o *professorar*, currículos e a vida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação não buscou oferecer totalidades, respostas concretas ou soluções definitivas para as problematizações encontradas, mas abrir múltiplas possibilidades de pensar/ser/agir nos espaços-tempos escolares, como uma ação micropolítica que problematiza a homogeneização do *professorar* e dos currículos. Ao longo desse movimento de pesquisa, acompanhamos os modos como as professoras do quinto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (re)existem às normativas que tentam capturá-los em um modelo único de ser/fazer docências e produzem movimentos inventivos curriculares, enredados em processos de desterritorialização e reterritorialização constante.

Nesta escrita, tornou-se evidente que a resistência das professoras não se dá apenas em enfrentamentos diretos às normativas impostas, mas sobretudo nas sutilezas das práticas cotidianas que escapam das regulações e afirmam possibilidades outras de ensino. A fuga, nesse contexto, não significa recusa ou negação, mas um deslocamento criativo, um desvio em direção ao que ainda não está dado.

Com Deleuze e Guattari (2011) defendemos que as linhas de fuga são processos de desterritorialização, em que fugir remete a problematizar as políticas educacionais formativas, avaliativas e curriculares que atravessam o trabalho das professoras e os currículos para criar outras possibilidades de fazer docências e de vida, em meio a elas. É nesse campo de tensão que encontramos não apenas os mecanismos de resistência de regulação impostos pelo programa EpV, mas também as estratégias de resistência que emergem nas micropolíticas cotidianas das professoras.

As professoras envolvidas com a pesquisa, mesmo atravessadas pelas diretrizes do EpV, seguem inventando maneiras de tornar a escola um espaço vivo, pulsante e conectado com as realidades dos estudantes. Seja na criação do alfabeto barrense, seja na exposição de trabalhos nos corredores, seja na organização de experiências que rompem a rigidez curricular, elas demonstram que a docência pode ser um ato de reinvenção constante.

Observamos como os desafios se manifestam nas microrrelações e, ao mesmo tempo, como a força do coletivo fortalece o estar/ser docente. Apesar das tentativas

de aprisionar a vida em normas e prescrições, essa força coletiva resiste e se reinventa nas práticas pedagógicas comprometidas e criativas das professoras, que, mesmo diante das imposições, seguem mobilizando possibilidades e produzindo educação de maneira potente e significativa.

A ressignificação, portanto, emerge como um movimento de resistência ao transformar imposições em oportunidades de criação. Em vez de simplesmente reproduzir um currículo normatizado, essas professoras ressignificam suas práticas ao integrar elementos culturais do território, promover experiências de aprendizagem que extrapolam a sala de aula e construir outros espaços em que a voz e a experiência dos alunos sejam potencializadas. Esse gesto desloca a lógica do controle e do monitoramento, demonstrando que, apesar das tentativas de padronização, o ensino segue sendo atravessado pela imprevisibilidade, pelo encontro e pela invenção.

Dessa forma, a resistência não se manifesta apenas em discursos contrários às regulamentações, mas nos atos cotidianos de fazer diferente, de tensionar as estruturas por dentro e de afirmar a potência do educativo para além dos limites impostos. Esta pesquisa cartografou essas fissuras entre as tentativas de controle sobre a escola, demonstrando que a docência, quando assumida como prática inventiva, torna-se um campo de experimentação que não pode ser totalmente capturado.

Assim, reafirmamos que as professoras, ao ressignificarem suas experiências e os currículos, operam movimentos de fuga que não são simples recusas, mas atos de afirmação de outros modos de ensinar e aprender. Em um contexto de regulação intensa, essa capacidade de criar brechas e sustentar a imprevisibilidade do ensino mostra que a educação não pode ser reduzida a padrões e metas, pois ela se faz no encontro, na relação com o outro e na abertura ao novo.

Objetivamos cartografar os efeitos dessa assessoria prestada às professoras e escolas e observamos quanto nocivas, frias e embrutecidas são as atuações do programa EpV em prol do alcance das metas e dos objetivos do plano de ação, instituído pela Associação Bem Comum, com apoio do município. Essas intervenções reverberam nos corpos das professoras, enfraquecendo sua autonomia e despotencializando suas experimentações curriculares. Além disso, problematizamos

as formas como esses mecanismos de regulação e controle são estabelecidos, naturalizados e incorporados nos cenários educacionais.

Nesse sentido, a problematização sobre os processos avaliativos é fundamental. Com Esteban (2000), afirmamos que a diferença entre processo avaliativo e exame está na relação de poder que os constitui: enquanto a avaliação pode se configurar como um processo formativo, que permite compreender os movimentos e as singularidades dos sujeitos, o exame funciona como um mecanismo disciplinar, destinado a hierarquizar e classificar. Dentro do programa EpV, as propostas avaliativas se aproximam de uma lógica de exame, instrumentalizando o ensino e a aprendizagem para atender a metas previamente estabelecidas, desconsiderando os processos singulares que constituem os saberes e os fazeres de docentes, estudantes e cotidianos escolares.

O *professorar* não se restringe às normativas curriculares e formações tradicionais impostas às professoras pelo programa EpV. Pelo contrário, defendemos que os saberes e os fazeres das professoras são constituídos por meio de relações, linguagens, afectos e afecções em espaços múltiplos, que escapam às estruturas tradicionais de formação e imposições curriculares formais.

Os movimentos curriculares inventivos extrapolam as salas de aula, sendo atravessados pelas relações socioculturais, pelos encontros e pelos afetos que emergem nas micropolíticas, nas redes coletivas. É nesse espaço de criação contínua que as professoras inventam, fazem e pensam outros currículos entre suas experimentações curriculares, ressignificam suas experiências e sobretudo resistem às imposições de modelos estandardizados de formação, avaliação e currículos.

Acreditamos na multiplicidade, nos movimentos e nas intensidades que atravessam o *professorar* e suas insurgências frente à estrutura normatizadora do EpV. As enunciações que emergiram nesse curto tempo de caminhar cartográfico, demonstraram que outras possibilidades de aprendizagens se proliferam nos cotidianos escolares, ainda que quase imperceptíveis. As brechas abertas por essas invenções curriculares fazem vazar outras maneiras de ser e fazer docências, provocando deslocamentos no que se institui como verdades estabelecidas no campo educacional.

Há fissuras, há desvios produzidos por professoras que operam em múltiplas direções, diante das tentativas de regulação e controle, insurgindo-se pelos movimentos formativos, produzindo dissensos frente ao modelo linear e prescritivo do programa EpV. Observamos que os espaços de formação se multiplicam e se reinventam nas brechas das propostas institucionais, criando espaços de fuga para provocar novos modos de pensar e fazer docências.

As professoras criaram táticas (Certeau, 1994), se articularam coletivamente, tensionaram as prescrições e insurgiram-se com suas invenções curriculares, muitas vezes clandestinas: seja na criação de atividades rejeitadas institucionalmente, seja na aproximação de conteúdos que potencializam os contextos socioculturais dos estudantes, seja na produção de experiências que escapam às métricas padronizadas de avaliação.

Portanto, esta produção se mantém em movimento. Os encontros que sustentam nosso percurso não se encerram aqui. Mantemos o desejo de seguir acompanhando esses processos, potencializando os espaços alternativos de formação e de trocas entre as professoras, quer pelo *podcast*, quer pelo grupo de estudo, quer por novas pesquisas que possam emergir. Seguimos acreditando na potência das resistências do *professorar* e no imprevisível dos acontecimentos, pois afirmamos que a educação, assim como a vida, não se deixa capturar inteiramente por modelos.

REFERÊNCIAS

- 2ª FORMAÇÃO da gestão escolar do município de Vila Velha/ES. In: Lyceum. Disponível em: <https://consultorialyceum.com.br/2a-formacao-da-gestao-escolar-do-municipio-de-vila-velha-es/>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/Ufes, 2013. p. 35-46.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Pra começo de conversa. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. 6. ed. Petrópolis: DP&A, 2016. p. 7-14.
- ANDOLPHI, Ludimila Barreto. **Uma análise do Programa “Educar pra Valer” na formação de pedagogos/as do município de Vila Velha - ES**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- ANDRADE, Vivian Alves Souza. **Alfabetização no programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- ASPIS, Renata Lima. Prefácio. In: FAVACHO, André (org.). **Como resistimos hoje?** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 8-12.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Acompanhamento escolar nas redes públicas de ensino**. Fortaleza: Associação Bem Comum, 2020. (Projeto Educar pra Ler).
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Apresentação**. In: Associação Bem Comum. Planejando as políticas educacionais: Vila Velha/ES. Associação Bem Comum, 2022a. p. 3-4.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Planejando as políticas educacionais: Vila Velha/ES**. Associação Bem Comum, 2022b.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Plano de ação**. In: Associação Bem Comum. Planejando as políticas educacionais: Vila Velha/ES. Associação Bem Comum, 2022c. p. 10-18.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Programa Educar pra Valer**. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Qual a nossa história? Início de tudo**. In: Associação Bem Comum. Início. 2024a. Disponível em: <https://abemcomum.org/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Qual a nossa missão?**. In: Associação Bem Comum. Início. 2024b. Disponível em: <https://abemcomum.org/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ATUAÇÃO. In: Lyceum. Disponível em: <https://consultorialyceum.com.br/sobre/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BADIOU, Alain. **Deleuze: o clamor do ser**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
BALL, Stephen. **Global education Inc.:** new policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-82.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA. Liliana da (org.). **Pistas do método de cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA. Liliana da (org.). **Pistas do método de cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 173-200.

BATISTA, Eduardo Pereira. Uma pequena máquina de destruir hierarquia e produzir igualdade. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola:** educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022. p.199-214.

BOTELHO, Nathália Azevedo. **O que o Ideb não vê?** Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização. 2021. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** a educação é a base. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

CABRAL, Marcelo. Veveu Arruda aniversaria e lembra a atração do Centro Lemann para Sobral. Texto disponibilizado em 26 maio 2022. *In*: Portal In. Disponível em: <https://www.portalin.com.br/in-connection/veveu-arruda-aniversaria-e-lembra-a-atracao-do-centro-lemann-para-sobral/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. Estética da experiência de educar contra o conservadorismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1039-1058, 2019a. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/carvalho.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019b. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da. Currículos e signos artísticos em torno de uma educação contracultural. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 39, e40555, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469840555>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982023000100142&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2025.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Experimentações curriculares entre vidas e desejos revolucionários. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 92-110, jul./set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i3.65615>.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos multiterritoriais por uma 'nova terra'. **Linha Mestra**, v. 12, p. 40-46, maio/ago. 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A dimensão política da alegria e a alegria como uma dimensão do político. **Caderno de Pesquisa em Educação**, n. 45, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19024/12923>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli. O uso dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: Proped/UERJ, v. 10, n. 20, set./dez. 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A dimensão do sensível nas normativas curriculares legais para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1146, 2023.

CERDEIRA, Maristela Petry *et al.* Criações curriculares com narrativas em podcast nas pesquisas com os cotidianos. **e-Currículo**, São Paulo, v. 22, e59636, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59636>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100241&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2025.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues da *et al.* A potência dos podcasts como circulação científica, resistência, formação e valorização docente. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 13., 2022, Rio de Janeiro. Anais [...]. ANFOPE: Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática. Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

COSTA, Ildenice Lima. **As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

COSTA, Luciano B.; AMORIM, Alexandre S. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 912-933, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p912-933>.

DÁRIO JR., Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Bj5zus>. Acesso em: 20 dez. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle (1990). *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Édipo**. Tradução de Georges Lamazière, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Rosimeri de Oliveira *et al.* Formação e vida entre invenção de si e de mundos. **Dossiê Faculdade de Formação de Professores: 50 anos formando formadores**, v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/800>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ESCOLA pública de qualidade. *In*: Fundação Lemann. Pinheiros/SP, 2024. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ESCÓSSIA, Liliana da.; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, v. 2, n. 2, p. 295–304, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200017>.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 129-137, jan. 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 453-462, ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2024.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013a. p.119-142.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferenciar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 159-177.

ESTEBAN, Maria Teresa. Mais uma vez e sempre: conversas com professoras. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 51–74, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6109>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013b.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, n. spe1, p. 75–92, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa; LOUZADA, Virginia; ECKHARDT, Fabiana. Cotidianos, políticas e avaliação. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 54, p. 3-9, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/37619>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ESTEBAN, Maria Tereza. **A avaliação no cotidiano escolar: pressupostos e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERNANDES, Silvia Reis. **Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Editorial. Currículo: problematização entre práticas e políticas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 3-7, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24248/17227>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p.143-162.

FORMAÇÃO continuada. *In*: Prefeitura de Vila Velha. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/setor/educacao/formacao-continuada>. Acesso em 11 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. “**Fora Lemann**”. Texto disponibilizado em 30 jan. 2024. *In: Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2024/01/30/fora-lemann/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. Texto disponibilizado em 4 jan. 2023. *In: Avaliação Educacional–Blog do Freitas*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348–365, jan. 2013.

GABRIEL, Andrea dos Santos; SILVA, Sandra Kretli da. Experimentar e inventar movimentos curriculares por uma vida bonita. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-11, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67254>.

GABRIEL, Andrea dos Santos; SILVA, Sandra Kretli. De repente, uma pandemia: criação curricular e resistências coletivas como afirmação da vida. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64595>.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Políticas de avaliação e subjetivação docente: uma análise curricular pós-fundacional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 226-243, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36308>.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. **Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e as implicações no fracasso/sucesso. *In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-50.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando as fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. *In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). O sentido da escola*. 6. ed. Petrópolis: DP&A, 2016. p. 65-90.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

IDEB Apresentação. *In*: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 20 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 17–27, jan. 2001.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022. p.5-6.

LEAL, Wyrllanny do Socorro Fontes Moreira. **Política de avaliação em larga escala: percepções e desafios de professores do ensino fundamental sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

LEITE, Thiago de Castro. Para desapropriar-se de si: relações entre o espectador e a *skholé* em Jacques Rancière. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022. p. 405-414.

LIMA, Gabriela Pereira da Cunha. **A educação em Minas é uma grande empresa: reforma curricular, avaliação e subjetividade docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LIMA, Guilherme Luiz Formigheri Fuá de; RIBEIRO, Sara Gabrielle Fonseca; CHAVES, Priscila Monteiro. A sobralização do Brasil começa pelo sistema de escrita: a alfabetização gerenciada pelos setores privados no município de Vila Velha/ES. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n1a2024-68713>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68713>. Acesso em: 14 dez. 2024.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O estudo como uso não apropriativo do bem comum. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022. p. 215-234.

LUZ, Regina Célia da. **A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

LYRIO, Kelen Antunes. **Problematizações do currículo-experiência no entrelugar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**: possíveis contribuições para o Ensino Fundamental de nove anos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MACEDO, Eder Alves de. Territórios, agenciamentos, Deleuze, Guattari, G. H., uma Barata e Clarice Lispector. **Nau Literária**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 77-98, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/116871>. Acesso em: 2 jan. 2025.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.

MACIEL, Matheus de Simone. **Cartografias do jogo**: entre corpos, afetos e poder. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes, Cultura e Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar**: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten; LARROSA, Jorge. A questão com a escola/da escola: trmas da fábula escolar. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022. p.107-136.

MORAES, Guilherme da Cruz. **Concepções de currículo e escola**: como as práticas no contexto escolar podem influenciar os resultados das avaliações externas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências, Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, 2018.

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Escola pública e tempo livre: a precariedade de uma relação possível. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022. p. 375-384.

NORBERTO, Sioneide da Paixão. **Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p.43-67.

OLIVEIRA, Ines Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 119-136.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010>.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022a. p. 75-106.

RANCIÈRE, Jacques. Et tant pis pour les gens fatigués: Entretiens. Paris: Éditions Amsterdam, 2009. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022b. p.11-14.

RANCIÈRE, Jacques. Tomada da palavra e conquista de tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. [Entrevista cedida a] José Sérgio Fonseca de Carvalho, Lílian do Valle e María Beatriz Greco. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022c. p. 25-50.

RIBEIRO, Gilvania Oliveira de Carvalho. **A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa: o Programa “Educar pra Valer”**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

ROLNIK, Suely. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. *In*: NÚCLEO DE ESTUDOS DE SUBJETIVIDADE DA PUC. Trechos de Suely Rolnik. São Paulo, 1989. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/textos/suely/pensarvibratil>.. Acesso em: 30 jun. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2 reimp. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SANTOS, Diana Viturino. **Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação com professores alfabetizadores da rede municipal de Aracaju**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS, Josefa Roberta Roque dos. **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SANTOS, Marizete Santana dos. **Políticas de avaliação da educação básica: tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

SANTOS, Uillians Eduardo dos. **Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2017.

SILVA, Sandra Kretli da. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 283-300, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.44923>.

SILVA, Sandra Kretli da. Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, v. 36, p. e74327, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74327>.

SILVA, Vandrê Gomes da. Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14_3264_texto.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

SILVA.JÚNIOR, Silvio Borges da **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do Estado do Paraná nos anos de 2011/2012 (Governo Beto Richa)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SOARES, Anita Pompéia; WAKS, Jonas Tabacof; LEITE, Thiago de Castro. Jacques Rancière: cenas para pensar a educação. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022. p. 15-24.

SOHN, Cleide Eurich. **A efetivação da qualidade social da educação básica: impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SOUSA, Liamara Mendes de. **O Saethe e as implicações de avaliação presentes na prática de professores dos anos iniciais em Teresina-PI**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

SOUZA, Davi Amancio de; SANTOS, Arlete Ramos dos. Educar pra Valer ou adestrar pra valer? Discussões sobre o trabalho docente. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1–23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v9i1.13086>.

SOUZA, Teciene Cássia de; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 31–48, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v5i2.435>. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. 2ed. 13reimp. Autêntica: Belo Horizonte, 2023.

TOURET, Fernanda Binda Alves. **Currículos-experimentações: o que podem os encontros dos/com os bebês?** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

UNIVERSALIZAÇÃO da educação. *In*: Fundação Lemann. Pinheiros/SP, 2024. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/aprendizagem>. Acesso em: 20 dez. 2024.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Repercussões do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) na ação docente: a perspectiva de professores de uma escola estadual em Viçosa-MG**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

VILA VELHA. **Lei nº 6.027, de 3 de agosto de 2018**. Institui a Lei de Responsabilidade Educacional no âmbito do Município de Vila Velha. Vila Velha, 2018.

VILA VELHA. Relatório Anual contendo os indicadores da rede municipal de educação de Vila Velha. Anexo IV. Lei de Responsabilidade Educacional. **Diário Oficial do Município de Vila Velha**, Vila Velha, 9 ago. 2022. p. 25-35.

VILA VELHA. Secretaria Municipal de Educação. **Ambiente virtual de aprendizagem**: AVA. *site*. Vila Velha/ES, 2024. Disponível em: <https://amplia.me/nead/>. Acesso: 20 dez. 2024.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A performatividade docente do professor Gilles Deleuze. **Pensando – Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 262-279, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26694/pensando.v6i12.3283>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/3310>. . Acesso em: 11 jan. 2025.

WAKS, Jonas Tabacof. Promessa ou experiência? Relações entre escola e igualdade a partir de Rancière. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Editora Audiência, 2022. p.137-150.

ZAGO, Márcia Regina Rodrigues da Silva. **Impressões e significados de educadores e gestores sobre a avaliação do rendimento escolar do componente curricular Ciências (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Curitiba**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ZEN, Rosane Toebe. **Implicações da Prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

ANEXO A – PODCAST: PROFESSORAS E AS POLÍTICAS CURRICULARES, DE FORMAÇÃO E DE AVALIAÇÃO

Episódio 1 – Professoras: resistências às normas impostas pelo programa “Educar pra Valer” como (re)invenções nos/dos/com os cotidianos escolares.

“Como as políticas educacionais afetam as práticas diárias das professoras? E como as resistências dos docentes abrem brechas para novos modos de ser e de viver nos cotidianos escolares?”

Olá, sou Priscilla Costa Meireles, mestranda em Educação na UFES, da linha de pesquisa “Docência e Gestão de Processos Educativos”, orientanda da Professora Doutora Sandra Kretli da Silva. Este é o *podcast* intitulado *Professoras e as políticas curriculares, de formação e de avaliação*, um espaço virtual de narrativas docentes, imbricados no argumento de potencializar territórios outros de diálogo e formação que nos desloquem a pensar docências, currículos e políticas curriculares de formação e de avaliação praticadas nos/dos/com cotidianos escolares. Assim, inquietos com os métodos educacionais de avaliação, gestão e formação apresentados pelo programa EpV imbricados no trabalho das professoras e currículos do município de Vila Velha/ES, desejamos disparar esse artefato cultural como possibilidade de encontros, “de narrativas e conversas que valorizam as vozes, as histórias e os ‘saberesfazeres’ de docentes e pesquisadores em múltiplos ‘espaçostempos’ e redes educativas” (Conceição *et al.*, 2022, p. 1).

As enunciações trazidas neste *podcast* foram cartografadas nas formações continuadas oferecidas às professoras do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ministradas pela Lyceum consultoria do programa “Educar pra Valer”, no município de Vila Velha/ES. No entanto, afirmamos que os espaços coletivos de formação docente podem ocorrer em outros contextos múltiplos e diversos, que vão além das estruturas tradicionais. Entre as implicações do programa para os momentos formativos, impostos durante o ano letivo de 2024, observamos que estes são pautados em envolver os saberes e os fazeres das professoras em um reflexo métrico dos resultados das avaliações padronizadas, no intento que sejam trabalhados os resultados a partir dos descritores, que, por conseguinte, são acordados com as

matrizes de referência do Saeb, no estímulo ao alcance das metas pré-estabelecidas pelo programa, para o município. Com a cartografia, apostamos como pesquisadores que a vida escapa entre as tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e currículos e que as manobras dominantes do programa EpV não se restringem apenas às formações continuadas, elas se espalham pelos saberes e fazeres das professoras nos/dos/com os cotidianos escolares e currículos.

Portanto, a seguir constam as transcrições dos áudios cartografados entre os episódios enunciados anteriormente.

(Música suave ao fundo)

PRISCILLA

Neste *podcast* apresentamos as enunciações das professoras que se insurgem, entre os saberes e os fazeres dos cotidianos, contra as imposições normativas de programas como o “Educar pra Valer”. Essas enunciações, entrelaçadas por vivências e resistências, nos movimentam a pensar os efeitos das tentativas de controle e monitorização nas docências e currículos. Assim, juntos com os pensamentos de Maria Teresa Esteban, Janete Magalhães Carvalho, Sandra Kretli da Silva, Gilles Deleuze e Suely Rolnik, iremos compor algumas problematizações.

(Música suaviza para iniciar a primeira fala)

(Enunciação 1):

“Infelizmente, não se consegue trabalhar o conteúdo de maneira para que o aluno viva uma aprendizagem significativa porque a gente está sempre tendo que colocar algo a mais que vem engessado de algum lugar”.

PRISCILLA

Essa enunciação nos movimenta a pensar: como criar microfissuras entre os currículos e práticas que vêm “engessados”? Essas tentativas de engessamento são um efeito direto da padronização imposta, que desconsidera os possíveis que reverberam nos/dos/com os cotidianos.

Maria Teresa Esteban, no livro: *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, problematiza como as práticas avaliativas podem se tornar instrumentos de exclusão

quando desvinculadas da experiência das professoras e do contexto do aluno. Nessa perspectiva, o trabalho das professoras como experiência ética, estética e política nos alerta para os perigos das práticas que despotencializam as composições e as experimentações coletivas, em favor de prescrições externas, como as do programa “Educar pra Valer”. Esse “algo a mais” que vem engessado, como aponta a professora, pode romper com as possibilidades outras de uma educação inventiva e restringir as professoras à condição de executor de tarefas impostas? Em meio às tentativas de engessamento do fazer docente manifestadas nas avaliações externas, como pensar as práticas avaliativas como instrumento de inclusão e de novos sentidos para professoras e estudantes?

(Enunciação 2):

“Qualquer conteúdo pode parar a qualquer momento. Você não precisa dar continuidade a nada. O programa EpV, com suas normatizações e políticas curriculares, não respeita o seu planejamento”.

“Ou o contrário, os orientadores do programa tentam colocar os descritores como função principal. Porque se a gente for seguir as normas do pedagógico, que são dadas pelo programa, a gente deveria trabalhar os erros primeiro para eles serem melhores nas próximas avaliações, ao invés de trabalhar com foco no processo de aprendizagem, e aí, as provas serem só um levantamento de uma possível aprendizagem. Porque, de acordo com as propostas do programa, eu não acredito que as avaliações possam quantificar o que uma pessoa aprendeu!”.

PRISCILLA

Essa enunciação expõe o que Deleuze aborda no livro *Conversações* sobre as sociedades de controle. Para Deleuze, o “controle difuso”, a falta de continuidade e o desrespeito ao “planejamento” demonstram como as políticas educativas, como a do programa “Educar pra Valer”, assumem uma lógica fluida de interferências constantes, que fragmentam o trabalho das professoras e anulam sua autonomia.

Aqui, problematizamos as avaliações como ferramentas de controle, pois, em vez de provocarem a pensar acerca do que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, elas se tornam métricas que limitam tanto as professoras quanto o

aluno. Nessa lógica, a aprendizagem se distancia de um processo rico e subjetivo e passa a ser reduzida a número e índices.

Maria Teresa Esteban, no livro *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, problematiza o movimento dicotômico entre “fracasso e sucesso” em que as avaliações externas frequentemente abordam, reduzindo a educação a um processo de quantificação, desconsiderando as dimensões subjetivas e qualitativas do aprendizado. Assim, com Suely Rolnik, em *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*, afirmamos que o ato de educar deveria ser um convite à invenção, não à repetição maquinal de normas.

(Enunciação 3):

“Com essa, a gente foi em três formações totalmente ministradas pelo programa EpV. A gente não teve formadores de Vila Velha! Em todas as três a gente teve os formadores de fora, que não têm noção da nossa realidade, né? Eles vieram de outras realidades, outras práticas, outras clientelas. Porque a clientela lá do Nordeste é uma clientela. Aqui no Espírito Santo é outra completamente diferente”.

PRISCILLA

Diante do que a professora enuncia, percebemos uma incisiva centralização das formações continuadas de professoras, ato que terceiriza uma suposta educação e direciona esse “tempo de aperfeiçoamento” para as práticas estandardizadas e alcance de índices educacionais.

Assim, a formação docente, quando descontextualizada, se torna um ato de imposição. Professoras locais, que conhecem as especificidades de suas escolas, são silenciadas em prol de vozes externas que carregam práticas genéricas e alheias às realidades locais.

Sandra Kretli da Silva e Marlucy Alves Paraíso, no artigo *E sacode a poeira: fazendo o currículo embalar em composição com imagens cinematográficas e professoras*, nos deslocam a pensar sobre como as formações docentes poderiam ser verdadeiros encontros, propiciando “[...] acontecimentos inusitados com o intuito de desterritorializar os currículos para a invenção de novos desejos coletivos, outras combinações e composições”.

Quando as formações ignoram as singularidades de cada contexto, como aponta a professora, elas acabam reproduzindo um currículo homogêneo, que desconsidera as invenções curriculares enraizadas nas realidades concretas das escolas.

(Enunciação 4):

“Pediram pra gente levar os resultados das avaliações como se os resultados falassem sobre nossa prática ou sobre a aprendizagem dos alunos. (...) Como se os resultados refletissem aquilo que nós de fato trabalhamos em sala de aula”.

PRISCILLA

Essa enunciação nos movimenta a pensar com Maria Teresa Esteban sobre os riscos da “pedagogia do resultado”, que reduz o trabalho docente a números e *rankings*. Quando os resultados das avaliações são utilizados como reflexo direto do trabalho das professoras, há uma invisibilização das complexidades que atravessam o ensino, os contextos sociais e as subjetividades dos alunos.

(Enunciação 5):

“A nossa prática é automática (...) A gente, além de não desistir, muitas vezes não tá vendo que a gente tá maquinal, piloto automático e prosseguimos daquela forma. (...) A gente tira da alma. Quando a gente, professora, tira do bolso, quando a gente, professora, tira do espaço de tempo da nossa família pra se doar, para aplicar prova, para corrigir, pra buscar um trabalho pra fazer diferente e a gente continua naquela coisa automática, sem enxergar que a gente está se machucando, tirando da gente, tirando da família da gente”.

PRISCILLA

Essa enunciação é um grito de alerta sobre os efeitos nocivos do excesso de trabalho e das práticas robotizadas impostas. Quando há a tentativa de transformar as professoras em executoras de tarefas, perde-se a conexão com suas experiências cotidianas, muitas vezes às custas de sua saúde e relações pessoais.

Suely Rolnik, em *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*, problematiza como as formas contemporâneas de controle desumanizam e desgastam os sujeitos existencialmente, ao transformá-los em executores robotizados que reproduzem normas. Os sujeitos, muitas vezes, se alienam da dimensão inventiva

e ética de seu trabalho. No caso das professoras, essa automatização, como aponta a enunciação, não apenas fere sua inventividade, mas também drena sua energia vital, impactando suas vidas pessoais e familiares.

(Enunciação 6):

“Eles engessam a maneira que tem que ser e a forma que eles descreveram que tem ser. A partir dos descritores que eles selecionaram para que os alunos respondessem em prova, em avaliação. Com isso, a gente passa um ano inteiro dando simulado e avaliação para que o aluno compreenda e responda de forma assertiva os questionários”.

PRISCILLA

O foco excessivo em avaliações externas transforma a sala de aula em um espaço de adestramento, em que o conteúdo é moldado para atender aos descritores, e não dar passagem à vida que pulsa entre as macro/micropolíticas

Como aponta Deleuze, o engessamento do *professorar* é um efeito das forças de controle que estruturam o sistema educacional. O descritor, em vez de ser uma força pedagógica que possibilita invenção, transforma-se em uma engrenagem que limita as possibilidades inventivas dos currículos, reduzindo-os à repetição de simulados e avaliações.

(Enunciação 7):

“Então, a gente teve o projeto do Comitê Olímpico Brasileiro, o COB. Depois do COB, a gente teve Paebes, que é uma avaliação estadual censitária que avalia a qualidade da educação básica da rede pública estadual e, por adesão, da rede municipal e privada. Sabe o que que alterou na nossa rotina por causa do Paebes, dessa avaliação externa? Aquele monte de simulado, para preparar os alunos para que as avaliações sejam boas, para que os índices aumentem e a fluência de leitura também! Você estava comigo na sala quando a pedagoga falou que era para tirar os especiais? Os que não liam? Eu estava! Tirar os que não liam porque senão ia baixar o resultado né, que ia baixar o índice da escola, então essas coisas é para maquiar o resultado. É mais bonito dizer que o menino faltou do que dizer que ele não sabe ler”.

PRISCILLA

Maria Teresa Esteban problematiza, no primeiro capítulo do livro *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, intitulado *A avaliação no cotidiano escolar*, o uso das avaliações como ferramentas de exclusão social e manipulação. A exclusão de alunos, como relatado, reafirma desigualdades e mascara a realidade educacional, perpetuando injustiças.

Para Esteban (2000, p. 10) devemos evitar que os discursos e as práticas avaliativas atendam as perspectivas técnicas e coloquem “na sombra a perspectiva ética”.

(Enunciação 8):

“Então a gente, além de ter o ensino engessado, a gente precisa ajudar a maquiagem.”

PRISCILLA

Suely Rolnik nos lembra que a resistência ao controle também é um ato de criação. Mesmo diante de práticas engessadas e maquiagens impostas, as professoras precisam continuar abrindo brechas para subverter seus movimentos inventivos.

(Música cresce, preparando o encerramento.)

PRISCILLA

“Neste episódio, exploramos os efeitos das políticas curriculares, de avaliação e de formação nos currículos e nas docências. E você, como pode colaborar para que a educação seja mais aberta, inventiva e humana? Fica o convite para pensarmos juntos sobre como resistir à homogeneização da educação e cultivar as práticas pedagógicas que realmente fazem a diferença na vida dos estudantes”.

E assim, seguimos. Entre as enunciações que resistem e o *professorar* que se reinventa, entre as imposições que engessam e as brechas que criamos. Ouvimos hoje os ecos de um cotidiano escolar atravessado por políticas que buscam controlar, mas também por professoras que insistem em cultivar o inesperado.

Essas possibilidades surgem, por exemplo, quando as professoras desarticulam os materiais padronizados previstos e trabalham com as experiências socioculturais das turmas, abordando suas histórias e seus saberes tradicionais; quando criam momentos de conversa com os estudantes para abrir o espaço-escola para suas

experiências, ou quando transformam uma aula previamente roteirizada em um espaço aberto para responder a outras questões apresentadas pela turma. Sob esse olhar, as invenções curriculares se abrem para que os currículos deixem de ser uma prescrição fixa e formal para se tornar um campo vivo de criação coletiva, em que o inesperado, o sensível e o relacional proliferam.

Como nos ensina Deleuze, o ato de pensar é um encontro, uma abertura ao novo — e é isso que vivenciamos aqui: professoras que, mesmo em meio a tantos desafios, mantêm viva a potência de criar.

Ainda que os documentos disponibilizados tentem capturar os saberes e os fazeres docentes e os currículos trabalhados, afirmamos que as microfissuras criadas por eles surgem de movimentos sutis, quase imperceptíveis, que desestabilizam as tentativas de modelização e de mensuração “do que” e “como” se ensina e aprende. Essas invenções curriculares reverberam nos cotidianos, ao reinventar as possibilidades de abordar um conteúdo, ao entrar em relação com os estudantes e permitir que suas vozes se cheguem nos movimentos inventivos, ao tentar minimizar que as exigências institucionais moldem as turmas “e... e... e...”.

São gestos que escapam ao olhar vigilante das políticas de controle e monitorização, que não “buscam um começo, ou um fundamento”, mas que perambulam *entre* os movimentos transversais e criam zonas de indeterminação, onde os currículos passam a ser tecidos como um espaço vivo, sempre em processo.

Nesse *meio*, que entendemos como “lugar onde as coisas adquirem velocidade” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 49), as professoras desarticulam a lógica do certo e errado, instituída pelas normatizações, e afirmam o múltiplo, o inesperado e o singular, insurgindo-se continuamente entre as tentativas de fixação e potencializando as possibilidades nos/dos/com os cotidianos.

PRISCILLA

E o que fica então não é o ponto final, mas as reticências. Porque cada fala, cada experiência compartilhada, é um convite para continuar movimentando-nos a pensar, para continuar criando fissuras. O que as professoras nos dizem aqui não termina na

sala de aula, nem no programa, nem neste *podcast*. É uma linha que se desdobra, se conecta e se multiplica nos encontros que ainda estão por vir.

PRISCILLA

E que assim seja: seguimos juntos, criando, pensando e resistindo. Até o próximo episódio, em que daremos mais um passo nessa cartografia do *professorar* e dos currículos que insistem em ser inventivos.

(Música sobe, marcando o fim do podcast)