



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

JOSELHA FERREIRA DA SILVA

**MOVIMENTOS ENTRE A POLÍTICA COGNIÇÃO (IN)FORMAÇÃO E
(TRANS)FORMAÇÃO: formação de professores e professoras no contexto de Parcerias
Público-Privado na Rede de Ensino Municipal de Caruaru e a constituição de
subjetividades docentes**

Caruaru
2023

JOSELHA FERREIRA DA SILVA

**MOVIMENTOS ENTRE A POLÍTICA COGNIÇÃO (IN)FORMAÇÃO E
(TRANS)FORMAÇÃO: formação de professores e professoras no contexto de Parcerias
Público-Privado na Rede de Ensino Municipal de Caruaru e a constituição de
subjetividades docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná.

Caruaru

2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586m Silva, Joselha Ferreira da.
Movimentos entre a política cognição (in)formação e (trans)formação: formação de professores e professoras no contexto de parcerias público-privado na rede de ensino municipal de Caruaru e constituição de subjetividades docentes. / Joselha Ferreira da Silva. – 2023.
144 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2023.
Inclui Referências.

1. Docentes. 2. Professores – Formação – Caruaru (PE). 3. Educação continuada. 4. Parceria público-privada – Caruaru (PE). 5. Subjetividade. I. Guaraná, Carla Patrícia Acioli Lins (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-111)

JOSELHA FERREIRA DA SILVA

**MOVIMENTOS ENTRE A POLÍTICA COGNIÇÃO (IN)FORMAÇÃO E
(TRANS)FORMAÇÃO: formação de professores e professoras no contexto de Parcerias
Público-Privado na Rede de Ensino Municipal de Caruaru e a constituição de
subjatividades docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 18/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Kátia Silva Cunha (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Inalda Maria Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas -UFAL

A Deus e a cada professora e professor da educação pública brasileira, pois reconheço o valor fundamental que possuem na construção de uma sociedade mais justa e democrática. À minha família, à minha orientadora e à UFPE/CAA, que me deu a oportunidade de escrever esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao grande arquiteto da vida, nosso majestoso e grandioso Deus de Abraão, o alfa e o ômega. Toda honra e glória seja dada a Ele (BÍBLIA, 2008, Salmos 29, 1:4). Palavras não são suficientes para expressar a minha gratidão, sou grata a Deus por responder minhas orações, pelas inúmeras vezes que orei pela oportunidade de realizar o sonho de estudar no PPGEDUC. Não obstante, confiei desde o início que entraria no programa, pois, assim como disse o Senhor a Josué: “todo lugar que pisar a planta do vosso pé, vo-lo tenho dado, como eu prometi a Moisés” (BÍBLIA, 2008, Josué, 1:3). Em todos os momentos de desânimo, insegurança e desafio, a voz do senhor me alegrou, dizendo “não foi isso que eu ordenei? Seja forte e corajoso! Não tenha medo, nem fique assustado, porque o Senhor, seu Deus, estará com você por onde quer que você andar” (BÍBLIA, Josué, 1:9). Assim, iniciei os estudos no PPGEDUC, confiante nas palavras de Deus.

Aos meus amados pais, Luiz Ferreira da Silva e Noemia Maria da Silva, pelo incentivo, presença e confiança ao acreditar no meu potencial de ir mais longe, muitas vezes tendo de renunciar seus desejos pessoais para me apoiar nesta caminhada acadêmica. A eles que, mesmo sendo analfabetos, reconhecem o valor dos estudos, meu muito OBRIGADA!

Ao meu querido irmão, Severino Ferreira da Silva, que sempre foi parceiro e me ajudou.

À minha preciosa filha, Anísia Noêmia Ferreira Cavalcante, que é o meu maior motivo para não parar todas as vezes que a caminhada se torna “árdua”. Me motiva saber que posso ser um exemplo de mulher guerreira, destemida, dedicada e estudiosa para ela, uma mulher que luta pelos seus sonhos.

Ao meu prezado namorado, Jefferson Ferreira, pelos momentos de incentivo e também de paciência com minha falta de tempo.

À minha ilustre orientadora, Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins, que desde o início acreditou em mim, até mesmo nas horas que nem eu mesma acreditei, que tem me proporcionado tantos conhecimentos e me ensinado a fazer pesquisa. Agradeço pelo zelo, atenção, competência e comprometimento com a produção desta dissertação. Sua empatia, compreensão e humanidade fizeram com que o processo de realização do estudo fosse um processo mais leve e prazeroso. Gratidão por sua amorosidade!

Às professoras Drs^{as}. Inalda Santos, Katia Cunha e Lucinalva Almeida, pelo valor que atribuíram ao tema desta dissertação, pela disponibilidade de tempo que dedicaram às leituras criteriosas e pelas contribuições dadas ao texto, de modo que por meio delas foi possível

avancar na escrita deste trabalho.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, por contribuírem durante as aulas do mestrado para nossa formação. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, por se constituir em um espaço rico em aprendizagem e a todos que fazem parte da secretaria, especialmente a Rodrigo, pela compreensão e paciência com que sempre nos atenderam.

À CAPES, por possibilitar a realização desta pesquisa, nos dando a oportunidade de poder nos afastar dos vínculos empregatícios e nos dedicar com exclusividade à produção da pesquisa, por meio da concessão de financiamento.

Às gestoras e coordenadoras das escolas campos de pesquisa. Às professoras e professores participantes da pesquisa, por abrirem as portas e acreditarem na importância e seriedade desta pesquisa, conversando e contribuindo com o estudo aqui presente.

Ao nosso grupo de estudo, orientado pela professora Carla Acioli, pelas partilhas, trocas de conhecimentos e pela escuta ativa para com a nossa produção. Em especial, à Darlane Campos, que compartilhou conosco alguns textos bibliográficos e alguns momentos de conversas sobre a formação inventiva. À Samanta Santos e Márcia Xavier, pelas publicações conjuntas e os momentos de trocas de conhecimentos e apoio emocional.

A todos da nossa turma de mestrado, pela união, compreensão e apoio que sempre demonstraram e pelas aprendizagens construídas. Em especial a Marcelo, Camila, Luanara e Letícia, pelas partilhas de conhecimentos e amizade.

À querida amiga, Maria Geiziane Bezerra Souza, por ser uma pessoa incrível, um exemplo de ser humano, uma pessoa cheia de luz e bondade, a qual desde o início me incentivou a fazer a seleção do mestrado, acompanhando-me durante o processo sempre que precisei, compartilhando experiências e aprendizagens. Gratidão por sua preocupação, gentileza e disposição em tantos momentos, pelo apoio e encorajamento de sempre.

A todos e a todas que, de forma direta ou indireta, deram suas contribuições para realização deste trabalho.

Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. [...] sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (Foucault, 2010b, p. 289-290).

RESUMO

O presente estudo, intitulado MOVIMENTOS ENTRE A POLÍTICA COGNIÇÃO (IN)FORMAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO: formação de professores e professoras no contexto de parcerias público-privado na rede de ensino municipal de Caruaru e a constituição de subjetividades docentes, tem por objetivo geral: Problematizar como se forjam as subjetividades docentes no contexto das parcerias público-privadas. Nesse sentido, esta pesquisa se interessa em pensar a docência a partir da formação continuada, que se desenvolve em contextos de intensificação das Parcerias entre Fundação Lemann e do Instituto de Qualidade no Ensino e a rede municipal de Ensino de Caruaru. Caminhamos em nossa metodologia com a etnografia, para acompanharmos processos, nos aproximando assim dos objetivos da pesquisa. Para compor nosso referencial teórico convocamos os estudos Foucaultianos sobre dispositivos de tecnologias de poder, governamentalidade neoliberal, cuidado de si. Além do conceito empresário de si Safatle (2020), Brown (2019), Laval e Dardot (2016). Para problematizar os movimentos de privatização da educação, tomamos como referência os estudos de Peroni (2021), Peroni e Oliveira (2019; 2020) e Adrião *et al.* (2018; 2012; 2009), entre outros. O conceito de formação parte da noção de formação inventiva de Dias (2019; 2015; 2014; 2012; 2011; 2009) e Kastrup (2020; 2008; 2007), entendendo a formação como devir, voltada a uma política de cognição (trans)formação, a qual é avessa a política de cognição (in)formação. Destacamos em nossos achados que os professores e professoras (re)conhecem e se movimentam nesse contexto entre prescrições e normatizações das PPPs, assim como da Base Nacional Comum Curricular, porém apontam a proteção de sua autonomia para construção de experiências e aprendizagens acolhidas pelos *espaçostempos* da escola. Desse modo, dizem sobre a necessidade de uma gestão escolar que se organize para criar *espaçostempos* potentes, que mobilizem momentos de encontros para pensar a escola e a docência. Percebemos que a inventividade acontece nos encontros entre pares, possibilitando a formação docente e a composição de outras subjetividades. Ainda se evidenciou a formação acontecida na própria sala de aula, na relação entre professor e aluno, a partir de uma conduta aberta a imprevisibilidade, movida pela enação onde o sujeito tem a capacidade de constituir a si mesmo, pelo meio experiencial SER=FAZER=CONHECER, que se define como sistema autopoietico. Compreendemos, assim, que a docência vai se movimentando num campo de disputas que ora se assujeita a condutas da arte governamental neoliberal que tenta se estabelecer a partir do discurso do empresário de si, ora cria linhas de fugas e fazem outras políticas no microcontexto. Os achados da pesquisa (re)afirmam que a vida docente requer um cuidado de si e do mundo, perpassando as dimensões ética-estética-política, agindo pela cognição inventiva e pela (trans)formação, pois ao encontrar os signos e as mais diversas expressões de arte, como a escrita, literatura, música, cinema, as conversas rizomáticas, entre outros, ela pode se (trans)formar constituindo outras subjetividades, escapando pelo encontro que tem com a arte, no contexto da representação e normatização.

Palavras-chave: docência; formação continuada/inventiva; parcerias público-privadas; subjetividades docentes.

ABSTRACT

The present study, entitled MOVEMENTS BETWEEN POLICY COGNITION (IN)FORMATION AND (TRANS)FORMATION: training of teachers in the context of public-private partnerships in the municipal education network of Caruaru and the constitution of teaching subjectivities, has the general objective: Problematize how teaching subjectivities are forged in the context of public-private partnerships. In this sense, this research is interested in thinking about teaching based on continuing education, which is developed in contexts of intensification of Partnerships between Fundação Lemann and the Institute for Quality in Teaching and the municipal education network of Caruaru. We use ethnography in our methodology to monitor processes, thus bringing us closer to the research objectives. To compose our theoretical framework we call upon Foucauldian studies on power technology devices, neoliberal governmentality, and self-care. In addition to the businessman's concept of self Safatle (2020), Brown (2019), Laval and Dardot (2016). To problematize the movements to privatize education, we take as a reference the studies by Peroni (2021), Peroni and Oliveira (2019; 2020) and Adrião et al. (2018; 2012; 2009), among others. The concept of training is based on the notion of inventive training by Dias (2019; 2015; 2014; 2012; 2011; 2009) and Kastrup (2020; 2008; 2007), understanding training as becoming, focused on a policy of (trans) cognition training, which is contrary to the policy of cognition (in)formation. We highlight in our findings that teachers (re)know and move in this context between prescriptions and regulations of PPPs, as well as the National Common Curricular Base, but point to the protection of their autonomy to build experiences and learning welcomed by the spaces-times of school. In this way, they talk about the need for school management that is organized to create powerful spaces-times, which mobilize moments of meetings to think about school and teaching. We realize that inventiveness happens in meetings between peers, enabling teacher training and the composition of other subjectivities. The training that took place in the classroom itself was also evident, in the relationship between teacher and student, based on a conduct open to unpredictability, driven by enaction where the subject has the ability to constitute himself, through the experiential environment BEING=DOING= KNOW, which is defined as an autopoietic system. We understand, therefore, that teaching is moving in a field of disputes that is sometimes subject to the conduct of neoliberal governmental art that tries to establish itself based on the discourse of the self-entrepreneur, and sometimes creates lines of escape and implements other policies in the micro-context. The research findings (re)affirm that teaching life requires care for oneself and the world, going through the ethical-aesthetic-political dimensions, acting through inventive cognition and (trans)formation, because when encountering the signs and the most diverse expressions of art, such as writing, literature, music, cinema, rhizomatic conversations, among others, it can (trans)form itself constituting other subjectivities, escaping through the encounter it has with art, in the context of representation and standardization.

Keywords: continuing/inventive training; public-private partnerships; teaching; teaching subjectivities.

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
F.L	Fundação Lemann
FMI	Fundo Mundial Internacional
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
IQE	Instituto de Qualidade no Ensino
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Curricular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização, Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação e contemporaneidade
PPP	Parcerias Público-privadas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEC	Sistema de avaliação de Caruaru
SAEPE	Sistema de Avaliação de Pernambuco
SEDUC	Secretaria de Educação
SIEC	Sistema de Informação da Escola de Caruaru
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	QUANDO AS INQUIETAÇÕES NO EXERCÍCIO DOCENTE DE UMA PROFESSORA ENCONTRAM CAMINHOS PARA UM PROBLEMA DE PESQUISA	13
2	CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO	21
2.1	PENSANDO COM O OUTRO – DOCENTE, UM PROCESSO EM CRIAÇÃO A PARTIR DOS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS	23
2.2	PRIMEIROS PASSOS: (RE)CONHECENDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE CARUARU	26
2.3	CAMINHANDO PARA AS ESCOLAS CAMPO DA PESQUISA EMPÍRICA	29
2.4	OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: OS PROFESSORES E PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA	30
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORA	32
3.1	SENTIDOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A FORMAÇÃO COGNITIVA INVENTIVA	33
3.2	FORMAÇÃO INVENTIVA: CAMINHO PARA UMA POLÍTICA COGNIÇÃO (TRANS)FORMAÇÃO	37
3.3	DOBRAS DE SUBJETIVIDADE: FORÇAS INTERNAS E EXTERNAS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE	44
3.4	A ARTE GOVERNAMENTAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA	46
4	A PRESENÇA DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	50
4.1	FORMAS DE FAZER PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO	57
4.2	CONTRATO/ADESÃO ENTRE AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA REDE MUNICIPAL DE CARUARU: FUNDAÇÃO LEMANN E INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO	63
5	CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: ENCONTRO COM O TERRITÓRIO DA ESCOLA E O PROFESSORADO DA REDE MUNICIPAL	75
5.1	EXERCÍCIO DA PESQUISA: APRESENTANDO A ESCOLA PRIMAVERA RIZOMÁTICA	77
5.2	EXERCÍCIO DA PESQUISA: APRESENTANDO A ESCOLA LINHAS CONECTADAS	80
5.3	O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: EXERCÍCIO DA PESQUISA – QUEM	

	SÃO OS PROFESSORES E PROFESSORAS QUE CAMINHARAM CONOSCO	86
6	FORMAÇÃO CONTINUADA E INVENTIVA CONSTRUINDO SUBJETIVIDADE DOCENTE: ENTRE A POLÍTICA COGNIÇÃO (IN)FORMAÇÃO E A (TRANS)FORMAÇÃO	93
6.1	O DISPOSITIVO DA ARTE GOVERNAMENTAL NEOLIBERAL NO TRABALHO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE OUTRAS SUBJETIVIDADES	94
6.2	O <i>ESPAÇOTEMPO</i> ESCOLAR: UMA POTÊNCIA PARA A INVENTIVIDADE DOCENTE	104
6.3	O QUE DIZEM OS PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA ENTRE AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL	114
7	CONSIDERAÇÕES: CAMINHOS PARA (TRANS)FORMAÇÃO	123
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A	140
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – LEVANTAMENTO DOS DADOS NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE CARUARU – PE	143

1 QUANDO AS INQUIETAÇÕES NO EXERCÍCIO DOCENTE DE UMA PROFESSORA ENCONTRAM CAMINHOS PARA UM PROBLEMA DE PESQUISA

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (Foucault, 1998, p. 13).

O foco de nosso estudo reside no debate acerca da formação continuada de professores e professoras, considerando o cenário configurado por projetos e políticas educacionais de cunho neoliberal. Dessa forma, buscamos problematizar a formação continuada, considerando suas articulações com as “parcerias” estabelecidas entre o setor público-privado, que têm se dado nas redes de ensino de municípios do Agreste de Pernambuco, especialmente, na Rede de Ensino do município de Caruaru.

Temos observado que a educação do município de Caruaru, ao criar “parcerias”¹ com o setor privado, consentindo sua participação na configuração das políticas de educação da rede, passa a se orientar por princípios e valores neoliberais. A orientação das políticas pelo neoliberalismo se faz, entre outros, pelo movimento tanto de avaliações externas, quanto nos argumentos que consideram o Estado como o principal responsável pela falta de qualidade na e da educação.

Segundo Robertson e Verger (2012), para os neoliberais, o Estado é ineficiente na produtividade e na eficácia de seus serviços. No argumento neoliberal, o Estado enquanto protagonista na operacionalização e prestação de serviços não consegue dar conta de uma economia globalizada, dessa forma, existe o interesse do empresariado pelas parcerias público-privadas, uma vez que, assim, podem ocupar espaços na gestão educacional pública.

Entretanto, ressalta-se que apesar das parcerias público-privadas - PPP² - esconderem o discurso anti-estado, não defendem a retirada do Estado na participação das políticas de educação, apenas a redefinição do seu papel, devendo o Estado ficar responsável pelas avaliações e controle de desempenho das escolas, de modo que sua função seja regulamentar e financiar a educação pública, enquanto outras ações são diminuídas ou substituídas por ações do setor privado. Entre as ações que as instituições privadas estão centradas encontram-se a

¹Conceito de parcerias discutido por Adrião, no texto dimensões e formas de privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 18, n. 1 p. 8-28, abr. 2018.

²Parcerias Público-Privadas.

redefinição da estrutura do trabalho docente. Conforme Robertson e Verger (2012, p. 1144), “os defensores das PPPEs salientam seu papel promissor na resolução dos problemas de qualidade pela via da reestruturação das condições de trabalho dos professores”. Desse modo, percebemos que a formação continuada de professores e professoras passa a fazer parte da agenda das PPPs, as quais não se restringem a (re)estruturar condições de trabalho, mas também tem buscado orientar a formação de professores e professoras, com destaque para a política cognição (in)formação, voltada para uma perspectiva, segundo Dias (2011), “conexionista e representacionista”.

Tais parcerias atuam na formação continuada por considerarem que é o professorado principal agente na produção e condução da educação pública, assim dando o tom aparente de que os professores e professoras têm finalmente reconhecido seu protagonismo nas mudanças necessárias à escola, ao ensino e à aprendizagem. Entretanto, esses modelos formativos estão apoiados em categorias que perpassam questões de responsabilização e de meritocracia do trabalho docente. Destacamos a meritocracia como categoria que perpassa a responsabilização (Freitas, 2012), tendo em vista o foco na obtenção de resultados mensuráveis.

Em Caruaru, a iniciativa privada, por meio de institutos e fundações³, atua na e com a educação municipal por meio de programas e projetos, tendo como um de seus focos a formação continuada. A formação continuada é organizada em torno da discussão da qualidade do ensino, tendo em vista as avaliações externas e práticas docentes exitosas. A partir disso, prescreve-se para os docentes da rede o que é preciso fazer para mudar a qualidade da educação pública. Nesse cenário, entendemos que a educação municipal, com o estabelecimento de parcerias privadas, passa assumir uma concepção de formação pela (in)formação (Dias, 2011).

É importante salientar que esse movimento na rede de ensino municipal não é recente e nem isolado, ele se desdobra da Reforma da Educação, ocorrida na década de 1990⁴, a qual foi pautada pela “profissionalização docente e o gerencialismo” nas escolas públicas (Evangelista; Shiroma, 2007), estando presente atualmente em muitas redes de ensino municipais e estaduais.

Importa destacar que o interesse pelo tema emerge das nossas vivências, só possíveis pelo pertencimento como estudante-pesquisadora e professora da rede de ensino municipal de Caruaru, pois as observações que conduziram e permitiram a problematização da temática só foram possíveis de serem feitas a partir da nossa atuação na rede municipal, sendo professora

³Fundação Lemann e Instituto Qualidade no Ensino.

⁴No capítulo 4, aprofundamos a discussão da Reforma da Educação de 1990.

e também coordenadora pedagógica. Outro aspecto relevante para estabelecer o diálogo entre nossa experiência e o campo da formação continuada em um cenário de parcerias público-privadas na educação municipal, deu-se com base em nossa participação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste, na condição de aluna temporária da disciplina Tópicos Atuais em Educação⁵ (Políticas de Formação e Profissionalização Docente), uma vez que os debates ao longo desse curso nos mobilizaram a (re)pensar a formação continuada de professores e professoras na educação municipal.

Assim, ao iniciar as atividades na docência, tendo as primeiras experiências ministrando aulas nos anos iniciais da educação fundamental, em específico com uma turma multisseriada de 1ª ao 3ª ano, fomos envolvidas na sala de aula pelos programas e projetos frutos das parcerias público-privadas. Na época, a educação do município de Caruaru havia feito a adesão das propostas do Instituto Alfa e Beto - IAB, desenvolvendo o Programa Alfa e Beto de alfabetização, entre “os anos 2011 e 2012, na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental” (Silva, 2014, p. 101). Essa vivência na rede de ensino municipal tinha como proposta o fornecimento de material para estudantes, professores e professoras, bem como todo apoio aos docentes por meio de orientações e assistência pedagógica. Entretanto, tendo em vista que a proposta do programa chegava às escolas pronta, não permitia a participação das/os docentes na sua elaboração. O programa Alfa e Beto de alfabetização tinha como metodologia o uso de materiais didáticos para o ensino da leitura e da escrita, os quais se destinavam a alfabetizar crianças por meio do método fônico (Silva, 2014, p. 101).

Quando iniciamos nosso exercício como professora, chegamos com outra ideia a respeito de Educação e de formação continuada, a qual fugia aos modos como as formações acontecem na rede municipal supracitada. Durante nossa atuação na condição de professora e coordenadora pedagógica, bem como participando dos encontros formativos criados na rede via parcerias, percebemos que essas estão mais para a aquisição de informações, estando mais próximas de lógicas individualistas, tecnicistas e utilitaristas do que para uma formação que possibilite a invenção da docência, a autoria docente, a constituição de si e do mundo.

Assim sendo, durante a nossa experiência na rede municipal de Caruaru, também tivemos contato com políticas propostas por outras instituições privadas, a exemplo do Instituto Qualidade no Ensino – IQE e a Fundação Lemann, que desenvolviam formação

⁵Disciplina cursada no PPGEduC, ministrada pela Profª. Drª. Kátia Cunha.

continuada para coordenadores/as, gestores/as e professores/as. Nesse sentido, pudemos problematizar sobre a formação continuada a partir desse contato, de modo que a prática possibilitou questionarmos sobre a obrigação de desenvolver nossas atribuições na docência com materiais vindos dos programas e projetos firmados entre as PPPs, sem a participação e a escuta dos docentes que integram a rede de ensino municipal.

Nesse contexto, destacamos na presente pesquisa as parcerias do município com o Instituto de Qualidade no Ensino – “Programa Qualiescola” – e com a Fundação Lemann – “Programa Formar”, uma vez que são os mais recentes e presentes em nosso contexto de trabalho docente em relação à formação continuada. Para além disso, observamos que a fundação e o instituto têm intensificado a atuação na educação pública de Caruaru, de modo que os encontros formativos se desdobram, favorecendo outros modos de subjetivação e subjetividades, bem como, podendo provocar sofrimento psíquico no professorado, tal como exemplifica Campos (2022, p. 115), tendo como campo empírico a rede de ensino municipal de Caruaru,

As professoras se sentem cobradas e pressionadas para dar conta dos materiais adotados ou produzidos pela rede de ensino, mesmo muitas vezes não concordando com o excesso e perspectiva dos materiais. Desse modo, tem o sentimento de que as questões que consideram prioritárias acabam ficando em segundo plano, esse sentimento é válido e compartilhado pelas colegas de trabalho, já que não participam dos momentos de tomada de decisão. A frustração ocorre geralmente em decorrência dessa subtração de autonomia nos processos decisórios, da perda de sentido do que está sendo desenvolvido ou cobrado em seu trabalho. O exercício docente parece mais ter se tornado uma grande lista de atividades a ser desenvolvidas.

A formação continuada e o trabalho docente orientado, assessorado e acompanhado pelo setor privado tem criado, diante da busca pelo controle das práticas docentes, certo sofrimento psíquico e desconforto ao professorado, principalmente devido à falta de autonomia e o excesso de cobranças para a atuação docente. A exemplo disso, o Instituto de Qualidade no Ensino – IQE, desenvolvendo o programa “Qualiescola⁶” na rede municipal de Caruaru, ao ofertar a formação continuada, cria materiais apostilados – sequências didáticas para professores e professoras utilizarem na sala de aula. Observamos que no “Qualiescola” há também uma equipe de formadores/as voltados para acompanhar as escolas e conseqüentemente o exercício docente. Em nosso entendimento, conforme Peroni (2021), esse movimento se configura pelo processo de privatização, “execução e direção ao mesmo

⁶Aprofundamos mais adiante o assunto sobre o Qualiescola. Disponível em: <https://www.iqe.org.br/programas/fundamentos_qualiescola.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

tempo”, ou seja, além de criar as propostas didáticas e a formação, o IQE verifica se o material tem ou não sido desenvolvido nas aulas dos professores e professoras participantes da formação continuada.

Dessa maneira, apesar de pontuar a autonomia e reflexão pelos formadores/as, o modo como o Qualiescola chega às instituições públicas e desenvolve a formação continuada parece não favorecer esse processo, assim como as trocas de *saberesfazer*es docentes e a autoria, uma vez que padroniza os processos de ensinar e aprender, como a formação pautada na política cognição (in)formação – pedagogizante (Dias, 2011). Além do Instituto, pudemos também observar que a Fundação Lemann, com o curso “Gestão de sala de aula” do “Programa Formar”, segue o mesmo caminho de interferir no exercício de professores e professoras, conforme seus modelos. No curso “Gestão de sala de aula”, a formação docente teve como material de conteúdo o livro “Aula nota 10⁷”, focado em desenvolver modos de ser-estar e o fazer de professores e professoras.

Desse modo, pretendemos abordar a formação continuada⁸ orientada pelas PPPs e as resistências docentes, a partir de linhas rizomáticas que se criam em territórios inventivos, por meio da formação inventiva⁹, numa dimensão ética-estética-política no deslocamentos docentes. Buscar-se-á, pois, discutir as subjetividades constituídas em micro contextos de resistência às políticas neoliberais, bem como as subjetividades docentes emergentes em meio às tecnologias de poder, por meio de “dispositivos neoliberais”¹⁰ da arte governamental (Foucault, 2021), as quais, contudo, os docentes podem ir se subjetivando, ainda que implicados pelo neoliberalismo, “no que Foucault identificou como forças de subjetivação e construção social” (Brown, 2019, p. 53) ou denominadas também por “poderes sociais”. Neste estudo, entendemos que essas forças de subjetivação estão presentes também nas formações pedagogizantes, com foco em habilidades e competências, na política cognição (in)formação, promovida pelo setor privado, bem como no trabalho docente apoiado pelos materiais pedagógicos apostilados, os quais advêm, nesse caso, da iniciativa privada e vão para as salas de aula, tensionando o processo de formação, que se dá no cotidiano do trabalho docente.

⁷Veremos a seguir.

⁸Aprofundamos mais adiante o assunto sobre o Qualiescola. Disponível em: <https://www.iqe.org.br/programas/fundamentos_qualiescola.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

⁹No capítulo 3, buscamos apresentar a noção de Formação Inventiva. O conceito de Formação Inventiva abrange uma formação docente que acontece em estado de devir que foge a leis e prescrições, mas ocorre pela política de cognição inventiva.

¹⁰No capítulo 3, apresentamos o conceito de dispositivo. Tal conceito é usado em muitas situações, apontando para o espaço e as tecnologias (todas ciências humanas), bem como os discursos.

Em nossa pesquisa, buscamos problematizar a subjetivação-subjetividade, que é afetada por processos de formação de professores e professoras. Voltamos, pois, nosso olhar para os modos de subjetivação na docência, inserida no contexto da educação neoliberal. Nesse sentido, buscamos destacar os diferentes dispositivos tanto de controle, que afetam os docentes, reverberando sobre as subjetividades destes, por meio de uma rede saber-poder (Foucault, 2014a), organizada pela privatização da educação pública, quanto as subjetividades constituídas por meio de dispositivos pela inventividade, o cuidado de si e do mundo.

Desse modo, diante das nossas inquietações com essa realidade, surgiram alguns questionamentos, a partir dos quais formulamos as seguintes questões norteadoras: Quais subjetividades se forjam na medida que a atuação das parcerias público-privadas se intensifica no campo da formação? Como parcerias público-privadas estabelecidas na rede municipal de Caruaru afetam a docência? Quais dispositivos podem forjar subjetividades docentes na rede municipal? Como professores e professoras resistem às parcerias público-privadas?

Na busca de problematizar tais questões, estabelecemos como objetivo geral para nortear a pesquisa: Problematizar como se forjam as subjetividades docentes no contexto das parcerias público-privadas. Para tanto, delimitamos os objetivos específicos da seguinte maneira: (1) Mapear os dispositivos presentes nas ações dos programas e projetos do IQE e da Fundação Lemann que afetam a formação continuada e o exercício da docência de professores e professoras; (2) Identificar modos de resistência do professorado às parcerias público-privadas; (3) Identificar como as subjetividades de professores e professoras são afetadas pelas parcerias público-privadas.

Nessa perspectiva, enfatizamos que a relevância deste trabalho consiste na necessidade de problematizar a formação docente e a constituição da subjetividade de professores e professoras, considerando a participação das PPPs na rede municipal. Tomamos como relevante discutir o conceito de formação inventiva a partir de uma dimensão que se desprende da política de cognição (in)formação¹¹, presente na formação continuada proposta pelas PPPs. Temos em vista, portanto, que a formação precisa ir além do conceito fixo, da capacitação para habilidades e competências em prol da solução de problemas dados, pois entendemos que a formação também acontece pela inventividade da docência. Se tornar professor envolve muitas nuances e os *espaçostempos* da escola são uma “fonte” de produção de *saberesfazeres* docentes. Nesse viés, conforme Dias (2009, p. 164), “a formação de professores convoca outra noção e habita o conhecer pela problematização que tensiona a

¹¹São políticas que operam numa rede informativa de capacitação.

própria formação”, ou seja, a constituição formativa envolve articulações de políticas de cognição e experiências de transformação de si e do mundo; é nesse devir que novas subjetividades vão se formando.

Apresentamos a seguir uma breve síntese de como está estruturado nosso projeto. Na Introdução, apresentamos as inquietações com base em nossas experiências tanto profissionais quanto formativas, pois elas foram as principais motivadoras do interesse pelo tema em questão. Seguindo na introdução, problematizamos a presença das parcerias público-privadas na rede municipal, em específico na formação continuada. Destacamos os conceitos de subjetividade, formação inventiva e dispositivo de poder da arte governamental neoliberal. Por fim, na introdução, ressaltamos a importância da pesquisa e os seus objetivos. No segundo capítulo, descrevemos a metodologia, abordando os dispositivos metodológicos presentes na construção dos dados empíricos, situando também aspectos próprios da Rede de ensino público de Caruaru-PE.

No terceiro capítulo, discutimos a formação continuada de professores e professoras, estando este dividido em quatro subtópicos: no primeiro, destacamos os sentidos de formação continuada e a cognição inventiva; no segundo subtópico, apresentamos a noção de formação inventiva como outro modo de formar professores e professoras, diferenciando-se das formações para aquisição de informação e produção de resultados estatísticos; no terceiro subtópico, abordamos as forças internas e externas na constituição de subjetividades; por último, abordamos no quarto subtópico a discussão da arte governamental na formação continuada, destacando o cuidado de si como resistência à educação neoliberal na formação docente e produção de novas subjetividades.

No quarto capítulo, intitulado de A presença do setor privado na educação pública, que está dividido em dois subtópicos, discutimos no primeiro os processos de configuração da privatização no ensino público de modo geral, abordando a Reforma da Educação nos anos 1990, abordamos também as várias maneiras e formas de privatização que vêm se expandindo na educação e suas implicações para a docência; no segundo, de modo específico, tratamos a adesão da privatização na rede de ensino público de Caruaru, a partir do IQE e da Fundação Lemann.

No quinto capítulo, intitulado Campo empírico da pesquisa: encontro com o território da escola e o professorado da rede municipal, nos organizamos em apresentar as escolas onde desenvolvemos a pesquisa e os participantes que caminharam conosco durante esse exercício. No sexto capítulo, intitulado Formação continuada e inventiva constituindo subjetividades docentes: entre a política cognição (in)formação e a (trans)formação, temos três subtópicos, o

primeiro versa sobre o dispositivo da arte governamental neoliberal no trabalho docente e a constituição de outras subjetividades; o segundo discute o *espaçotempo* da escola enquanto potência para a inventividade docente; e o terceiro apresenta e analisa o que dizem os professores e professoras sobre a formação promovida entre as parcerias. Por fim, fizemos as considerações desta dissertação.

2 CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO

É preciso também estar disposto a se perder, pelo menos temporariamente, a nada entender, e aceitar, portanto, que se extingam as luzes que até então haviam marcado o caminho a seguir [...] não basta saber. É preciso vivê-lo. E aprender a vivê-lo (Gaillard, 2010, p. 139).

Ao pensar sobre pesquisa, buscamos pensá-la com a filosofia da diferença¹², por atender aos nossos objetivos na perspectiva teórico-metodológica, assentada na experiência, a nossa experiência com o campo e seus *espaçotempos*. Esta pesquisa está composta pelos eixos do saber, poder e subjetividade – ética, inspirados pelo pensamento foucaultiano. Buscamos olhar para a docência de professores e professoras que é vivenciada em contextos de políticas de cunho neoliberal, permeada por sua governamentalidade. Tentamos caminhar por uma perspectiva de “pesquisar acontecimento fazendo-se” (Tadeu *et al.*, 2004, p. 11), observando o cotidiano docente e seus desdobramentos. Procuramos, pois, nos distanciar de uma abordagem pela representação, nos aproximando de uma perspectiva de caminhos não dados, onde não há mapa prévio, mas sentindo a experiência, através dos acontecimentos, guinando-nos por uma perspectiva rizomática. Segundo Simonini (2019, p. 79),

O conceito de rizoma [...] foi roubado por Deleuze e Guattari da Botânica, onde este é compreendido como sendo um caule modificado que funciona como uma reserva de energia da planta. A imagem que um rizoma traz é a da filiação com tramas e não necessariamente com enraizamentos, o que faz da grama um exemplo dessa dinâmica, uma vez que não existe um ponto central a definir um fundamento originário àquele vegetal, mas linhas a comporem trajetórias diversificadas. [...] a dinâmica de um rizoma, não seria mais a questão de buscar pela profundidade e/ou pontos de origem das raízes, mas de seguir as linhas que se emaranham na construção de tramas cujas trajetórias são ativas e/ou abordadas no processo vivo e maquínico de composições, rupturas e alianças.

O rizoma, em nossa pesquisa empírica, representa um tecido de acontecimentos que vão se dando sem mapa prévio, mas a partir das imprevisibilidades e urgências emergidas no fluxo cotidiano, especificamente tratando da escola e da docência. Dessa forma, direcionamos nosso olhar para entender que a escola é um grande rizoma e, conseqüentemente, no exercício da pesquisa empírica, nos inserimos nesse rizoma quando buscamos observar o *espaçotempo* escolar e seus acontecimentos. Como trata Simonini (2019), ele não é enraizamento

¹²A diferença é potencialidade virtual, nunca dada, mas sempre em vias de se fazer. Ver em: Diferença e Repetição – de Gilles Deleuze. Disponível em: <https://www.academia.edu/33650014/Gilles_Deleuze_DIFEREN%C3%87A_E_REPETI%C3%87%C3%83O>. Acesso em: 03 jan. 2022.

arborizado, mas um movimento dinâmico, a exemplo da botânica, podemos compara-lo a grama, que é um emaranhado de linhas sem início, meio e fim, ocorrendo em tramas e constantemente.

Para nosso entendimento, conforme Tadeu *et al.* (2004, p. 71), “um acontecimento não se liga a um sujeito, mas a outros acontecimentos, formando linhas e o “sujeito” se constitui aí, entre as linhas por acontecimentos”. Para nós, essas linhas de acontecimentos representam uma potência na produção de subjetividades e são tramas rizomáticas. Desse modo, ao voltarmos nosso olhar para a educação e, em específico, para a formação docente, assim como o exercício da docência de professoras e professores, buscamos desenvolver uma pesquisa não sobre professores e professoras, mas com eles, nos permitindo a aproximação com dispositivos que circulam entre os docentes como possibilidade de dominação ou como possibilidade de resistências a modos de subjetivação hegemônica. Nesse viés, foram importantes os momentos de estudos para desinibilizar os *espaçotempos* e os *saberesfazer* docentes no cotidiano, os quais estão em uma educação menor, acontecendo no “âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (Gallo, 2003 p. 78). Assim sendo, é importante salientar que:

Professores e professoras pesquisadores e pesquisadoras que habitam o dia-a-dia da escola e trabalham com a educação e com investigação educativa conhecem a potência do mínimo, do menor, do que aparentemente parece miúdo e insignificante, mas carrega consigo a força da grama que brota em meio as coisas (...) Rizomaticamente uma educação menor – resistência ao apagamento das diferenças e singularidades – aposta nas multiplicidades, no fazer diferenças... aposta nos olhares e sentidos atentos para o que já está lá, no cotidiano, nas diferentes, inúmeras e singulares maneiras de praticá-los, vivê-lo, inventá-lo e de criá-lo (Sampaio *et al.*, 2018, p. 31).

O poder de inventar-se, dentro de um existir cotidiano e por meio de forças, possivelmente, luta contra as políticas da educação neoliberal, de dominação e do assujeitamento das condutas docentes, tão disseminadas em propagandas com a imagem do professor como sendo um produto mercantil, reforçadas pelos enunciados que vão discursando sobre a ideia de um professor empresário de si – o qual é submetido a uma educação neotecnicista, sob a ótica da “meritocracia, responsabilização e privatização” (Freitas, 2012). Esta afeta, inclusive e em certa medida, as subjetividades docentes em relação as suas características enquanto servidor público, uma vez que essas práticas discursivas são capazes de construir representações do e para o sujeito, pois, como dito por Foucault (2014b), quem domina os discursos domina o mecanismo de poder e também os corpos.

Nesse contexto micro, muitos acontecimentos passam invisibilizados quando se trata da educação maior, “aquela das políticas, dos ministérios e secretárias” (Gallo, 2002, p. 169). Nesse viés, problematizar essa educação significa problematizar os acontecimentos vividos nos *espaçotempo* da escola, permitindo-nos a abertura para enxergarmos as resistências e/ou assujeitamentos, de modo que as singularidades, adversidades e diversidades nos contextos escolares podem ser vistos e problematizados, provocando outros modos de pensar com base naquilo que os sujeitos experienciam, tocam e vivenciam. Ou seja, fazer pesquisa valorizando esse contexto é criar linhas de fuga na educação menor, dando visibilidade ao cotidiano e as inúmeras maneiras de praticá-lo e vivê-lo. Observar dispositivos que tentam produzir uma subjetivação hegemônica do professorado dentro das escolas públicas, a partir de relações de saberes-poderes por meio de enunciados expressos entre o dito e não dito, é importante em nossa pesquisa. Destacamos que a educação maior, em suas políticas, possui redes de saberes-poderes e que “muitas políticas se constroem de “fora” da escola com a intenção de tentar interpretar, analisar e controlar o que as pessoas ensinam e aprendem” (Rodrigues, 2019, p. 59). Assim sendo, olhar para o cotidiano da escola é provocar abertura para dialogar sobre o contexto da prática enquanto espaço de disputas das forças neoliberais.

A busca por problematizar a construção de subjetividades de professores e professoras, em exercício na educação pública é relevante, principalmente, ao tratar do tipo de subjetivação no meio que permeia o trabalho docente. Assim, tentamos nos movimentar, olhando para as subjetivações hegemônicas, que são frutos das propostas que buscam organizar as escolas e reorganizá-las por meio de políticas construídas fora da escola. Todavia, buscamos olhar também e, sobretudo, para as forças de resistências existentes por meio das linhas de fuga que emergem na micropolítica.

2.1 PENSANDO COM O OUTRO – DOCENTE, UM PROCESSO EM CRIAÇÃO A PARTIR DOS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS

Nossa metodologia é etnográfica, uma vez que estudamos grupos de pessoas, subjetividades e comportamentos. Apoiamo-nos também no diário de campo, fazendo o registro descritivo do contexto, na observação participante e na conversa como metodologia. Tais métodos seguiram fluxos, considerando nossas aproximações e encontros com os participantes da pesquisa para construção dos dados. Compreendemos que a etnografia é capaz de descrever relações e processos sociais no calor do cotidiano, seguindo linhas e estruturas da realidade, descrevendo densamente e com distanciamento etnocêntrico

(Angrosino, 2008). Tendo em vista esse conhecimento e nos inspirando nela, buscamos seguir esses passos na construção dos dados. Estivemos aproximadamente por três meses no campo empírico, durante os horários matutino e vespertino. Nessa perspectiva metodológica, nossa escolha objetivou uma pesquisa com sujeitos, com o cotidiano, olhando para os *espaçotempos* e os *saberesfazeres*, como suas pistas mobilizadas pelos professores e professoras, de modo que buscamos olhar para as subjetividades circulando e se constituindo nesses contextos.

Tínhamos em mente que estudar subjetividades exigiria flexibilização no modo de pesquisar. Logo, percebemos que rigor e flexibilização caminham juntos, sendo indissociáveis, como bem trata Ginzburg (1989) ao apostar em um rigor flexível (Guedes; Ribeiro, 2019). O processo da pesquisa requer um olhar atencioso, sendo um processo em criação, não uma mera constatação de algo. A atenção é um traço importante na pesquisa com acontecimentos, “atenção e sensibilidade ao que acontece e ao que nos acontece. Atenção aos gestos, muitas vezes mínimos, que anunciam um acontecimento” (Sampaio, *et al.*, 2018, p. 33).

A fim de nos aproximarmos das subjetividades docentes que se afetam por contextos configurados pelas parcerias público-privadas, pretendemos nos apoiar na conversa como metodologia de pesquisa, considerando que esta é capaz de escutar, interagir e compreender os participantes da pesquisa (Ribeiro *et al.*, 2019), e na observação participante, por ser também capaz de acompanhar os sujeitos da pesquisa, bem como, as formas que eles se relacionam com as ações das iniciativas privadas na educação pública municipal, no que tange ao exercício da docência e a formação de professores e professoras.

Como dito por Sampaio *et al.* (2018 p. 35), “conversas pressupõem a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas. Provocando viver a experiências da alteridade: pensar(se) com o outro”. Pensando nisso, nossa pesquisa estabeleceu uma relação mais aberta com a metodologia, sendo possível estabelecer relações de conversação no cotidiano escolar com diversos sujeitos, ao mesmo tempo que observamos e conversamos com os professores e as professoras.

As conversas “são muitas possibilidades de encontros e distanciamentos, múltiplas faces, diferentes ângulos” (Sampaio *et al.*, 2018, p. 36), elas estão abertas aos encontros com os sujeitos que estão no campo da pesquisa, contribuindo com a possibilidade de problematizarmos nossas questões-inquietações. Tais conversas acontecem de modo flexível, na imprevisibilidade, sendo nas linhas-tramas que vão sendo construídas. As conversas nos

ajudam a compreender e observar os dispositivos disciplinares – seja os estratégicos, os cadernos apostilados, os materiais guias, entre outros que vão aparecendo na escola, ou melhor, estão presentes na escola. Por meio de conversas pudemos tirar dúvidas e melhor entender as relações de poder presentes no contexto escolar. Ao apostar na conversa, buscamos na relação da pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e ao cotidiano, de modo que a conversa em nosso percurso de pesquisa aconteceu em diálogo espontâneo. Como mencionado por Ferraço e Alves (2018, p. 52),

Para nós, pesquisadorxs com os cotidianos, conversar com os praticantes das escolas representa muito mais do que apenas usar um procedimento diferenciado de pesquisa. Para nós, as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles.

A conversa como metodologia de pesquisa é importante, mas é necessário entender que para uma conversa acontecer é “preciso muito mais do que duas pessoas que falem. É fundamental duas pessoas que realmente se ouçam, duas pessoas que realmente se importem com o que é dito” (Ferraço; Alves, 2018, p. 110), é a escuta atenta do outro, é a escuta da presença, sendo espaço de pensar junto com o outro, é se importar realmente com o que o outro está falando. Desse modo, as conversas ajudam a compreendermos o que o outro expressa, o que pensa, sente e, para além das observações visuais do pesquisador, podemos perceber por meio das conversas a existência do movimento de resistência ou até mesmo de assujeitamento dos docentes às políticas hegemônicas.

Também nos apoiamos no diário de campo ou caderno de anotação, para auxiliar-nos a registrar o que nos chamou a atenção e fazer a descrição da experiência. Contudo, não se trata apenas de anotações para descrição, mas da mobilização da sensibilidade do pesquisador presente no campo, para deter-se nas diferentes sensações encontradas e detalhadas minuciosamente, pois “na investigação social a sensibilidade e a reflexividade do investigador são postas em jogo permanentemente” (Porta; Aguirre, 2018, p. 150). Para Kastrup e Barros (2020, p. 71), “o diário de campo é um elemento importante para a elaboração dos textos que apresentará os resultados da pesquisa”. Nele, o pesquisador pode anotar traços que podiam passar despercebidos no campo empírico. Apoiamo-nos no nosso próprio diário, enquanto pesquisadora, por acreditarmos que esse dispositivo pode colaborar para problematizarmos nossas questões-inquietações sobre a temática de pesquisa. Nosso interesse no diário de campo foi o de registrar as observações e as reflexões de forma detalhada das informações, as

quais foram fundamentais para acompanhar e identificar processos de subjetivação (Barros; Kastrup, 2020).

Nossa pesquisa deu-se no território do município de Caruaru e, nos próximos subtópicos do capítulo metodológico, buscamos apresentar o município, assim como a dimensão educacional que a rede pública possui. Para além, apresentamos o quadro de docentes e as informações iniciais sobre quais escolas fizeram parte do nosso campo empírico.

2.2 PRIMEIROS PASSOS: (RE)CONHECENDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE CARUARU

Nossa pesquisa tem como recorte espacial a região Agreste do Estado de Pernambuco, mais especificamente o município de Caruaru, como campo de pesquisa. O nosso interesse em ter a cidade de Caruaru como campo empírico está relacionado, sobretudo, com as parcerias público-privadas na educação municipal e, consequentemente na formação continuada dos professores e professoras atuantes no município. Assim sendo, discutir esses modos de educação tem sido fundamental para caminhar, problematizando políticas educacionais que buscam sintonia com o contexto neoliberal, sendo também um comprometimento nosso político-social com a escola pública.

Caruaru é um município situado no interior de Pernambuco, considerado a Capital do Agreste. É reconhecido por sua riqueza cultural, sendo conhecido como Terra do Mestre Vitalino e Capital do Forró. Além dessas referências, possui vasta literatura em cordel e atrai muitos turistas no período junino. É também uma cidade que se destaca pelo seu potencial econômico, possuindo um polo têxtil que a consagrou com a feira da Sulanca, além de possuir feiras livres diversas, movimentando o comércio local e regional.

O município dispõe, segundo dados estimados do IBGE (2022)¹³, uma densidade demográfica de 409,52 hab/km², sendo a segunda cidade mais populosa do interior de Pernambuco e a quarta do interior do Nordeste. A sua população é de aproximadamente 378,52 habitantes¹⁴ e a área territorial é de 923.150 km². O município está organizado, de acordo com o IBGE, em divisão territorial datada de 1-VII-1960, em 04 (quatro) distritos: Caruaru, Carapatós, Gonçalves Ferreira e Lajedo do Cedro. A cidade localiza-se a oeste da

¹³Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

¹⁴Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Caruaru#:~:text=Sua%20popula%C3%A7%C3%A3o%20foi%20estimada%20em,desta%20cerca%20de%20130%20km>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

capital do Estado, Recife, distante desta cerca de 130 km. Ocupa uma área de 923,150 km², sendo que 80,561 km² estão dentro do perímetro urbano. Sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 94,9%.

Antes de iniciarmos a pesquisa nas escolas que integram a rede, realizamos uma visita à Secretaria de Educação Municipal, visita esta que foi crucial para pensarmos quais seriam as escolas que se aproximavam dos interesses de nossa pesquisa. Os critérios iniciais consistiram em acompanhar duas unidades escolares, sendo uma na área do campo e a outra na área urbana. Também priorizamos o nosso olhar para as escolas com maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; esse interesse tem base a partir da nossa experiência profissional, em que observamos que as escolas com maior IDEB geralmente reúnem esforços para estimular um exercício docente focado na obtenção de resultados estatísticos nas avaliações externas, gerando de tal modo, em nosso entendimento inicial, subjetividades docentes neoliberais, abordando nos momentos formativos, sempre que possível, os discursos de meritocracia.

Quanto a realização da pesquisa em duas escolas, isso se justifica por possibilitar olharmos diferentes ambientes escolares, a gestão escolar e os *espaçotempo* ao mudar o território, inclusive, observar os *saberesfazeres* do grupo de professores e professoras em cada *espaçotempo* escolar. Outro critério importante na escolha é que foram escolas que fazem uso de dispositivos-materiais produzidos, inspirados e governados pela Fundação Lemann e o Instituto Qualidade no Ensino, em parceria com a rede de ensino municipal. Dessa maneira, foi possível observar como se relacionam com esses dispositivos. Nesse viés, a escolha do campo não aconteceu de modo aleatório, nem tão pouco por escolha própria, mas esteve atenta a proposta da nossa pesquisa.

Sobretudo, a visita que nos referimos aqui, no início deste tópico, nos permitiu contextualizar a rede, identificar a dimensão e abrangência do atendimento educacional, e em segundo lugar, nos direcionou para as escolas campo da pesquisa empírica.

Conseguimos os dados apresentados no quadro a seguir, além de outras informações, por meio da nossa visita a secretaria de Educação. Fomos recebidas, num primeiro momento, pelo secretário adjunto, que nos direcionou as respectivas áreas, indicadas como competentes para as informações que seguem. A nossa visita a Secretaria de Educação aconteceu em mais de um momento, sendo primeiro para nos apresentar e nos momentos seguintes para construção de dados informativos fundamentais para situar a educação municipal. A partir das nossas visitas, conseguimos acessar alguns dados quantitativos, relativos ao número de professores e professoras e a quantidade de escolas, além de como as unidades estão

distribuídas pelos distritos que compõem o município. Abaixo, apresentamos o cenário da oferta de educação do município.

Quadro 1 - Distribuição das escolas na Rede Municipal de Caruaru por áreas

	Escolas Sede ¹⁵	Escolas Independentes ¹⁶	Escolas Gestão Nucleadas	Escolas Tempo Integral ¹⁷		CMEIs ¹⁸
1º Caruaru	29	07	23	07		30
2º Carapatós	-	07	13	-		01
3º Gonçalves Ferreira	-	02	13	-		-
4º Lajedo do Cedro	-	03	10	-		-

Fonte: A Autora (2022)

Nota: Quadro elaborado a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, em 16 de dezembro de 2022.

O município possui uma rede de ensino que está dividida nos quatro distritos, possuindo características diversas no que tange à heterogeneidade, identidade e nas condições socioeconômicas do alunado, atendendo alunos e alunas desde as áreas urbanas e periféricas até o campo rural. A rede de ensino, de acordo com dados levantados junto à Secretaria de Educação do município, contempla 145 escolas, divididas em: 107 escolas regulares, 07 escolas de Educação em Tempo Integral e 31 creches. Com o levantamento dos dados, pudemos observar que existe uma carência de Centros municipais de Educação Infantil no segundo, terceiro e quarto distritos; importa dizer que isso reflete na falta de políticas públicas nessas regiões para a Educação Infantil de 0 a 3 anos de idade.

Seu quadro de professores e professoras atuando é de 1.775 docentes, sendo 1.111 professores e professoras lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 664 docentes ministrando aulas nos anos finais dessa etapa. A rede tem aproximadamente 67% do seu quadro de professores e professoras com contratos temporários, totalizando 1185 docentes, e apenas 590 docentes com vínculo efetivo. Neste ano de 2023, o atual prefeito lançou um

¹⁵Escolas localizadas na área urbana do município.

¹⁶Escolas localizadas na área rural do município.

¹⁷Escolas de Tempo Integral municipais.

¹⁸Centros Municipais de Educação Infantil.

edital para ampliar o número de professoras e professores efetivos na rede, sendo que para os anos iniciais foram destinadas 226 vagas¹⁹. Em nosso entendimento, essa realidade fragiliza a carreira e intimida a voz docente em questionar políticas neoliberais para a educação municipal, tendo em vista que compreendemos o contrato temporário como sendo um dispositivo de poder nas condutas docentes, o que pode interferir na tomada de decisão e posicionamento crítico, como nas dimensões ética-estética-política do ser, estar e fazer docente. O motivo pelo qual isso acontece, em nosso entendimento, é que o contrato temporário não garante estabilidade de emprego e, a depender da reivindicação ou protesto docente, podem eventualmente causar perda de contrato com a rede.

2.3 CAMINHANDO PARA AS ESCOLAS CAMPO DA PESQUISA EMPÍRICA

A partir do levantamento inicial na Secretaria de Educação, acerca das informações a respeito das escolas, escolhemos duas instituições para ser nosso campo de pesquisa, uma delas está situada na área urbana do município, enquanto a outra está situada na área rural. Essa última obedeceu ao critério de ser também uma escola de gestão nucleada; optamos pela gestão escolar nucleada por essa representar a escola campesina, em que seu alunado e familiares residem em áreas rurais e o currículo possui peculiaridades, se distanciando, a princípio, de um currículo pensado pelas parcerias público-privadas. A escolha da escola do campo também aconteceu tendo em vista buscarmos enxergar a rede municipal desde as escolas urbanas até as campesinas, assim como observar a articulação da educação do campo na atmosfera da educação neoliberal. Ambas as escolas contemplam o estabelecimento de PPPs, além disso, apresentam dados estatísticos no IDEB considerado alto.

As escolas não tiveram suas identidades reveladas nesta pesquisa, mas foram chamadas de Primavera Rizomática e Linhas Conectadas. Cada nome foi atribuído considerando nosso encontro com o campo empírico e debate teórico, levando em consideração nossos estudos sobre Rizoma na literatura de Mil Platôs, de Deleuze e Guattari (1995). O acompanhamento das escolas Linhas Conectadas e Primavera Rizomática aconteceu por um período de 3 meses, contemplando o turno matutino e vespertino, totalizando aproximadamente 100 visitas entre as duas unidades escolares.

A Escola “Primavera Rizomática” ganhou esse nome porque está localizada no campo e sua entrada principal estava repleta de flores, remetendo a estação da primavera. Sendo de

¹⁹Diário oficial de Caruaru, Ano XII, nº 1830. Lei nº 6.155, de 21 de dezembro de 2018. Estado de Pernambuco, 3 de maio de 2023.

gestão nucleada, a escola se integra a outras unidades escolares, por isso, atribuímos também as demais escolas que integram a nucleação, nomes de flores, sendo elas: “Tulipa, Rosa, Girassol e Margarida”, as quais se conectam a escola Estação Primavera, que define o nome da escola núcleo. Sua organização de seriação é de turmas seriadas e também multisseriadas. Por outro lado, a escola Linhas Conectadas está localizada na área urbana, em um bairro nobre do município, sendo uma escola com ensino regular e de turmas seriadas. O nome Linhas representa a ligação das árvores que estão no pátio da escola, de modo que as suas raízes inspiraram a atribuição do nome “Linhas” a unidade. Ambas as escolas ganharam nomes compostos, sendo que o segundo nome está inspirado no conceito de Rizoma, de Deleuze e Guattari, pois a escola, em nossa compreensão, é um rizoma, no qual as relações humanas, as formas como vão acontecendo as comunicações, conversas, experiências, formações e a inventividade se caracterizam como um rizoma. Assim sendo, as escolas – na perspectiva rizomática – representam as conexões docentes e as linhas de fugas da insurgência do professorado ao ideário neoliberal nas políticas educacionais.

2.4 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: OS PROFESSORES E PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA

Tomamos como fundamental a participação dos professores e professoras na pesquisa, tendo em vista que estes imprimem expressões e visões que são de grande importância para problematizarmos as subjetividades, as quais vêm tecendo-se nos contextos escolares que possuem parcerias com a iniciativa privada. Essas expressões e visões, no que diz respeito ao que vivenciam/vivem, se apoiam para desempenhar atribuições à docência, bem como a forma como conduzem o espírito de servidor público, mantendo ou não o cuidado de si e do mundo no trabalho docente, são cruciais para compreendermos as subjetividades que circulam nos *espaçotempos* da escola pública, e que estão sendo constituídas no fluxo das iniciativas de parcerias público-privadas, e/ou na inventividade docente.

Para o delineamento dos perfis dos sujeitos participantes da pesquisa, nos apoiamos em alguns critérios, a exemplo de se participam ou já participaram de formações continuadas com programas e projetos das parcerias público-privadas presentes na rede, se usam materiais pedagógicos dessas PPPs, ou participam de algum programa ou projeto inspirado por tais parcerias. Além desses critérios, buscamos professores e professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública, assim como o tipo de vínculo de trabalho que possuem com a rede e o tempo de serviço atuante, na tentativa de compreender como

esses sujeitos pensam, sentem e se relacionam com o exercício da docência. Por último, buscamos professores e professoras que atuavam nas turmas que são avaliadas pelas provas/testes de larga escala SAEPE/SAEB. O fato é que a cultura de *accountability* geralmente é muito presente nessas avaliações, de modo que compreender como os professores e professoras lidam com elas é importante para identificarmos quais subjetividades docentes emergem na educação pública, e que se relacionam com tais políticas. Para além do que foi justificado para cada critério, faz-se importante justificar, de modo geral, o motivo dos critérios elencados: o porquê dessa diversidade de perfis dar-se na intenção de conseguir uma pluralidade de sujeitos participantes, assim, é possível enxergar/ouvir modos de pensar, experiências e vivências múltiplas, ao mesmo tempo em que buscamos olhar para as subjetividades.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Que a música exprima a alegria, a tristeza, a piedade a simpatia, nós somos a cada instante isso que ela exprime. Não somente nós, mas muitos outros, mas todos os outros também. Quando a música chora, é a humanidade, é a natureza inteira que chora, com ela. Para dizer verdadeiramente, ela não introduz sentimentos em nós; ela antes nos introduz neles, como dançarinos introduzidos numa dança (Bergson, 1992, p. 36).

O trecho da fala de Bergson nos convida a falar sobre emoção, que exerce uma atração que nos captura e nos faz caminhar com ela, nos transportando de um estado para outro, provocando devires, pensamentos e inventividade. Assim, desejamos iniciar este capítulo falando da formação inventiva como um devir sempre a se fazer. “O devir não se reduz a uma poeira de instantes sucessivos, mas evanescentes, como nas filosofias heraclitianas, e o ser não é rejeitado para fora do tempo, como nas filosofias eleatas” (Hippolite 1949, p. 469 *apud* Kastrup, 2007, p. 44). Apesar de o devir não se confundir com a história, ele sempre se solta de uma história, de modo que o sujeito se desconecta de certas forças históricas que o trazem até o presente e passa pelo constante devir-ser. Cada subjetividade pode se transformar a partir das forças que lhe compõem, visto que somos “frutos” das forças que nos constituíram e a partir dessas é possível nos soltarmos e agenciarmos ou inventarmos outros modos de ser. Assim, o sujeito é constituinte, a partir da processualidade de um vir a ser que não se estabiliza de maneira definitiva, mas que age à medida que entra em contato com forças do lado de dentro e do lado de fora do pensamento, através das dobras de subjetividades (Mansano, 2009).

Neste capítulo, buscamos apresentar a formação continuada como eixo fundamental para o desenvolvimento da docência. Assim, iniciamos apresentando que a rede de ensino municipal segue, assim como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN nº 93.94/96, enfatizando a importância da formação para os docentes do município, mas que tem permitido em sua política de formação a adesão a iniciativas privadas. Seguimos no capítulo problematizando a cognição inventiva enquanto possibilidade de instigar o sujeito a sair dos contextos da representação para viver uma experiência que ocorre pela imprevisibilidade, no contato do sujeito com o mundo, numa dimensão de ser-fazer-conhecer. Destacamos também que a temática formação continuada vem sendo fortalecida com o debate sobre o tema. Apresentamos, por fim, a noção de formação inventiva em contraponto aos modos formativos promovidos pela iniciativa privada na rede de ensino municipal supracitada.

A formação inventiva se apresenta como outros modos de formação, a qual se diferencia de modos voltados para a aquisição de informações e produções de resultados apontados em dados estatísticos das avaliações externas, os quais tem por finalidade ranquear o nível da instituição avaliada por meio de testes realizados pelos estudantes, de maneira que ao mesmo tempo que avalia as escolas, as turmas, também responsabilizam as práticas docentes pelos resultados. Seguindo pelo mesmo capítulo, abordamos o conceito de cuidado de si e de subjetividades docentes dentro da perspectiva foucaultiana. Tais conceitos são apresentados enquanto modos de resistência a educação pensada pelo neoliberalismo.

Entendemos ser importante a construção deste capítulo, por discutirmos que a docência dispõe de outros modos de formar professores e professoras, assim como é possível encontrar nos territórios *espaçostempos* da escola diversas subjetividades se constituindo e (re)significando diariamente, pois os professores e professoras estão em constante (trans)formação; os desafios, o contexto real, o cotidiano da escola dão a possibilidade de exercitar o pensamento de inventividade e constituição de subjetividades. Compreendemos que é provável construir uma formação continuada, uma docência nas brechas da padronização e das prescrições presentes, de modo que escape aos manuais, principalmente aqueles que são produzidos pelo setor privado.

3.1 SENTIDOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A FORMAÇÃO COGNITIVA INVENTIVA

Neste tópico, buscamos apresentar que o município de Caruaru, em sua política de formação, tem se apoiado na literatura existente no campo da formação continuada, no entanto, ao mesmo tempo possui práticas de formação continuada com adesão as PPPs. Chamamos também a atenção em nossos estudos para a perspectiva cognitiva inventiva, sendo essa a cognição que perpassa potências de problematizações e abertura para o novo, de modo que instiga a saída do sujeito do contexto da representação. Objetivamos destacar que embora a formação inventiva seja menos predominante nos debates e estudos sobre formação docente, ela exerce papel importante nos debates sobre formação, pois é possível provocar rupturas com a política cognição (in)formação presente nos contextos da formação continuada, fruto das parcerias público-privadas, ou que pensa a formação de professores pela cultura de desempenho (Santos, 2004).

A formação continuada é um tema muito importante nas pautas da educação, de modo que existe um forte campo de pesquisa com diversidade expressiva de estudos entre

pesquisadores, a título de exemplo, podemos citar Imbernón (2009), Nóvoa (1999), Tardif (2014), dentre tantos outros, que vêm desenvolvendo pesquisas nessa área. A diversidade expressiva na literatura discute e problematiza a importância da formação para a docência, apresentando-a como fundamental e indispensável à carreira docente, ao trabalho docente, sobretudo, por tratar de uma formação que se move no contexto entre teoria e prática.

No contexto educacional brasileiro, principalmente após a Reforma da Educação, ocorrida em 1990, as discussões sobre as políticas públicas para o trabalho docente no Brasil foram intensificadas diante do movimento de democratização da educação pública. Todavia, os pesquisadores da área destacam a formação continuada como fundamental no que tange a valorização dos *saberesfazer*es docentes, no desenvolvimento e atualização da profissão, bem como, para o processo de formação como conscientização.

Compreendemos que a formação continuada é um espaço para o diálogo e trocas de experiências entre os pares e seus *saberesfazer*es, ganhando forma e se (re)significando a partir do contexto, dos desafios e das ações, acontecendo em um movimento formativo permanente. Conforme Tardif (2014), os docentes em ação possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no contexto da prática. Destacamos a importância da formação docente como um espaço de formação permanente, de autoformação e também de partilhar a realidade, no sentido de que o professor está envolvido com seus pares, sem perder de vista o processo intelectual, constituindo-se em um movimento constante de relação entre teoria-prática.

A partir de Imbernón (2010; 2009) e Pimenta (2002), conceituamos a formação continuada enquanto um processo contínuo com momentos coletivos, em que os *saberesfazer*es são questionados e reelaborados por meio das trocas de experiência entre os pares, e a reflexão da própria prática, dentro do campo teórico e prático. Nessa relação entre teoria e prática, a escola é campo e parte do processo de formação continuada, podendo ser questionada, pensada e inventiva. Entendemos, assim, as experiências docentes enquanto fundamentais para construir novos saberes para o trabalho docente.

Na rede de ensino municipal a qual pudemos observar, em visitas à secretaria de educação e tendo acesso ao documento interno intitulado por Política de Formação Continuada na Rede Municipal (apresenta a função de orientar e exemplificar a política, os sentidos e modos formativos desenvolvidos pela rede, o qual foi elaborado pela gestão da ex. secretária de educação nos anos de 2018, vigente até os dias atuais²⁰), foi a existência da

²⁰Documento fornecido pela SEDUC, em 2022, e que orienta a política prescritiva de formação continuada da

presença da iniciativa privada como parceira na condução da formação continuada. Conforme observamos, problematizamos que embora o documento “Política de Formação Continuada na Rede Municipal” se justifique pelos autores do campo, a formação continuada da rede tem enfrentado desafios, tendo em vista a participação das parcerias público-privadas, as quais não atribuem os mesmos sentidos de formação como pensados pelos autores aqui referenciados.

Além da literatura presente no documento interno que orienta a política de formação da rede, observamos também que os documentos normativos da formação continuada no município, a exemplo do Currículo da Rede²¹ e o Plano de Cargos e Carreira²² dos professores e professoras, ao tratar da formação continuada, mencionam a valorização do magistério conforme a LDBEN nº 9394/96, que por sua vez aborda e ressalta a importância da formação inicial e continuada para os professores e professoras, como podemos ver em seu Art. 67, que versa sobre a formação continuada, destacando a valorização dos profissionais da educação, que nos incisos II e V enfatiza o seguinte: “II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim e V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996).

O conceito de formação continuada por nós questionado se apoia no modelo posto pelas reformas da educação, focado na racionalização docente (Tardif, 2014), e que parece se aproximar das formas como o setor privado tem criado e desenvolvido a formação na rede municipal, pela representação e resolução de problemas dados, tal como apontado por Dias (2011), ao problematizar a política cognição (in)formação. Os sentidos de formação inventiva, segundo Dias (2011), embora não sejam predominantes no debate acadêmico, se comparado com as abordagens cognitivistas acerca da formação, vêm ocupando espaço nas pesquisas e estudos preocupados com os desafios em formar professores e professoras. Assim, neste trabalho, nossa intenção ao discutir sobre a formação de professores e professoras é problematizá-la no município de Caruaru, apoiando-nos no conceito de formação inventiva. Nossa escolha por nos aproximarmos da noção de formação inventiva deve-se ao fato de esta deslocar o professorado do campo passivo, do lugar de expectador, da política cognição (in)formação, de formações pedagogizantes, para abrir-se a uma política cognitiva (trans)formação.

rede.

²¹Disponível em: <http://consulta-curricular.caruaru.pe.gov.br/pdf_intro/texto-intro.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

²²Disponível em: <http://transparenciape.com.br/CamaraCaruaru/sied/arquivos/6/lei_complementar/Arquivo%2033.PDF>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Em nossos estudos, a cognição se desdobra da base conceitual desenvolvida em Kastrup (2007), ao tratar da cognição e da psicologia tradicional. A psicologia tradicional não desenvolve estudos da cognição a partir da inventividade e não problematiza que a cognição possui uma inventividade intrínseca ou “em outros termos a cognição é inventiva” (Kastrup, 2007, p. 61-63). Entendida a cognição como inventividade, ela acontece na perspectiva de devir e imprevisibilidade, assim como perpassa pela potência da problematização, não ocupando apenas lugar de aquisição de conhecimento, ou ficando limitada a fornecer soluções a problemas postos pelas ciências ou a sociedade, mas estando para além disso, colocando para si novos problemas, suscitando a tendência crítica, (trans)formando-se numa relação mais inventiva e requerendo o tempo da duração real e da experiência.

De acordo com Kastrup (2007), há dois componentes que reativam a cognição enquanto potência interrogativa, esses consistem em: primeiro, privilegiar o dinamismo principal da cognição, que é a criação, invenção e a constituição de problemas, e em segundo, a problematização, levando em conta também que essa precisa ser bem-criada para possibilitar a constituição de linhas de solução. Isso porque a solução depende da maneira dos meios e da formulação do problema a que corresponde, “o problema aqui não tem sentido negativo de lacuna ou falta, mas sentido positivo de exigência de criação” (Kastrup, 2007, p. 117). Nesse viés, a invenção inicia-se como invenção de um problema, o qual exige uma solução, emergindo na potência de problematizar o contexto no qual os sujeitos estão envolvidos.

A colocação de problemas é uma abertura para o novo e tem sido uma oposição a tendência reconhecimento, uma vez que na cognição inventiva há um funcionamento para além da reconhecimento, pois existe um nível inventivo nesta. Nela, o sujeito é instigado a sair dos contextos da representação para viver uma experiência que o constitua, de modo que o leve a “abandonar sua atenção à vida prática e a experimentar a duração, a sair de si e a entrar em outros devires” (Kastrup, 2007, p. 121). Dentro desse conceito, “a cognição deve ser definida por sua abertura para o novo, para o inesperado, para o inantecipável” (Kastrup, 2007, p. 62). A autora entende o sistema cognitivo como algo que está em constante movimento, em processo de autoprodução permanente. “A formula proposta é: SER=FAZER=CONHECER. Quando vivo se define como sistema autopoietico, seu operar confunde-se com o próprio processo de criação de si [...] o fazer é ontológico” (Kastrup, 2007, p. 146), ou seja, o sujeito tem a capacidade de constituir a si mesmo, pelo meio experiencial. Kastrup (2007), apoiada nos estudos de Varela e Maturama, considera que o domínio cognitivo não é de representações, e sim experimental, há uma conduta que é aberta para a imprevisibilidade, a

qual sela definitivamente o afastamento da perspectiva de Maturama e Varela, tanto do behaviorismo quanto da abordagem de Piaget. Estando aberta para o novo e o não antecipável, essa concepção cognitiva se afasta dos modos como a cognição é tratada pela corrente behaviorista e piagetiana, as quais têm por vez estado com base na previsibilidade, por meio de uma psicologia tradicional.

A cognição, na concepção de cognição ampliada, “não se restringe a inteligência e a solução de problemas, mas insere o tempo, o coletivo e a invenção de si e do mundo no debate que busca uma deriva do conhecer como reconhecimento” (Dias, 2011, p. 66). Assim, se distancia de uma abordagem abstrata para uma abordagem concreta, bem como no conceito de enação, que “expressa o conhecer em sua dimensão experiencial, onde suas unidades são concretas, incorporadas e vividas”. Para Dias (2009, p. 167), ao estudar o conceito de enação em Varela, o “conceito permite deslocar e derivar de uma formação como dar forma a, que é sempre um saber-fazer performatizado em padrões, manuais e regras gerais que seguem princípios invariantes, para uma formação inventiva”. Assim sendo, a formação a qual buscamos pensar foge as prescrições preestabelecidas das parcerias público-privadas, para ocupar um movimento rizomático de acontecimentos que vão se dando em devir nos microcontextos.

3.2 FORMAÇÃO INVENTIVA: CAMINHO PARA UMA POLÍTICA COGNIÇÃO (TRANS)FORMAÇÃO

Buscando avançar na discussão que envolve a formação continuada de professores e professoras dentro de um cenário neoliberal da educação, pautado pela privatização da formação continuada, assim como por meio de materiais pedagógicos que ressoam no trabalho docente, apoiamo-nos para tratar sobre a formação, a partir da noção de formação inventiva. Neste percurso, problematizamos as políticas cognitivas na formação de professores e professoras, apoiados segundo Kastrup (2007) para explicar o conceito de cognição, o qual Dias (2011), ao discutir política de cognição (in)formação e (trans)formação aborda. A formação a qual destacamos para problematizar e contrapor a formação da iniciativa privada, se desdobra pelos acontecimentos vivos, imprevisíveis e não a partir de regras, manuais produzidos e normatizados, nem tem como base a ideia de dar forma ou performatizar o professorado.

Tal formação continuada parte do cotidiano, das relações construídas entre os professores e professoras com o seu contexto escolar, problematizando-o, e são fomentadas

pela arte, pelos encontros entre pares ou outros dispositivos capazes de provocar deslocamentos, desterritorialização, desaprendizagens e (trans)formação. Conforme Dias (2015, p. 207), os dispositivos “têm por componentes linhas de visibilidades, de enunciação, de forças, de subjetivação, de fissuras, de brechas, de fronteiras, entrecruzando-se e se misturando para suscitar outras linhas por meio de variações ou transformações nos encontros”, acontecendo em rizomas. Essas, por sua vez, são capazes de inovar e produzir o novo a partir do que já se tem de conhecimento. Com apoio da noção de formação inventiva, buscamos problematizar como vem acontecendo o processo de formação continuada e as suas ações na rede de ensino municipal de Caruaru, que tem como fonte, princípios educacionais que estão muito mais em sintonia com a governamentalidade neoliberal, ao firmar parcerias com a Fundação Lemann e o Instituto Qualidade no Ensino, do que para com uma formação que desenvolve o cuidado de si e do mundo, numa perspectiva ético-estético-política. De acordo com Rocha (2012, p. 46, grifos nossos),

A **dimensão ética** sustenta uma atitude em que o exercício do pensamento é um fator preponderante, a apreciação dos valores e das situações estabelece o que potencializa ou não a vida e requer o abandono do prescrito e abertura para iniciativas libertadoras, para uma vida mais feliz na ampliação de escolhas; a **dimensão estética** traz o desafio à criação de um percurso de problematização, mergulho no campo de forças que desmancham as formas e determinações já estabelecidas, favorecendo novas circunscrições do cotidiano, deslocamentos de antigas determinações [...] A **dimensão política** situa o campo dos encontros como essencial, publicização do que faz, tomada de posição, atitude implicativa que tenciona a rede de relações, saída do lugar de espectador.

Conforme Rocha (2012), as dimensões ética-estética-política produzem uma potência enorme para o deslocamento do professor ou professora que acata de modo racionalizado propostas prescritivas de dispositivos de governamentalidade neoliberal. Tais dimensões são necessárias a formação inventiva, uma vez que provocam no professorado a abertura para iniciativas libertadoras, ampliação de escolhas, criação de percursos de problematização, promovendo novos olhares, assim como desmanchar formas determinadas de maneiras preestabelecidas por outros sujeitos. Digamos que tais dimensões podem representar a saída do professorado da condição de receptor que acata todo plano de ensino e formação sem problematizar, para dar lugar a um professor que se dispõe a tomar posições, estabelecer a crítica, se deslocar, propor outras possibilidades de docência que fujam as prescrições e ao mundo dado a priori, pensando criticamente a padronização enquanto prejudicial a sua autonomia docente.

Na formação inventiva, a política cognição (trans)formação, é uma política cognitiva que se desloca do lugar de aquisição de conhecimento – informação, para ocupar o território de uma cognição ampliada, operando através de agenciamentos políticos e estando na construção de obras abertas que vibram nas experiências das aprendizagens coletivas, não mais enfatizando a lógica capacitadora que opera por competências e habilidades para resolver problemas, numa concepção individualizante (Dias, 2011), mas sendo uma agenciadora de produção de subjetividades por meio do cuidado de si e do mundo.

Dentro do conceito de formação inventiva, o professor(a) é impulsionado por uma formação por vir, de modo que o “conhecimento não é uma representação, mas uma ação, uma prática, conhecer é agir” (Kastrup, 2012, p. 54). O conceito de inventividade tem uma visão que se contrapõe a uma formação da subjetividade pelo capitalismo cognitivo, nas bases do ideário neoliberal e da política cognição (in)formação. Além disso, se assenta no fortalecimento do sujeito, no governo de si em movimento de fortalecimento de si frente as submissões e reprodução enfrentadas no trabalho docente. A formação inventiva habita o “desafio de outro uso do tempo e do espaço que não o da competência entendida como performances, aceleração, produtividade” (Rocha, 2012, p. 50), partindo do fortalecimento de si para a liberdade, prescindindo de experiências compartilhadas, trazendo uma ideia de coletivo, a vida como uma obra de arte que não está presa ao tempo, às prescrições, controles de condutas, formações bancárias.

Partimos, pois, da concepção de que o docente durante o contexto da prática vai se constituindo e subjetivamente considerando suas experiências como docente. Assim, conforme Jotha *et al.* (2012, p. 137),

Entendemos que a vida, que as nossas práticas acontecem no nível das micropolíticas, que as nossas subjetividades são ali forjadas e que elas podem ser de submissão e reprodução – de uma ordem macropolítica capitalista, que padroniza em todos os níveis inclusive no da nossa afetividade – ou criação de singularidades, que apontam para a inventividade.

Desse modo, entendemos que a formação inventiva é (trans)formação e constituição de si, ocorrendo em movimento, cotidianamente na escola, em seus *espaçotempos*, no interior das salas de aula, forjando novas subjetividades em um caso em devir. Compreendemos, a partir de Deleuze (*apud* Costa, 2019, p. 107), que “um caso em devir é sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que atravessa qualquer matéria vivível ou vivida”. Assim sendo, a formação inventiva habita outras noções de formação, pois conforme Dias (2012, p. 31), “não procede nem de uma lei civil nem de uma prescrição, mas da arte”.

Nesse dispositivo que é a arte, é possível manifestar a experiência e o cuidado de si, sendo o docente um devir-aprendiz o qual se constitui de uma obra aberta em que cria e recria, aprendendo por meio de um mundo problematizado, dos momentos de encontros, das desaprendizagens, de pequenas invenções. Sem respostas prontas, tais sujeitos vão lidando com a imprevisibilidade, tendo a possibilidade de se relacionar na arte com a literatura, a escrita, a música, entre outros dispositivos que provocam (trans)formação.

A política de cognição (trans)formação é contrária à de (in)formação, que é construída hegemonicamente por uma lógica de solução de problemas dados. De acordo com Dias (2011, p. 67), a (in)formação representa “sempre um saber-fazer performatizado em padrões, manuais e regras gerais que segue princípios invariantes”. Sendo representacionista e conexcionista, no sentido de que existe um mundo dado, onde os indivíduos devem procurar condutas flexíveis para adaptar-se à ordem capitalista, por meio do capital cognitivo. No que tange a formação continuada, os docentes são deslocados por esse capitalismo cognitivo para a “sociedade da capacitação”, de acordo com Dias (2011, p. 251),

No momento em que a vida passou a ser compreendida por um processo de adaptação à lógica empresarial, a formação de professores tornou-se um canal de empreendedorismo que expande formas meritocráticas que continuam acentuando a exclusão de muitos. Quando gerida, a sociedade da capacitação assume a performance da lógica do acesso. Só que ao contrário: ao invés de libertar as pessoas, facilitando o acesso, ela cada vez mais as aprisiona numa política capacitadora, consumista, mercantil e que continua reduzindo o conhecer na representação simbólica e na solução de problemas.

A formação continuada da rede de ensino de Caruaru, como visto anteriormente, é marcada por parcerias público-privadas, a exemplo do programa da Fundação Lemann “Formar”²³. Entendemos as ações dessas parcerias representadas por meio de um “saber-verdade-poder” (Foucault, 2014a), atravessado por um discurso de que a lógica empresarial dentro da educação pública possibilitará maiores resultados para o ensino público. Elas estão diretamente atuando dentro da formação continuada de professores e professoras da rede, considerando que a eficiência e a qualidade da educação dependem de práticas eficazes por parte dos professores e professoras, de modo que cabe às políticas de formação criar propostas que busquem docentes mais práticos (Comerlatto, 2021); e para atingir essas práticas eficazes, o setor empresarial considera a capacitação o meio mais adequado para estar presente nas políticas de formação docente.

Nessa vertente da lógica de capacitação, o setor privado vem construindo ações que

²³Caruaru e Formar: Parceria pela Aprendizagem. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/5-redes-municipais-de-educacao-entram-no-formar>>. Acesso em: 29 mai. 2023.

visam introduzir no ensino a “gestão eficaz” (Adrião, 2012, p. 60), por considerar ser necessário corrigir o fracasso escolar identificado por meio de dispositivos avaliativos externos e/ou a partir de ações do setor privado na educação. Como exemplo de gestão eficaz no ensino público de Caruaru, podemos citar o “Projeto Formar”, que consiste em ofertar formação continuada a professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos. O conteúdo do livro “Aula nota 10”, de Doug Lemov (2018), no qual constam 62 técnicas para “Gestão de sala de aula”, no curso do “Programa Formar”, é organizado por meio de técnicas, as quais, conforme o diretor executivo da Fundação Lemann, Deniz Minze, e Claudia Costin, que fizeram a apresentação da segunda edição do livro,

As técnicas são de grande valia para o professor brasileiro, cuja formação inicial nem sempre ilumina a prática docente [...] o ensino eficaz é baseado em técnicas que podem ser aprendidas. Tanto dos professores recém-formados como os mais experientes [...] a disseminação desta edição sirva de apoio e expiração para que os professores desenvolvam seus papéis da melhor forma possível, gerando os melhores resultados para aqueles que são o centro de todas as questões educacionais: os alunos (Minze; Costin *apud* Lemov, 2018, p. 14).

Para Lemov (2018), esse material é uma ferramenta no ofício de ensinar. Conforme o autor citado, o livro emergiu de uma pesquisa com professores e os seus diferentes modos de atuação. Para desenvolvimento do livro, Lemov utilizou “a observação de Jim Collins em empresas feitas para vencer: good to great” (Lemov, 2018, p. 2), e passou a fazer uma lista das coisas que eles (professores) faziam, atribuindo nomes as ações desenvolvidas pelos mais diversos docentes observados nos Estados Unidos, dando então forma ao livro com as técnicas que criou. Percebemos com essa afirmação destinada a apresentar o livro, que ele emerge com base no ideário do mundo empresarial, logo, sua linguagem e concepção também estão voltadas a tratar o trabalho docente a partir de uma dimensão empresarial com foco em problemas que buscam técnicas de soluções empresariais.

Em se tratando dessa política de formação-capacitação na rede de ensino de Caruaru, fomentada pela Fundação Lemann, destacamos que ela se desempenha em um modelo formativo a partir do conhecer, na representação simbólica e na solução de problemas, além de buscar uma performance do ideário de professor ou professora competente. Tal concepção parece adotar modos de formação que se voltam para a instrumentalização da prática, em que a expertise docente é definida pelas técnicas que o professorado desenvolve. Nesse sentido, o exercício da docência demonstra ser afetado dentro do contexto de parcerias público-privadas, mantendo-se como base um saber mínimo. Além disso, a individualidade docente também

emerge mais facilmente dentro dessa educação, a qual tem estado próxima do ideário neoliberal, ficando o professor destinado a aprender a lidar e dominar técnicas, competências e habilidades (Dias, 2011), distanciando-se do conceito de formação pela experiência-enação e inventividade constituinte da (trans)formação. Podemos considerar que esse movimento de formação se caracteriza como uma tecnicização da atividade docente (Roldão, 2007), focado na prática, numa perspectiva de formar para aplicar o que é proposto nas prescrições.

Segundo Dias (2011), o neoliberalismo vê habilidade como uma sequência de movimentos em que o alvo é atingir metas e objetivos – sendo definida como um processo de solução de problemas de um mundo preexistente. Numa cultura que exalta o sucesso e a resolução de problemas imediatos, a profissão é desestimulada no investimento de formação a longo prazo e passa a acontecer a partir da capacitação, por uma política de cognição (in)formação, conforme Dias (2011, p. 130):

As políticas cognitivas como (in)formação revelam relações de sujeição as mudanças do capital e, ao mesmo tempo, operam, como disse Deleuze (1992, p.225), numa “modulação universal”, apontando um regime escolar representado por um programa que imprime formas de controle expressas na avaliação continuada, na ação da formação permanente, no abandono correspondente da pesquisa na universidade e, principalmente, na introdução da lógica de “empresa” em todos os níveis de escolaridade.

Já não existe espaço para uma formação que problematize o contexto da micropolítica e, sobretudo, a experiência docente, uma vez que a prática do cuidado de si é desafiada constantemente, diante da tendência à predominância tecnicista, pela lógica individualizante, competitiva e com necessidade de aprimoramento (Brown, 2019, p. 31), a qual coloca o indivíduo enquanto empresário de si, a serviço de dispositivos da governamentalidade neoliberal, do poder controlador.

Para Dardot e Laval (2016, p. 334), “a empresa de si mesmo é uma “entidade psicológica e social, e mesmo espiritual, ativa em todos os domínios e presente em todas as relações”. O homem torna-se o *homo economicus*, porém não como homem da troca, nem consumidor, mas da empresa e da produção, sendo homem do consumo. Conforme Foucault (2022, p. 303), “na medida que consome, é um produtor, produz o que? Pois bem, produz simplesmente a própria satisfação”, ou seja, seu ego em atingir resultados desejados é alimentado pelos enunciados provocados pela arte governamental neoliberal. Nesse sentido, o sujeito se propõe a um esforço e empenho pessoal maior, deixando-se ser capturado pela responsabilização individual, no que diz respeito aos resultados alcançados.

Paradoxalmente, para tal sujeito, sua concepção de incompletude gera um sentimento

de cansaço, provocando neste um desgaste de sempre se colocar como o responsável pelos males que assolam o contexto ao qual está inserido. Portanto, para Brown (2019, p. 200), “conforme nos tornamos capital de cima para baixo e também em nosso íntimo, o neoliberalismo torna a venda da alma algo cotidiano”. A responsabilização e a meritocracia se tornam pontos cruciais na vida daquele que adota a postura de um empresário de si, a individualização se apresenta na perspectiva de tornar o homem em gerenciador de sua própria vida, uma natureza neoliberal pautada na ideia do consumo e na eterna incompletude que se desenvolve pela teoria do capital humano.

Podemos dizer que esse movimento de subjetivação emerge pelas forças do poder que vão se formando pelas “dobras de subjetivação”. O conceito de poder abordado neste estudo é foucaultiano. Para Foucault (2021, p. 17), o “poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona”, acreditamos que as subjetividades estão estreitamente articuladas ao poder, pois o poder atua no processo de construção de subjetividades, o poder é prática e relação. Para Foucault, nada é isento de poder, todavia, este ocorre de modo macro e micro, estando presente em todos os lugares e relações, inclusive, nos movimentos de resistências também podemos considerar que se configuram em forças de poderes. Dessa maneira, ao tratar sobre as parcerias público-privadas e os dispositivos desdobrados destas, consideramos que são tecnologias de poder, com dispositivos atuando pela arte governamental neoliberal dentro do contexto de formação docente na rede municipal do município investigado.

Tem-se buscado transformar a subjetividade do professorado da escola pública por meio da educação neoliberal, levando-o a entender seu trabalho tal como o ideário empresarial de produção, desenvolvendo em sua conduta o empenho da empresa de si. Como definido por Silva *et al.* (2021, p. 77-78), o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico ou uma “teoria econômica, este funciona como uma matriz de produção de discursos que atravessam diferentes dimensões da cultura. [...] Tais discursos definem como os sujeitos conhecem, pensam, sentem, sonham e se relacionam socialmente”. Sendo esses discursos e práticas que tentam transformar o sujeito em um “empreendedor de si”, de forma que vão se constituindo outras formas de ser e estar no mundo para atender aos interesses neoliberais. Segundo Ball (2014, p. 229 *apud* Grimm, *et al.*, p. 852), “o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades)”. Assim, ao ser político, o neoliberalismo se apoia na arte governamental como forma de produzir novas subjetividades alinhadas aos seus interesses. Por meio de uma gama de práticas desdobradas em dispositivos neoliberais, como pelo discurso, buscando espaço na

constituição de um novo sujeito que pense e se relacione com suas práticas por meio de performances do mundo empresarial, assumindo para si, inclusive, o sucesso ou o fracasso da sua própria vida. Nesse sentido, o sujeito subjetivado pelo neoliberalismo apresenta uma conduta individualizada, na qual o coletivo não assume espaço, uma vez que nessa perspectiva, se (re)conhece pela individualização.

3.3 DOBRAS DE SUBJETIVIDADE: FORÇAS INTERNAS E EXTERNAS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Discutir a experiência de subjetivação na formação continuada de professores e professoras, voltando nosso olhar para os modos de subjetivação presentes na docência inserida no contexto da educação neoliberal, na política de cognição (in)formação e, ou (trans)formação (Dias, 2011), requer um ponto de partida. Para isso, apoiamo-nos no entendimento de autores que dialogam sobre o conceito. Conforme Dias (2015), a formação, de modo geral, seja ela inventiva ou não, em seus movimentos, nos modos e acontecimentos formativos, produz subjetividades. Mas, para compreendermos como isso acontece, como as subjetividades vão se forjando, é importante compreender sobre o conceito. Assim, nos embasamos em autores como Deleuze, entre outros, que discutem sobre o assunto à luz da concepção de subjetividade desenvolvida por Foucault, ao abordar as dobras de subjetivação.

Conforme Mansano (2009, p. 111), “retomando as ideias de Guattari, vemos que a subjetividade é por ele compreendida como um processo de produção no qual comparecem e participam múltiplos componentes”. Esses múltiplos componentes se difundem via instituições, práticas e procedimentos vigentes em cada tempo histórico. Assim, o sujeito é fruto do tempo histórico que está inserido, estando em constante movimento de modificações. Ou seja, os componentes de subjetividade circulam como fluxos que percorrem o meio social. É importante também compreendermos que, por ser movimento, podem ser “atualizados de diferentes maneiras no cotidiano de cada vivente” (Mansano, 2009, p. 111). Ao mesmo tempo que os sujeitos acolhem os componentes de subjetivação em circulação, também provocam subjetivações, de modo que tudo está conectado, não havendo início, nem fim dentro da produção de subjetividades. Esses componentes podem ser reinventados ou modificados em movimentos de conexões que não param.

É importante salientar que, embora as subjetividades sejam fluxos possíveis de serem reinventadas, modificadas e singularizadas, existem também, ao longo da história, forças de subjetivação que buscam fixá-las a um determinado modo de ser e de existir. A exemplo

disso, podem ser organizadas pela moral, a ética, o contexto religioso e social, se configurando pelos aspectos de submissão na produção de modos de subjetivação (Mansano, 2009). Ademais, embora nestas forças de subjetivação as subjetividades passem a sofrer transformações, também é possível acontecer outros movimentos subjetivos, em oposição a submissão, a exemplo da resistência, da luta política, da prática do cuidado de si e do mundo. De acordo com Deleuze (2013, p. 99), “a vida se torna resistência ao poder quando o poder toma a vida como objeto”. Ou seja, se olharmos a partir da docência, podemos concluir que mesmo que haja um poder neoliberal tentando criar modos de ser-estar e fazer na docência, a partir de performances do neoliberalismo, há também as linhas de fugas atuando como movimentos subjetivos de resistências. Assim, compreendemos que as subjetividades docentes também sofrem transformações.

Em nosso estudo, a resistência é compreendida como práticas e modos de pensar do professorado, em específico, se tratando da rede municipal a qual desenvolvemos a pesquisa, essas práticas e modos de pensar escapam aos modelos homogeneizados e homogeneizantes postos pelas parcerias público-privadas para os professores e professoras na rede de ensino de Caruaru. Essas subjetividades podem emergir a partir da prática do cuidado de si e do mundo, por meio de movimentos que rompem com as propostas de práticas docentes homogeneizadas, por meio de lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação das propostas educacionais para a construção de um docente “empreendedor de si”, a serviço de uma educação neoliberal (Safatle, 2021), que pode estar se dando pelo movimento de iniciativas das parcerias público-privadas.

Segundo Deleuze (2019, p. 104), para Foucault, a subjetivação se faz por dobras, se caracterizando pela dobra das forças externas e internas ao homem, estas exercidas na tessitura do si, são parte da interiorização do sujeito em sua relação consigo e com o mundo, que são as forças do lado de dentro do pensamento e as forças do lado de fora que estão relacionadas com o poder. É importante destacar, conforme Deleuze (2019), que as forças diagramais de poder são informes virtuais, que mesmo sendo constituídas das condições estratificadas do saber, possuem invaginações. Deleuze (*ibid.*, p. 105) considera que a ideia de subjetividade deriva do poder e do saber, mas sinaliza que não depende deles, haja vista que há o lado de dentro do pensamento, assim como o lado de fora.

As dobras estão atuando em quatro tipos, as quais são quatro pregas de subjetivação. A primeira pertence a parte “material de nós mesmos que vai ser cercada, presa na dobra”. Em suma, para os gregos representa os prazeres e para os cristão a carne e os desejos; a segunda é a da “relação de forças”, nessa, as forças são vergadas para tornarem-se relação consigo, não

sendo uma regra racional, natural ou estética; a terceira é a dobra do “saber ou da verdade”, ela constitui uma ligação do que é verdadeiro com nosso ser e do nosso ser com o que é verdadeiro, de modo específico é a subjetivação do saber; a quarta e última é a do “próprio lado de fora”, essa é representada pela espera do sujeito, aos desejos externos do seu eu, como exemplo, a imortalidade, a salvação, a eternidade etc. Conforme Deleuze (2019, p. 105), “as quatro dobras são como a causa final, causa formal, causa eficiente, a causa material da subjetividade ou da interioridade como relação consigo”. Conceituadas por Foucault, estas são eminentemente variáveis e suas variações constituem modos irredutíveis de subjetivação. Em ritmos diferentes, vão operando pelo que Deleuze denomina de “códigos e regras” do saber e do poder.

Nesta pesquisa, buscamos destacar os diferentes dispositivos de controle que tentam afetar os docentes e podem estar reverberando sob as subjetividades desses, através de uma rede de saber-poder (Foucault, 2014a), organizada pelas relações das parcerias público-privadas. No subtópico a seguir, buscamos apresentar como a arte governamental pode ir atuando na docência.

3.4 A ARTE GOVERNAMENTAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando nos referimos ao neoliberalismo no campo da educação, percebemos que a arte governamental neoliberal tem estado presente por meio de serviços dos múltiplos interesses das organizações internacionais, as quais visam manter influências sobre a educação pública, sendo essas exercidas por meio de organismos como a Organização, Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI (Sakata; Rosa, 2020), fazendo-se presentes pelas ações também de movimentos, tal como o Todos Pela Educação, Movimento Pela Base, entre outros.

Entendemos também que as ações das PPPs na Rede de Ensino Municipal de Caruaru, se configuram como governabilidade neoliberal, na medida que agem por meio das propostas de formação que convocam um outro modo de ser-estar na docência, tendo como foco um professor capaz de realizar um trabalho inspirado e ou fomentado pela tecnização, individualização, responsabilização, assim como a meritocracia. Tais políticas, que são neotecnicistas e fomentadas pelos organismos internacionais e pelas ações dos reformadores empresariais, consideram que “o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um” (Freitas, 2012, p. 383). Nesse sentido, criar uma formação continuada que

aponte para essas categorias - tecnização, individualização, responsabilização e meritocracia - é possibilitar modos de subjetivação docente performatizados, sabendo-se que a performatização ocorre em dois sentidos, tanto de dentro para fora como de fora para dentro. Nesse processo, os professores e professoras são encorajados a pensar sobre si como indivíduos que calculam a si próprios (Ball, 2010).

Agindo enquanto dispositivo de poder, a arte governamental atua sob os corpos humanos. Salientamos que nem sempre tal arte vai ser apenas neoliberal, pois acontece no fluxo das relações humanas de saber-poder. Ela é presente em vários contextos, conforme Foucault (2021, p. 411) explica ao seu respeito: “tratando da arte de governar, lembram continuamente que também se diz governar uma casa, almas, uma província, um convento, uma ordem religiosa [...] as práticas de governo são, por um lado, práticas múltiplas, à medida que muita gente pode governar”. Assim sendo, está em macro e em micro contextos, suas ações e práticas são movidas e envolvidas por relações do saber-poder. Para Foucault (2022, p. 250),

O poder não pode em hipótese alguma ser considerado nem um princípio em si nem um valor explicativo que funcione logo de saída. O próprio termo “poder” não faz mais que designar um [campo] de relações que tem de ser analisado por inteiro, e o que propus chamar de governamentalidade.

De acordo com nosso entendimento, a escola, por exemplo, também tem convivido com a arte governamental, e quando problematizamos a partir da educação neoliberal, das parcerias público-privadas à educação municipal, apontamos para articulações do poder neoliberal, atuando tanto em seu sentido macro como micro. Nesse sentido, destacamos que a escola, com as influências e parcerias firmadas entre o público e o privado, pode ir assumindo um sentido neoliberal. Porém, esses sentidos são contrários à ideia de “*Skholé*”, debatida por Masschelein e Simons (2021), tendo em vista que, conforme Laval (2019, p. 296), a escola neoliberal

Nega profundamente a função da cultura. É nesse sentido que Gilles Deleuze afirmou que, em consequência das reformas, a escola estava em liquidação. A imposição dos valores da utilidade e da eficiência destrói não só o modelo de escola antiga, mas também a função antropológica e histórica da escola.

Nessa direção neoliberal, o tempo livre da escola, no sentido de “*skholé*”, valorizando as experiências reais, o agir didático e as interações entre os autores do processo de ensino e

aprendizagem, são suprimidos pela arte do governo gerencial. O professor do amateirismo²⁴ (Masschelein; Simons, 2021), que tem o tempo da “suspensão” e a “profanação”, não encontra na escola neoliberal a facilidade para o cuidado de si e do mundo, embora use de táticas no sentido utilizado por Certeau (2014), como forma de “burlar” as estratégias prescritivas das políticas neoliberais, como modo de movimento de resistências, sendo isso possível por meio da micropolítica, das contingências e linhas de fugas. Nesse contexto, nos *espaçotempos* da escola há lugares de encontros, de coletividade, inventividade e resistências, se caracterizando em outros modos de ser escola opostos ao ideário neoliberal.

O professor que profana não segue os padrões neoliberais e cria os escapes para a prática, respeitando o tempo da suspensão, onde não existe lugar para assumir a função de preparação para o futuro (emprego/universidade), mas de assumir o lugar do tempo do presente, de experienciar e aprender com prazer. O docente que atua por meio do tempo da “suspensão” é desafiado a manter uma prática que vá por outro sentido, que seja avesso aos modos e ordens dos valores da eficiência e da utilidade para o mundo do capital, da produção, bem como a preparação de um estudante para se formar e atender os anseios do mercado. Nesse contexto, é importante afirmar, conforme Laval (2019, p. 297), que “não há ação educativa, apenas competências, técnicas e métodos”, para responder aos modos da escola neoliberal.

Quanto a formação continuada, em que o professorado é formado, essa está a serviço da solução de problemas, “remetendo a formação a um empreendedorismo educacional aliado ao capitalismo” (Dias, 2011, p. 29), de modo que se tensiona performances para os professores e professoras. O empreendedorismo educacional pretende hegemonia na formação continuada de professores e professoras, de modo que o sentido de formação passa a ser de capacitação, penetrando as instituições e as relações de subjetivação, havendo a introdução da lógica da empresa na educação. Tal lógica destaca as competências no centro da formação, produzindo-a numa perspectiva política da cognição (in)formação, a qual é operante pela rede informativa conexcionista, imprimindo uma política de acesso rápido ao conhecimento (Dias, 2011).

O neoliberalismo busca fermentar na educação técnicas de flexibilização, em especial na formação docente, a partir da domaçaõ²⁵. De acordo Masschelein e Simons (2021, p. 147,

²⁴Conceito desenvolvido por Masschelein e Simons (2014), no livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, para tratar de um professor que tem o compromisso com o mundo, com as novas gerações, que tem amor à docência a partir do aspecto ético.

²⁵Conceito desenvolvido por Masschelein e Simons (2014) para discutir um professor subjetivado pelas políticas neoliberais.

151), “as técnicas de flexibilização funcionam sutilmente e conjuram novos ideais de e para o professor, muitos dos quais exercem sobre ele um efeito de domaçaõ [...] As táticas de flexibilização evocam a figura do professor calculista”. Esse modo de educação neoliberal põe em risco a formação de um “professor amateur”, que tem amor e interesse pelo mundo, para dar lugar a “um professor que não partilha do mundo com os jovens e já não pode mais cuidar de si mesmo” (Masschelein; Simons, 2021, p. 146), em virtude de estar cansado e envolvido pelas tentativas de domaçaõ, através do poder da governamentalidade neoliberal.

A governamentalidade neoliberal, em alguns momentos, age nas condutas, sem que isso aconteça de uma maneira direta, mas subjacente, uma vez que ela se utiliza de estratégias e de técnicas de governo, de controle, de assujeitamento, em que o sujeito vive uma falsa ideia de autonomia. Ela desenvolve no sujeito a ideia de empresário de si, porém, é uma autonomia controlada e individualizante (Laval; Dardot, 2016), pois, apesar da ação do poder ser sutil, é também presente. Na docência, a autonomia controlada pode emergir por meio de programas e projetos pedagógicos, via parcerias público-privadas, ou de programas e projetos públicos, mas sem desconsiderar a lógica empresarial. De modo que algumas propostas de formação continuada vão definindo o que são “boas práticas docentes e professor de sucesso”, oferecendo sugestões de apostilados. Esses programas e projetos possuem um certo tipo de padronização das práticas docentes, dos modos de ensinar, aprender e de educação. A suposta liberdade do exercício docente é uma “manobra” do próprio dispositivo da arte de governar, uma vez que, segundo Foucault (2022), a prática de governamentalidade só pode funcionar se existir liberdade. No entanto, essa liberdade não pode se tornar um perigo às políticas neoliberais e passa a ser uma autonomia limitada, controlada.

4 A PRESENÇA DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Abrimos este capítulo para discutir a presença do setor privado na educação pública, tomando como referência a rede de ensino de Caruaru. Compreendemos que a educação municipal, assim como as redes de ensino federal e estadual, tem estado em sintonia com políticas educacionais que emergem da Reforma da Educação do século XX, por uma educação neoliberal, sendo parte das articulações pela hegemonia do projeto neoliberal da/na educação. Ao tratarmos sobre movimentos de privatização na educação municipal, por meio das parcerias, as quais acontecem a partir do que Peroni e Oliveira (2019, p. 41) consideram ser “execução e direção ao mesmo tempo”, buscamos discutir os desdobramentos e a intensificação das ações entre as parcerias público-privadas, bem como estas têm se configurado na educação pública municipal.

Chamamos a atenção para como as fronteiras entre o público e o privado vêm se estreitando na educação básica, e sinalizamos para as organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, sendo elas participantes influenciadoras nas políticas educacionais do país, uma vez que enxergam a escola como fundamental para o desenvolvimento da sociedade, porém, objetivando articular a escola ao projeto de sociedade embasado em seus ideários. Conforme Sakata e Rosa (2020), tais organizações, fundações e instituições privadas consideram que há a necessidade da sua participação e presença em fazer com que a escola seja produtiva, de modo que vão se expandindo por todo o país por meio de diversas ações e estratégias. Como exemplo de atuação do setor privado na educação pública, destacamos a Fundação Lemann na rede de ensino público de Caruaru, entre outros presentes, como o Instituto Qualidade no Ensino.

Atualmente, apesar das mudanças no poder governamental, a presença do setor privado permanece se estabelecendo e executando suas agendas na educação pública. Nesse viés, o que identificamos é que essas organizações estão presentes na educação pública, independentemente de quem seja o presidente da República brasileira²⁶, conseguindo, assim, manter agendas e diálogos com os governos, com influência nas políticas educacionais e financiamentos em suas ações pelo setor público.

²⁶A esse respeito, ver mais em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/mec-faz-acordo-com-ong-para-levar-internet-a-escolas-e-fundacao-lemann-defende-parceria.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

A Fundação Lemann é parceira do movimento TPE²⁷ em rede, que se denomina uma aliança nacional apartidária, composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e também pelas organizações sociais de educação e de gestores públicos da educação. O Todos pela Educação, Juntos pela Educação, entre outros *think tanks*, são “organizações que têm como função produzir informações e construir ideias para influenciar a opinião pública sobre temas como política, economia, ciências, meio ambiente, saúde, educação, entre outros” (Mendes, 2021, p. 89). O foco do movimento é “incidir nas políticas públicas para a educação a partir da bandeira do direito de todos a educação” (Martins, 2016, p. 12). Tal movimento ganhou forma apoiando-se no discurso persuasivo de que a educação brasileira precisa aderir a lógica empresarial para melhorar os resultados expressos nas avaliações de larga escala. Entretanto, destacamos que antes mesmo da elaboração do Movimento Todos Pela Educação, acontecido em 2006, houve outras iniciativas com a mesma natureza na educação brasileira.

No Brasil, a década de 1990 foi “palco” de mobilizações empresariais. Sendo marcado pela Reforma Neoliberal do Estado, os anos 90 foram profícuos para a reforma, de modo que muitas ações foram organizadas, além de diversos fóruns e documentos, apontando premissas e metas que deveriam orientar a reforma da educação brasileira à condição necessária do desenvolvimento econômico, capaz de garantir a competitividade industrial. Para tanto, um novo paradigma educacional é pensado, com a intenção de tornar a escola mais eficaz para dar conta da produção de sujeitos não apenas qualificáveis, mas também empregáveis e flexíveis ao mundo neoliberal. Em linhas gerais, podemos acompanhar essas iniciativas, conforme Shiroma *et al.* (2011, p. 228, grifos do autor),

Em 1992, foi realizado na Universidade de São Paulo (USP) o fórum Capital/Trabalho reunindo empresários, representantes de centrais sindicais com o objetivo de discutir os “problemas básicos da sociedade brasileira” [...] os presentes assinaram a Carta Educação [...] entre as recomendações apresentadas nessa carta, destacam-se as voltadas à melhoria da eficiência do sistema, tais como: “a descentralização promove transparência de operação e responsabilidade”; “É preciso avaliar o desempenho dos alunos para requalificar e revalorizar escola e professor” [...]. Em 1993, o Instituto Herbert Levy (IHL) e a *Gazeta Mercantil* publicaram o documento *Educação fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*. Procurando substanciar um consenso em torno de sua agenda, empresários apresentam propostas voltadas a dotar o sistema educacional de maior eficiência. [...] Em 1995, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, a comissão presidida por Nassim Mechedeff (MTb), no âmbito do Programa de Apoio à capacitação tecnológica da Indústria (Pacti) e do Programa Brasileiro Qualidade produtiva (PBQP), organizou o

²⁷Movimento Todos pela Educação.

documento *Questões críticas da educação brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade*.

Pudemos perceber em Shiroma *et al.* (2011), que muitos esforços foram organizados em prol do fomento de uma educação que atenda ao plano econômico capitalista, vislumbrando uma educação em que a escola passe a ser eficiente e eficaz, conforme aspira o empresariado. Nesse panorama, compreendemos que o Estado permite trazer a lógica do setor privado para o campo da educação, por compreendê-la eficaz e eficiente para o processo de melhoria da educação, tendo em vista a valorização dos resultados no IDEB, entre outros indicadores de desempenho – avaliações externas, que geralmente apontam o baixo rendimento escolar no país, assim como ao avaliar o desempenho dos estudantes objetiva requalificar o professorado por meio de novas estratégias para a docência. O termo requalifica, presente na carta durante o fórum na reunião de empresários e sindicalistas, nos dá a entender que ao professorado são reservadas performances pensadas a partir das agendas de cunho neoliberal.

No que tange aos aspectos da educação, a reforma do século XX é caracterizada pela governabilidade. Essa “reforma educacional tem pouco a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova forma de governabilidade da educação pública” (Krawczyk, 2002 *apud* Evangelista; Shiroma, 2007, p. 536). Todavia, as participações dos empresários visam construir políticas para a educação que possibilitem o controle do currículo e da função da escola, bem como da educação no país. Assim sendo, a reforma se estrutura pela profissionalização de professores e professoras e pela implementação do gerencialismo nas escolas, atingindo todas as dimensões que envolvem a docência, estando presente desde a construção do currículo, com a circulação de ideias e influências; a avaliação, que passou a ser pensada pelos modos do Estado regulador; até a gestão, que foi e é afetada pelo paradigma da nova gestão educacional, centrada em aspectos da lógica gerencial, empresarial e neoliberal. A formação inicial e continuada também se tornou foco da reforma, de modo que o professorado foi e tem sido visto como sujeitos destinados a operar currículos fomentados por interesses do projeto educacional neoliberal (Evangelista; Shiroma, 2007).

Nesse sentido, tais agentes de organizações internacionais gerenciam sistemas de ensino, alterando “a perspectiva pública em favor de um ensino instrumentalizado. São discursos gerencialistas oriundos de agências multilaterais, como o Banco Mundial, a OCDE e o FMI, que simplificam processos pedagógicos complexos através de fórmulas instrucionais” (Fávero, 2020, p. 5). Entendemos, dessa maneira, que o papel do professor, segundo essas organizações, consiste em operacionalizar projetos e programas advindos das

relações firmadas pelas parcerias público-privadas, sem precisar problematizá-las ou criar base em sua experiência profissional e em seus *saberes-fazer*s. O sentido de escola, de acordo com essa lógica, também é modificado, pois a reforma não busca alterar apenas o currículo, mas também o sentido, a função social da escola e da educação, destituindo-as, contudo, do seu caráter público (Shiroma *et al.*, 2011, p. 226).

É nessa perspectiva, pois, que as organizações tanto nacionais, quanto internacionais, com a Reforma da Educação, ocupam com mais intensidade espaços nas políticas educacionais, produzindo diversos agentes nas mais diversas escalas local, regional e nacional, de maneira que o empresariado brasileiro tem investindo fortemente na participação das decisões políticas, bem como nas metas para a educação, tendo em vista a “produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (Shiroma *et al.*, 2011, p. 226), levando a educação a atender influências e produções de textos de diferentes contextos (Ball, 2004), de modo que se tornou mais prático à iniciativa privada não só opinar nos currículos, como também atuar através de programas e projetos no contexto da prática. Assim, conforme Macedo (2014, p. 1538),

Vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas]. Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público.

Esse movimento entre o público e o privado está, pois, cada vez mais forte e constitui-se em comunidades epistêmicas. Tais comunidades são organizadas acerca de um conjunto mutuamente reconhecível de conhecimentos, verdades e visões de mundo que é constantemente rearticulado. As articulações são estáveis e há uma mútua dependência entre Estado e mercado, que formulam novas narrativas, por sua vez, “articuladas pela crítica a escolarização com pressões pelas mudanças sobre o que conta como boa política para a educação pública” (Macedo, 2014, p. 1538). Em nosso entendimento, as comunidades epistêmicas agem apresentando possibilidades para a solução dos problemas educacionais no setor público, no entanto, respondem a lógica de mercado. Não longe dessa lógica de eficiência e eficácia, se encontra o ensino municipal de Caruaru, ao que pudemos observar durante nossa atuação docente no município, o qual busca parcerias com atuação na formação continuada de professores e professoras, com narrativas voltadas a discursar sobre mudanças na educação pública através de “parcerias” com instituições e fundações privadas.

Nesse “caldeirão” de mudanças e articulações, mobilizadas pelo movimento da

educação pública, as parcerias público-privadas se deslocam para assumirem papel de executores das prescrições demandadas para as escolas e para os professores e professoras, além de desenvolverem formação com aspectos da “política cognitiva (in)formação” (Dias, 2011) como sendo o principal modo de formar os docentes na rede. Parcerias público-privadas como o Instituto Qualidade no Ensino e a Fundação Lemann, realizam uma perspectiva técnica de preparação do professorado para (re)aplicar apostilados e seguir rigorosamente a BNCC, uma vez que seguem em alinhamento com as habilidades e competências da Base.

Nesse sentido, a prática emerge como elemento central, estabelecendo a prioridade da docência como ação, em detrimento do professor como sujeito ético-estético-político. Como meio de tornar a execução das atividades mais práticas, os docentes são orientados por programas e projetos pedagógicos, através dos processos de “formação em rede” (Diniz, 2010), tendo em vista a formação no contexto gerencial e neoliberal, buscando um professorado que passe a compreender a docência e suas atividades de forma que sigam os caminhos próprios ao mundo empresarial.

Desse modo, o processo de formação continuada parece se concentrar em ações formativas que têm como norte, ideias de uma educação neoliberal, de forma que muitos dos processos formativos são envolvidos pelas políticas educacionais pensadas e construídas em torno dos conceitos de privatização, responsabilização e meritocracia (Freitas, 2012), construídas através da lógica do mercado e desenvolvidas por uma política de cognição (in)formação (Dias, 2011). Conforme Melo (2019, p. 152),

As políticas educacionais brasileiras de formação continuada [...] são processos que, desde a formulação e codificação das mesmas, “incorporam, os princípios, concepções e discursos alinhados aos pressupostos da governamentalidade neoliberal e gerencial, em que diferentes tipos de grupos e “atores” de políticas (por exemplo, organismos internacionais, *think tanks*, “empreendedores de políticas e o Estado), atuando em rede, fazem “imperar” a lógica do mercado.

Esses atores políticos, como o OCDE, Todos Pela Educação e Banco Mundial, se mobilizam em tentativas de privatização da educação pública e buscam orientar o currículo pedagógico da educação básica, assim como acompanhar seus desdobramentos no contexto da prática. Essa postura da iniciativa privada em decidir uma agenda alinhada aos interesses mercantis para a educação pública, em nossa compreensão, é um ataque a educação democrática e pública. Como exemplo, podemos citar a construção da Base Nacional Curricular Comum, como um currículo que perpassa as influências do setor empresarial e que

afeta o trabalho docente de professores e professoras, uma vez que os materiais didáticos passam a ser planejados tomando como referencial a BNCC. No livro “Aula nota 10”, de Lemov (2018, p. 14), ao propor as 62 técnicas, inicia-se fazendo referência a BNCC, afirmando que:

No Brasil, tivemos muitos avanços nos últimos anos [...]a elaboração da BNCC e o seu desdobramento [...] irá nos permitir definir melhor o que é ensinado nas escolas [...], mas isso não será o suficiente se o professor não estiver bem formado para dar conta dos desafios da sala de aula.

Nessa afirmação do livro supracitado²⁸, fica claro que não basta construir o currículo, é necessário investir em formação alinhada a BNCC, baseada em competências e habilidades. Percebemos, com isso, que as iniciativas do setor privado são bem articuladas, desde as influências na construção do currículo, bem como na formação do professorado, com a intenção de manter a sincronização entre a atividade docente e o currículo. A partir da citação em Lemov (2018), é relevante acompanhar o professorado, a fim de verificar se a BNCC se torna efetiva nas ações docentes. Objetiva-se, ao que observamos no livro ‘Aula Nota 10’, que o professor esteja preparado para desenvolver e criar suas aulas atendendo a BNCC, pois se entende que a Base, sem a (in)formação do professorado, não é capaz de dar conta do que nela é proposta. O interesse no alinhamento do professorado com a BNCC, ao nosso ver, e segundo Bazzo e Scheibe (2019, p. 673), ao problematizar a formação continuada, é que

O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular [...] sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais.

Essa relação de privatização do currículo está para além de compras de insumos, ela cria um projeto muito mais intenso e amplo, buscando não só participar da educação pública fornecendo materiais pedagógicos, mas também atuando sobre o currículo e o trabalho docente no que diz respeito ao que o professor deve ensinar e como ou quando o professor precisa ensinar. A partir da mobilização dos conceitos arte governamental e dispositivos de poder neoliberal, e do nosso entendimento sobre a citação de Lemov (2018), a formação continuada dada pela Fundação Lemann tem estado organizada, entre outros modos, para a educação pública, atuando sobre o trabalho docente. Nos parece que os grupos empresariais não só pensam o currículo, mas também o papel do professorado em contato com esse

²⁸Material de formação da Fundação Lemann, na Rede Municipal de Ensino de Caruaru.

currículo. Assim sendo, aponta para novos modos de como o professorado deve ser e ou estar na docência, a fim de atender o currículo proposto e influenciado pelas organizações empresariais em consonância com o Estado, a exemplo da BNCC. De acordo com Adrião (2018, p. 20), a privatização

Não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares.

A escola e o trabalho docente passam, nesse sentido, a serem de interesse das organizações, fundações e institutos privados, tendo em vista uma forma de atuar e gerir os rumos da educação pública. Nesse sentido, vários dispositivos neoliberais vão atuando e disputando espaço na educação pública, sendo criadas pelas parcerias entre o setor público e privado, ações que agem sobre as subjetividades do professorado através da formação continuada, que carrega em si sentidos da política de cognição (in)formação, agindo por meio das tecnologias de poder. Para além da formação, vão atuando também através da avaliação externa de sistemas apostilados, criados com o intuito de orientar a prática docente e manter o currículo prescrito proposto.

Destacamos que entre as parcerias público-privadas, o acompanhamento das avaliações externas emerge como modo de verificar as aprendizagens, ainda que não se constituam como retrato das diversidades e adversidades que circulam no espaço-tempo da escola, mas como modo de verificar uma grande quantidade de escolas, estudantes e professores ao mesmo tempo. Podemos pensar e problematizar esse modo de avaliar enquanto um “dispositivo avaliativo”, comparando-o ao panóptico de Bentham, em que é possível exercer um poder sobre uma grande quantidade de sujeitos ao mesmo tempo, disciplinando-os e vigiando-os (Foucault, 2014b), já que as redes e suas escolas organizam a formação do professorado, os modos de fazer e praticar currículos em torno das avaliações externas. Esses dispositivos são provenientes de dispositivos maiores, vinculados à privatização da educação pública, presentes em institutos e fundações de cunho neoliberal. Importa destacar o conceito, sentido e função do que é “dispositivo”, conforme Foucault (2021, p. 364-365):

Em primeiro lugar, é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os

elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. **Em segundo lugar** [...] tal dispositivo pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade [...]. **Em terceiro lugar**, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (Grifos nossos).

No sentido de definir um currículo na educação pública, tal modelo avaliativo se caracteriza por meio do gerencialismo e passa a atuar como um dispositivo estratégico dominante, sendo fruto da arte governamental neoliberal. Os dispositivos aparecem de diferentes modos, entre eles, podendo ser instituições. A partir dessas, outros dispositivos vão emergindo e estreitando as articulações entre o contexto da produção e da prática, de modo que para as organizações privadas não se trata apenas de financiar, mas também de se fazer presente na elaboração das metas e propostas para a educação em conjunto com o MEC, bem como, chegar mais próximo do contexto escolar, sendo então um movimento de financiar, elaborar metas/currículo e acompanhar o desenvolvimento por meio de resultados estatísticos obtidos e reconhecidos pelas avaliações externas de larga escala, ou seja, como dito por Ball (2012 *apud* Macedo, 2014, p. 1544), “não se trata mais de financiar os projetos públicos, mas gerir projetos em parcerias com os Estados”. Assim, ter possivelmente o domínio sobre os rumos da educação pública, como modo de responder aos anseios do mercado.

A avaliação, nessa dimensão, exerce o papel de monitorar o trabalho docente, uma vez que ao avaliar uma turma/seriada, ao mesmo tempo também se avalia o professorado.

4.1 FORMAS DE FAZER PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO

Nesse subtópico, apresentamos as formas de fazer parcerias público-privadas, assim como modos de atuação da privatização na educação pública e o sentido dado a palavra “parceria” nesse contexto. Achamos relevante discutir que há uma diversidade expressiva na atuação de organizações internacionais, entre outras instituições de caráter privado, atuando na educação pública, e elas aparecem vinculadas aos interesses que discursivamente anunciam exercer sua atuação na educação, tendo em vista, como incentivo, agir pela qualidade da educação pública, o desenvolvimento da sociedade e a igualdade social. Porém, a partir da nossa literatura, ressaltamos que tal discursividade é contraditória, haja vista de onde vem e em quais concepções e interesses está ancorada. Importa, pois, destacar que os processos de

formação de professores e professoras, via privatização, vão dando outros sentidos desejados pelo grupo empresarial à docência e à escola pública.

A busca para melhorar o ensino público, partindo de um interesse governamental a uma lógica mercadológica, tem levado a muitas alianças entre os setores público e privado, como discutimos anteriormente, na configuração da privatização do ensino. Em meio a tantos cenários educacionais, o mercado da educação se apresenta como a solução. Partindo dessa perspectiva, Puryear (2000) classifica as iniciativas entre público e privado em três tipos: ajuda simples, ajuda programática e mudança sistêmica. Para a primeira classificação (ajuda simples), entende-se as pequenas e médias empresas colaborando dentro daquilo que já vem sendo feito na rede de ensino, fazendo uma intervenção em nível micro. Na segunda classificação (ajuda programática), as empresas podem alterar o que já se faz nas escolas, isto é, passam a ter objetivos para criar novas formas de atividades no contexto escolar. Enquanto para a terceira classificação (mudança sistêmica), o objetivo é promover mudanças, seja no âmbito local, regional ou nacional. Nesse caso, o foco está na gestão e nas políticas que orientam os sistemas educacionais.

Como podemos ver, a relação entre o setor público e privado dá-se por várias vertentes. De acordo com Bomeny e Pronko (2002), há três tipos de formas no Brasil, sendo por parceria, alternativa ou estrutura própria. Por parceria, entende-se a parceria das empresas com o público na oferta de recursos, nela a escola apresenta maior dificuldade em se desenvolver; na alternativa, compreende-se a criação de um novo espaço, sendo este construído dentro ou fora da escola, de forma integrada ou não; e o terceiro modo de privatização corresponde a estrutura própria, no sentido de que as empresas ou Bancos constroem seus próprios espaços para oferta gratuita do ensino. Ainda, podemos entender os modos de atuação da privatização segundo a socióloga Peliano (2001), para ela existe dois modos de participação das empresas nas causas sociais, mediante a “norma internacional SA800²⁹” (Peliano, 2001, p. 22) ou pelo fundo da Educação. Nesse sentido, a relação público-privada é construída por ações de integração ou desintegração.

Segundo Peroni e Oliveira (2019, p. 41), o processo de privatização da educação pública pode abranger distintas formas, e para analisa-las, as autoras destacam a divisão dos processos em: “execução, direção, execução e direção ao mesmo tempo”. Explicam que,

²⁹É a norma de Responsabilidade Social, desenvolvida em 1997 e revisada em 2001 pela *Social Accountability International* – SAI, uma organização não-governamental.

Nos processos de direção, o setor privado atua no conteúdo e no controle das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública [...] os empresários influenciam o governo federal na agenda educacional e na venda de produtos educativos [...], nos processos de execução, o setor privado atua diretamente na oferta da educação. Como é o caso das creches comunitárias, Educação de jovens e Adultos, Educação profissional e Educação Especial – o caso do PRONATEC na educação Profissional [...] nos processos de direção e execução, os casos das parcerias entre instituições públicas e instituições privados, como é o caso [...] da Fundação Lemann. As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e das sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

Para Adrião (2020), a privatização da Educação compara-se a um “guarda-chuva”, em que diversas estratégias se agregam ao conceito de privatização. Por meio de suas funções é possível transferir ações de instituições do Estado de direito para os meios dos setores empresariais, minimizando a ação do estado estatal. Para Adrião (2009, p. 802), no momento em que as instituições públicas buscam por “suporte político e pedagógico junto a empresas privadas que oferecem serviços e produtos”, as empresas além de fornecedoras desses produtos sejam eles “materiais didáticos para alunos e professores, incluindo apostilas e CD-ROMs, formação docente em serviço e monitoramento do uso dos materiais adquiridos”, passam a incidir sobre a política educacional e tornam-se parceiras dos governos.

Compreendemos, a partir da autora, a privatização como a minimização da presença do poder público, todavia, que ações de cunho privado vão ocupando o lugar de ações que deveriam ser construídas e mantidas pela educação pública? Porém, vale salientar que os processos de privatização não ficam responsáveis por tudo da educação, pois, como Laval (2019, p. 135) afirma: “o Estado continua a ter papel preponderante na organização dos estudos e na definição dos diplomas”. Embora o autor nos fale especificamente sobre o Ensino Superior, podemos aproximar essa discussão ao que acontece com a educação básica, pois nesse nível o aparelho estatal também continua sendo o responsável pela educação, no entanto, dentro do desenvolvimento do sistema educacional perpassa os interesses do setor privado ao intervir no conteúdo da educação, desde a formação dos professores ao currículo da educação básica.

Conforme Adrião (2018, p. 9), distinto ao que as empresas adotam, a expressão parceria público-privada possui outros sentidos para a privatização,

A adoção de expressões como parceria público-privada, ainda que adotadas em outros trabalhos, mais sirvam ao acobertamento dos processos em análises do que ao explicá-los. A começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuariam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar. Tampouco se trata de formas específicas de privatização sugerida pelo Banco Mundial (BM), as quais no Brasil foram reguladas pela Lei Federal nº. 11.079 de 30/12/04. Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – nº 9394/96, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro.

Observamos que essas parcerias público-privadas não significam relações horizontais, como o termo “parceria” parece indicar, mas consiste em uma sujeição formal e concreta do setor público ao setor privado, por fins de lucro, ao mesmo tempo que atuam a serviço dos interesses neoliberais, através dos discursos de melhoria da/na educação. Isso ocorre por acreditarem que as políticas educacionais não estão contribuindo efetivamente para o desenvolvimento educacional, conforme é pensado pelo processo capitalista (Comerlatto, 2021). Com base nisso, o foco dessas organizações passa a ser o gerencialismo e a racionalização docente para o desenvolvimento de competências e habilidades na escolarização. Nesse cenário entre o público e o privado, a subjetivação docente vai se constituindo, se desenvolvendo, numa formação contínua que pode se constituir em movimentos de resistência ou em assujeitamento a arte governamental neoliberal.

Através das variações entre as ações do setor público e privado no processo de privatização da educação brasileira, acontecidas pelos processos de gerencialismo, políticas educacionais ou programas e projetos educativos oriundos dos agentes privados, percebemos que há relações de poder buscando estabelecer os rumos da educação, a favor de um projeto societário neoliberal, por meio de ações e funções distintas. Para Laval (2019, p. 37, grifos do autor):

As reformas impostas à Educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” (competitiveness-driven reforms) é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho”. A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de professores são reformas “focadas na produtividade”.

A privatização da Educação tem focado na produtividade e os processos de formação de professores emergem enquanto fator importante na reforma da Educação, bem como, para

desenvolver performances docentes capazes de serem proativas e alcancarem a produtividade desejada pelo empresariado, pois, “sob o ponto de vista capitalista, a educação pública precisa ser gerida como empresa, pois é na lógica empresarial que se encontram os critérios, processos e indicadores de gestão eficiente e de sucesso” (Comerlatto; Caetano, 2013, p. 248). É nessa lógica que fundações e institutos veem a educação, como um aparelho que deve seguir a lógica mercantil. Segundo Constantino (2012, s./p. apud D’Ávila, 2013, p. 11560):

O documento intitulado “Carta aos empresários – uma agenda liberal” escrito por Rodrigo Constantino, alerta para o fato de que o aumento da produtividade econômica depende muito da educação. Em decorrência disto, os capitalistas devem intensificar suas ações no campo educacional, pois, “[...] a educação pode ser um excelente negócio lucrativo. Trata-se apenas de mais um produto, é um produto fundamental e extremamente valioso”.

Nesse sentido, a educação é assumida pela iniciativa privada como um negócio lucrativo, a exemplo do pensamento de Constantino (2012 *apud* D’Ávila, 2013), além do que a “Carta aos empresários” aponta sem meio termos a centralidade da escola para o projeto socioeconômico e cultural capitalista. Nesse contexto, o professorado da escola pública perde de vista o desenvolvimento de uma profissionalidade docente que adere também a compromissos e *habitus* que se forjam por seu pertencimento ao funcionalismo público. Ao contrário, são profissionais precarizados que precisam seguir técnicas, assumindo subjetividades de “professor calculista e produtivista” (Masschelein; Simons, 2021).

A privatização da educação pública vem se materializando nas brechas dos discursos que prega ser necessário melhorar a Educação pública a partir de uma ótica empresarial (Laval, 2019), característica de um discurso promovido pelo “saber-poder” (Foucault, 2014a), mas que é extremamente excludente ao desconsiderar a complexidade da Educação, pois a escola não se assemelha com a dinamicidade empresarial, embora a educação neoliberal a compreenda como

Um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada para as necessidades da economia. Essa intervenção mais direta e mais premente na pedagogia, nos conteúdos e na validação das estruturas curriculares e dos diplomas significa uma pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional” (Laval, 2019, p. 129).

Entendendo que a escolarização é preponderante para “alavancar o mercado/capitalismo/economia, a iniciativa privada, a exemplo do movimento empresarial Todos pela Educação, através de convocação da financeira Banco Itaú Unibanco e

participações S.A em parcerias com empresários do país” (Bernardi *et al.*, 2021, p. 73), atuou fortemente nas discussões a respeito da BNCC, “desde sua elaboração, antecipando propostas de implementação e oferecendo por meio do Movimento pela Base Nacional Curricular – MBNC, um manual de execução da BNCC, até a oferta de formação aos professores e aos gestores” (Bernardi *et al.*, 2021, p. 74). Esse mesmo movimento também atuou no movimento de elaboração de outras políticas educacionais, como é o caso do Plano de Ações Articuladas e, atua até então no Plano Nacional de Educação, por meio do Observatório do Plano Nacional da Educação e da publicação do Anuário do Todos Pela Educação, que monitora o alcance das metas.

Já a Fundação Lemann, por exemplo, tem mantido influências³⁰ na estruturação da BNCC (Brasil, 2017). Tal instituição, assim como outras ao longo da construção da base, exerceram pressão a fim de fazer valer objetivos que pavimentam caminhos para que possam entrar em disputas seu projeto de educação. Como tratado por Ball (2004) na definição do conceito de contexto de influência e produção, diversos interesses foram se hibridizando na construção da base, de modo que “a BNCC está baseada em um modelo de padronização curricular, baseado em competências, supostamente desenvolvidos para melhorar a preparação e o desempenho estudantil para exames padronizados” (Hypolito, 2021). Para tanto, é nesse contexto que a fundação Lemann, em conjunto com a base, constrói alternativas para atuar na educação pública, “é uma política muito articulada e cada vez mais presente no discurso de que é necessário padronizar o currículo da escola básica e padronizar a formação docente” (Hypolito, 2021 p. 7).

Essas múltiplas ações empresariais, as quais buscam atuar nas políticas educacionais do país, tentam controlar os rumos da educação brasileira, a partir de seus próprios paradigmas educacionais, na tentativa de controle social (Laval, 2019). Na busca incessante em tornar a escola mais eficiente, lugar que se assemelha a uma “organização” com fins da lógica do imaginário de mercado (Laval, 2019), as relações entre o setor público e o setor privado na esfera pública, têm levado a um esvaziamento do sentido de escola, como é tratado por Masschelein e Simons (2021). Paralelo com instituições e fundações, estão sendo implementadas junto às políticas da educação pública, com contribuições a partir dos seus próprios interesses particulares, orientados, em maioria, por incentivos fiscais, organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

³⁰Relatório 2018 - Fundação Lemann, participação na BNCC. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/public/storage/materials/JDisV62iWegJzVgyInDbdlvTv2PzQXrQfH8uB75a.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Econômico, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Nessa direção, a privatização da educação pública não acontece espontaneamente, mas é um movimento que ocorre de maneira intencional; “a privatização não se limita à questão da propriedade privada, tampouco da contraposição entre Estado e sociedade civil” (Sakata; Rosa, 2020, p. 98), mas das relações que delas emergem, estando sempre pensadas por um projeto societário de interesse neoliberal.

4.2 CONTRATO/ADESÃO ENTRE AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA REDE MUNICIPAL DE CARUARU: FUNDAÇÃO LEMANN E INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO

O presente subtópico apresenta as ações e a adesão da rede de ensino municipal de Caruaru à Fundação Lemann e ao Instituto Qualidade, com projetos e programas tecidos desde o ano de 2017 até o atual momento. Com o intuito de nos aproximarmos das materialidades dessas parcerias, fez-se necessário visitar o site oficial da prefeitura, da Fundação e do Instituto, bem como, o portal da transparência municipal, além do Diário Oficial e dos relatórios anuais da fundação Lemann, a fim de, a princípio, termos uma maior dimensão das atuações desses grupos na rede municipal pesquisada. Para tanto, apresentamos nesse subtópico ações, estruturas e interesses dos programas e projetos dessas parcerias.

Ao pensarmos acerca das propostas de formação continuada na rede de ensino municipal de Caruaru, pudemos observar que o município tem investido de maneira significativa em parcerias com organizações privadas, tais como já apontamos, entre elas o Instituto Alfa e Beto³¹, e a adesão ao Instituto de Qualidade no Ensino – IQE³² e Fundação Lemann³³, sendo esses os mais recentes na rede. Além dessas parcerias com passagem no

³¹O objetivo principal do Programa Alfa e Beto de Alfabetização é garantir que todos os alunos estejam plenamente alfabetizados ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, sua proposta inclui material de uso do aluno, do professor, da coordenação e da classe; oferece todo o apoio aos professores por meio de orientação e assistência pedagógica. Disponível em: <<https://alfaebetosolucoes.org.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2022. A atuação no Município deu-se através da formação continuada e materiais pedagógicos, minilivros de alfabetização e livro de alfabetização ‘Aprender a ler’ do programa.

³²O Programa visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar. Disponível em: <<http://www.iqe.org.br/programas/programas.php>>. Acesso em: 22 abr. 2022. A atuação no Município deu-se através da formação continuada e entrega de sequências didáticas para os anos iniciais e finais do Fundamental.

³³A Fundação objetiva colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto, que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país. Tem atuação na formação continuada de Coordenadores/as e Professores/as do Município de Caruaru – PE, com o projeto

município, também observamos que houve o Instituto Ayrton Senna³⁴ e o Sistema Educacional Família e Escola³⁵. Os modos e a natureza das parcerias dependem das articulações políticas e de quem está à frente do poder executivo, sendo as parcerias uma opção na condução das políticas da educação pública municipal. Assim justifica-se porque é relevante tratar da formação continuada a partir das articulações que se estabelecem entre as parcerias e a rede pública de ensino.

A Rede municipal de ensino de Caruaru, em parceria³⁶ com a Fundação Lemann, em 2018, aderiu ao Programa Formar, com o curso “Gestão de sala de aula”. Na rede municipal, o curso abrangeu os docentes e os coordenadores pedagógicos das escolas integrantes da rede, com duração de dois anos. Buscando aperfeiçoar práticas docentes, a realização foi desenvolvida pela parceria com a organização Elos educacional.

A parceria entre a Fundação e a rede municipal para a formação continuada DE coordenadores pedagógicos e professores e professoras aconteceu por meio de processo seletivo, no qual a Fundação lançou edital para que as redes que tivessem interesse em tê-la como parceira, pudessem se candidatar e concorrer a seleção³⁷.

Apesar de a Fundação se apresentar como entidade sem fins lucrativos, o estado se compromete financeiramente com as parcerias firmadas. Conforme Peroni e Oliveira (2019, p. 53), analisando o desempenho da Fundação Leman, “as escolas selecionadas para receber apoio da Fundação acabam paralelamente recebendo os investimentos em infraestrutura e apoio pedagógico com maior empenho que as demais”. Além do financiamento observado pelas autoras, é importante destacar que a parceira Elos Educacional, apoiadora da Fundação, é uma entidade com fins lucrativos e idealizadora do “Programa Formar”.

O programa, conforme relatório Fundação Lemann (2019), objetiva promover e

“Formar”, nas aulas do Ensino Remoto, apoiando o projeto “Vamos Aprender”, exibido na TV Câmera Canal 22.2. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/somos#somos-projects/>> <https://fundacaolemann.org.br/releases/caruaru-ganha-reforco-do-vamos-aprender-com-aulas-pela-tv>>. Acesso em: 22 abr. 2022

³⁴Em 1994, nasceu o Instituto Ayrton Senna, uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais, por meio da educação de qualidade. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

³⁵A Editora Opet soluções educacionais, por meio do selo SEFE, atende escolas públicas e privadas através de materiais pedagógicos, formações e ferramentas educacionais. Disponível em: <<https://www.editoraopet.com.br/portfolio-sefe/>>. Acesso em: 22 abr. 2022. A atuação aconteceu na formação continuada de professores e materiais pedagógicos.

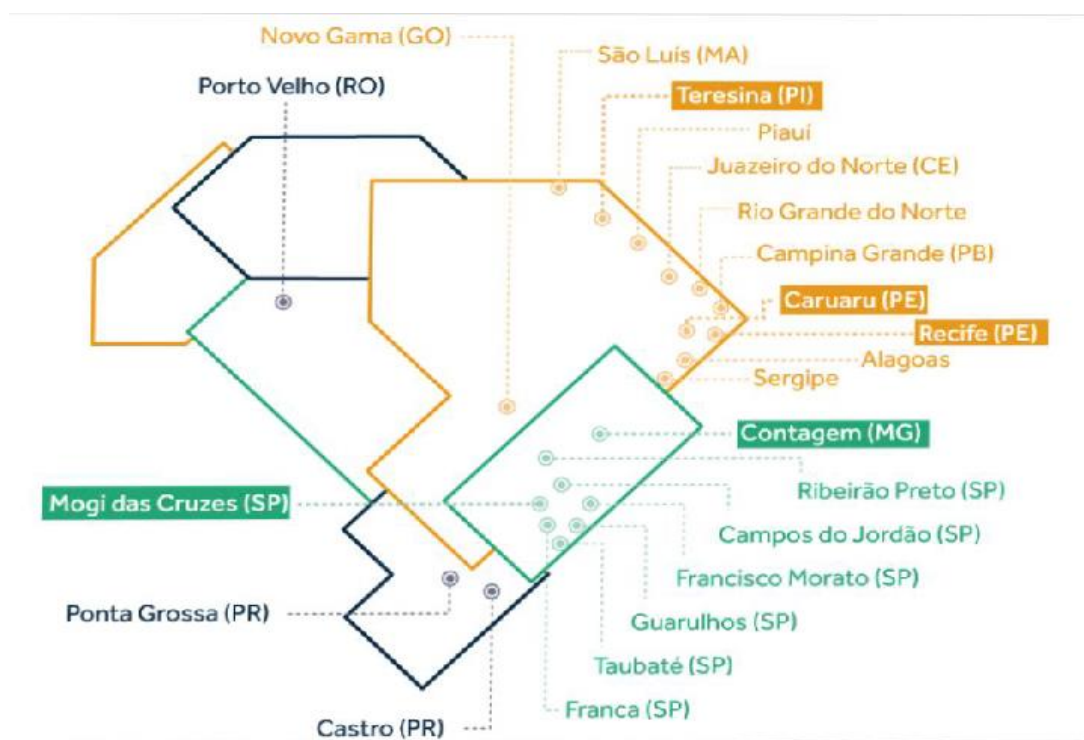
³⁶Diário Oficial Caruaru, 26 de dezembro de 2018, nº 696, Lei nº 5.126/2011. Acesso em: <https://comdica.caruaru.pe.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/diario_oficial_696.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

³⁷Processo seletivo para as inscrições no programa Formar. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/sua-rede-de-ensino-parceira-do-formar>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

alinhar esforços entre secretarias de educação e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional, aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos por meio de formação continuada. Mas, segundo Peroni e Oliveira (2019), o que realmente interessa nesse projeto é o resultado de indicadores, reafirmando o modelo meritocrático de avaliação.

Abaixo, apresentamos o “Programa Formar” em diversas regiões do Brasil, bem como no município de Caruaru.

Figura 1 - Municípios em parcerias com o Programa Formar



Fonte: Fundação Lemann (2018). Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/5-redes-municipais-de-educacao-entram-no-formar>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

Conforme o seu site³⁸, a Fundação Lemann foi fundada em 2002, tendo como presidente o empresário Jorge Lemann. A fundação se apresenta como uma organização sem fins lucrativos, atuando no âmbito educacional em diversas frentes, tais como no âmbito da gestão educacional, cursos de especialização para Formação em Gestão Escolar, patrocínio de estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos da gestão da educação, elaboração e apresentação de Seminários, concessão de bolsas de estudos para alunos de alto rendimento escolar, entre outros (Fundação Lemann, 2022). Seu foco de atuação abrange duas grandes áreas: educação pública de qualidade e liderança para impacto social. Em atenção a primeira

³⁸Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

área, encontramos o Programa Formar, tendo como uma das frentes o curso Gestão de Sala de Aula,

Com duração de até dois anos, o programa atua de forma integrada em quatro níveis da rede ao apoiar desde lideranças pedagógicas da secretaria até professores que estão diariamente na sala de aula, criando estratégias para secretarias de educação junto aos gestores das escolas (Peroni; Oliveira, 2019, p. 50).

No curso Gestão de Sala de Aula, o conteúdo norteador da formação para professores, professoras e coordenação pedagógica, é o livro “Aula nota 10 2.0”. Vale ressaltar que o livro, em sua nova edição, “Aula nota 10 2.0”, “refez boa parte da obra, mas o coração, a ideia central continua” (Lemov, 2018), porém, atualmente o livro contém 62 técnicas. Enquanto o material destaca a necessidade de utilização do livro, bem como a parceria com o Projeto Formar na educação pública, afirmando que “as técnicas de aula nota 10 2.0, são de grande valia para o professor brasileiro, cuja formação inicial nem sempre ilumina a prática docente” (Lemov 2018). Conforme D’Ávila (2013, p. 11564), nesse livro não se “leva em conta se os professores dominam ou não conteúdos pedagógicos. O material segue na direção de que os mesmos não possuem as técnicas adequadas para repassar para os alunos o conhecimento necessário para sua formação”. Para Peroni e Oliveira (2020, p. 16), “neste livro, o autor deixa claro que o professor não tem domínio de técnicas apropriadas para passar os conteúdos necessários aos alunos”. Nesse sentido, desqualificando a profissionalidade docente, busca instrumentalizá-lo a partir de um trabalho técnico, demonstrando assim experiências de retrocessos na educação pública, de modo que se configura o gerencialismo e uma forte tendência neotecnicista.

Na rede de ensino de Caruaru, a parceria com a Fundação Lemann não se iniciou e nem se encerrou nesse programa, outras iniciativas foram ganhando espaço na rede municipal, como podemos ver no quadro a seguir. Buscamos *a priori* identificar e apresentar tanto a expansão quanto a participação na educação municipal de Caruaru, a fim de apontarmos suas influências na estruturação curricular da Educação municipal, bem como a formação continuada ofertada para docentes, coordenadores e gestores escolares, entre outras ações, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 2 - Fundação Lemann na Educação Municipal de Caruaru

Empresas parceiras da F.L – em parcerias estabelecidas com a SEDUC	Ano de adesão do Projeto ou Programa na Rede Municipal	Resumo da Função dos programas e projetos. Segundo o site da SEDUC – Caruaru
Fundação Lemann mantenedora do Ensina Brasil	2017 – Projeto Ensina Brasil	O programa tem como objetivo preparar jovens que estejam dispostos a trabalhar na área da educação [...] São engenheiros, advogados, relações internacionais que estão como professores para formar lideranças comprometidas com educação no Brasil inteiro”.
Instituto Gestor Elos Educacional	2018 -2019 – Projeto Formar “Redes que transformam a educação”; Curso Gestão de sala de aula.	Promover e alinhar esforços entre secretarias de educação e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos.
Revista Nova Escola/ Programa Formar	2019 – Programa de formação “Implementação da BNCC: práticas de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades”.	Incorporar as mudanças trazidas pela BNCC na sua prática do dia a dia.
Imaginable Futures	2020 - 2021 – Simplifica em Rede.	Receber apoio para construção de planos com o propósito de contornar os desafios do isolamento social e manter a aprendizagem dos seus alunos que estão em casa devido a pandemia. O objetivo do site é disseminar essas experiências para que outras redes acompanhem as experiências.
Futura, Khan Academy, MultiRio	2020 - 2021 – Vamos Aprender	Mitigar os impactos da pandemia na educação pública e oferecer aos estudantes

		alternativas de aprendizagem não presencial.
Iniciativa Tech and Play, da Fundação LEGO RBAC (Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa)	2021- 2022 – Escolas Criativas	Fomentar a implementação de soluções inovadoras que ajudem a tornar a educação pública brasileira mais criativa, prazerosa, relevante, colaborativa e inclusiva para crianças na faixa etária de 6 a 12 anos. O programa vai até os anos 2024 na rede. Como parte da programação para 2022, a rede de ensino de Caruaru realizou, durante a semana da Jornada Pedagógica, a Oficina de Aprendizagem Criativa, direcionada aos coordenadores pedagógicos da rede. Na ocasião, foram apresentados o conceito e a aplicabilidade dessa abordagem³⁹.
Fundação Lemann,	2022 – Programa de Formação de Lideranças	Para gestores(as) de escolas e técnicos(as) da Secretaria de Educação, aprimorar a gestão com foco no pedagógico, manter nos profissionais altas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes, aprofundar a coesão da rede e a relação de confiança entre secretaria e escolas, bem como promover melhor uso de dados para embasar as tomadas de decisão, reduzir as desigualdades entre escolas e dentro delas e promover aprendizagem e desenvolvimento integral com equidade.

Fonte: A Autora (2022).

Nota: Quadro elaborado a partir de dados contidos no site da Prefeitura Municipal de Caruaru-PE e programas e projetos vinculados à Rede de Ensino. Disponível em: <<https://caruaru.pe.gov.br/?s=educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

³⁹Disponível em: <<https://noticias.jaulacursos.com.br/wp-content/uploads/sites/23/2022/02/Diario-Oficial-1516.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Como visto no quadro acima, a Fundação Lemann é uma parceira da Secretaria de Educação Municipal de Caruaru, que articulada com várias organizações, programas e projetos, vem expandindo serviços na rede. Embora nem todas as ações da Fundação estejam diretamente voltadas à formação continuada de professores e professoras, apresentar suas ações é importante porque mesmo não sendo uma ação direta de formação continuada, seus serviços na rede educacional de Caruaru certamente produzem efeitos no exercício da docência desses profissionais.

Percebemos que embora a existência da privatização não seja algo novo, no período da pandemia da Covid-19, houve intensificação desse modelo privatizante na educação, uma vez que, diante do cenário pandêmico, as escolas tanto no Brasil como no mundo tiveram que mudar as atividades do modo presencial para o modo *home office*, como medida de controlar a disseminação do vírus. Assim, os governos dos estados e municípios brasileiros estabeleceram o *lockdown*⁴⁰, modificando as atividades presenciais para a remota emergencial. Durante o tempo de aulas remotas na rede de ensino de Caruaru, a Fundação Lemann, como visto, expandiu suas atividades. Por outro lado, o IQE se manteve em *standby* com relação a distribuição de apostilas – sequências didáticas para as escolas, retornando com a prática de entrega do material após o retorno das aulas presenciais.

Destacamos, como já dito, que muito antes do momento da crise sanitária – Covid-19⁴¹, a Fundação Lemann já vinha fornecendo seu apoio na rede educacional de Caruaru, atuando em diferentes momentos e com finalidades variadas. Com a pandemia, a Fundação, que já se fazia presente, intensificou as ações e assessorou a rede por meio de várias parcerias, disponibilizando projetos e programas. O Simplifica em Rede, a exemplo, buscou possibilitar uma interação de compartilhamento de experiências entre as redes de ensino afetadas pela pandemia e que estavam sendo apoiadas pela Fundação, além de disponibilizar materiais por meio de plataforma digital. Em um conjunto de parcerias, surgiu também o projeto “Vamos Aprender”, levando para a televisão através do Canal Futura, aulas personalizadas com os objetivos da BNCC (Brasil, 2017).

Com o retorno das aulas presenciais na educação de Caruaru, a partir do segundo semestre do ano de 2021, outro programa que ganhou visibilidade foi o Projeto Escola

⁴⁰Decreto Legislativo nº 06, de 2020. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

⁴¹Vírus do Covid -19, vírus letal para a vida humana. Como medida de controlar a disseminação do mesmo, o governo dos estados e municípios brasileiros estabeleceram o Lockdown. A pandemia matou no Brasil, entre 2020 e 2022, quase 700.000 pessoas.

Criativa. Além desse, o programa “Formando Liderança”, com o argumento de aprimorar a gestão escolar, tomando como fundamental atuar sob os gestores escolares, uma vez que exercem um papel importante para determinar os rumos de uma escola que se pautem em princípios democráticos. Acreditamos, conforme nossa percepção ao problematizar as parcerias público-privadas, que esse movimento tem sido mais uma maneira de inserção da privatização da educação pública do que, de fato, um apoio à escola, apesar do enunciado discursar sobre democracia, equidade e igualdade.

Diante da crise sanitária, com o ensino remoto, os recursos para auxiliar a conexão entre docentes, escola e discentes foram as tecnologias digitais. Por meio dessas tecnologias, o setor privado aproveitou para expandir seus serviços. As diversas formas de programas e projetos que caracterizavam a proposta do ensino remoto expandiram-se numa rapidez gigantesca durante a pandemia. Como afirma Hypólito (2021, p. 11),

É nesse contexto de influências que pretendemos reafirmar que a pandemia do COVID-19, em uma tessitura de políticas educativas já articuladas e em processo de consolidação, tanto por grupos neoliberais quanto neoconservadores, tanto nas políticas curriculares quanto de propostas de formação docente, transformou-se em um cenário de desastre oportuno para consolidar um mercado já promissor de introdução de tecnologias, materiais didáticos e de consultorias e parcerias público - privado. Este talvez esteja sendo um dos momentos mais promissores para o ingresso do mercado na educação e da educação pública no mercado.

Ou seja, eles encontraram na pandemia mais uma oportunidade para subsidiar e assessorar escolas, acelerando sua inserção nas redes, uma vez que o governo federal não criou nem articulou políticas públicas existentes que pudessem diminuir os impactos da pandemia na vida escolar do alunado nas escolas públicas durante a crise sanitária. Essa atitude do poder executivo federal, assim, contribuiu para intensificar e, talvez essa era mesmo a intenção, uma gama de projetos e programas advindos das instituições privadas na educação pública. É interessante vermos que essa realidade de formação aligeirada e por plataformas digitais já era uma realidade na Rede de Ensino de Caruaru, embora acontecesse de maneira tímida, porém, com a pandemia foram intensificadas as práticas.

Além da Fundação Lemann, iniciativas muito presentes na educação pública de Caruaru, em especial atuando sobre a formação continuada e no exercício docente, são advindas do Instituto de Qualidade no Ensino – IQE. Esse, segundo o site,⁴² é uma associação civil de caráter educacional e assistencial, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas

⁴²Disponível em: <<https://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

privadas e de parcerias com governos, promovendo e desenvolvendo projetos educacionais. Conforme as informações apresentadas no site, o motivo da sua criação está voltado para “melhorar a eficiência do ensino nas escolas públicas⁴³”, ou seja, tal instituto emerge como possibilidade de promover a melhoria na qualidade do ensino público, tendo como finalidade o gerenciamento e controle do trabalho docente. Apesar de ter desenvolvido outros projetos, o mais recente é o Qualiescola, uma proposta aperfeiçoada do projeto piloto Qualidade na Escola, iniciado em 1999 nas escolas do Estado de São Paulo, que tem como objetivo principal “melhorar a qualidade do ensino e de aprendizagem dos alunos de escolas públicas, promovendo e reforçando a autonomia e a competência do corpo docente, da direção e coordenação da escola em sua gestão” (IQE, 2022a), e como objetivos específicos pretende:

- Propiciar uma melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos das áreas curriculares e dos temas transversais a essas áreas, de modo a adquirir ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida.
- Tornar os professores competentes e autônomos para imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado ou município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais, enriquecendo a prática pedagógica com a reflexão sobre questões sociais e compreendendo a escola como espaço de construção de identidades e de projetos a partir da reflexão sobre a infância, adolescência e juventude na sociedade atual.
- Desenvolver a qualidade da gestão pedagógica, fundamentada no processo de ensino e aprendizagem, no acompanhamento, na avaliação e na revisão da proposta pedagógica da escola (IQE, 2022a, p. 2).

O Qualiescola tem suas ações voltadas para a formação pedagógica dos docentes e para elaboração de material de uso do aluno e do professor. É caracterizado no site oficial do IQE e no documento de fundamentos do programa como um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar, nas quais são destacadas:

- Formação continuada de professores em serviço, por meio de oficinas presenciais, conduzidas pelo IQE ou técnicos da Secretaria de Educação formadas pelo Instituto, e estudo de materiais de apoio.
- Assessoria aos gestores escolares, que participam de oficinas periódicas focadas na melhoria da gestão escolar.
- Avaliação de aprendizagem de todos os alunos, conduzida a cada seis meses, para acompanhar a evolução da aprendizagem e orientar o planejamento escolar.
- Reforço escolar ou apoio a aprendizagem, formação de grupos de alunos que receberão materiais adequados a características e ritmos de aprendizagem diferenciados.

⁴³Disponível em: <<https://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

- Construção da gestão participativa, por meio da formação de Conselhos Consultivos, em que se reúnem representantes da escola, de pais e da comunidade, ampliando a capacidade de interação da escola com seu entorno (IQE, 2022, p. 1).

O instituto vem se consolidando na rede de ensino municipal por meio do fornecimento de sequências didáticas – cadernos apostilados, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e avaliações. Assim como formação continuada, que busca orientar como devem estar ou ocorrer o desenvolvimento das sequências no contexto da prática. O Qualiescola não é pensado nem dá espaço para que o professorado possa problematizar as questões que consideram (des)importantes sobre a proposta do programa, considerando que a formação é voltada para a execução do próprio projeto na rede de ensino. Tais movimentos também podem ser percebidos na estrutura de operação do programa:

Figura 2 – Estrutura de operação do programa Qualiescola

Estrutura de Operação do Programa Qualiescola



Fonte: IQE (2022a).

Na estrutura apresentada, não identificamos a presença de uma atuação docente da rede, nem de uma formação docente voltada para o desenvolvimento dos professores e professoras, tanto como autores quanto portadores de expertise e de conhecimentos; pelo contrário, à primeira vista nos parece, através de como as ações são organizadas, que o professorado apenas reproduz conteúdos sistematizados pelo programa. Com isso,

identificamos um risco à docência, aos saberes e ao seu trabalho, uma vez que professores e professoras são desconsiderados e desvalorizados. As ações do Qualiescola evidenciam o caráter centralizador e gerencialista do programa, pois, por meio dessa estrutura é possível percebermos a exclusão dos professores e professoras no planejamento educacional e pedagógico das redes de ensino, possuindo uma estrutura verticalizada. Há no programa um material apostilado que, com a adesão ao IQE, é enviado às escolas para serem operacionalizados pelos professores e professoras, junto aos alunos e alunas; a formação continuada desenvolvida pelo Instituto é justamente em sintonia com a proposta do material.

Ao acessarmos o processo de inexigibilidade nº. 053/2017⁴⁴ da adesão, observamos que o Instituto tem uma jornada de anos na educação municipal. Não obstante, a adesão de 2017 teve duração na execução das atividades por três anos na rede municipal. Com o Qualiescola, tal programa justifica a entrada por meio do discurso da “qualidade” educacional que se busca na educação pública e também via apresentação das notas avaliadas no ensino municipal, expostas no IDEB/INEP. Para o Instituto, segundo pesquisa realizada pelo próprio IQE, o município de Caruaru está aquém no que diz respeito à meta projetada no SAEB para 2022, e que dificilmente conseguiria, sem tomar providências metodológicas, atingir a nota 6.0 no referido ano. A parceria com a rede se comprometeu/propôs alavancar os índices. Ou seja, conforme o documento do processo nº. 053/2017, a “definição pela implementação justifica-se pela notória qualidade dos serviços” para os avanços estatísticos.

Após o término de contratação no ano de 2017, outro processo de inexigibilidade nº 017/2021⁴⁵ foi realizado para realização dos serviços entre os anos 2021 a 2024, dando continuidade ao IQE com o programa Qualiescola. A continuidade do programa na rede justifica-se, de acordo com o processo de inexigibilidade nº 017/2021, pela comprovada evolução nos números do IDEB, com a parceria firmada em 2017, pela instituição ser considerada renomada nacionalmente, e também pelo baixo valor cobrado pelo instituto, tendo em vista anos anteriores, bem como outros municípios que contrataram os serviços do instituto. Conforme o processo de contratação direta no município, para os anos de 2021 a 2023, o preço estimado foi de 6.364.000,00. O contrato ressalta que, comparado com outros contratos celebrados pela instituição, o valor está abaixo do valor cobrado do contrato nº 041/2017. O motivo do valor ser menor justifica-se porque o programa é uma continuidade do desenvolvimento das atividades do Qualiescola. Dessa forma, a rede já tem conhecimentos e

⁴⁴Disponível em: <RM64kextRA66_Inexigibilidade---CPL---Processo-053-2017-1-67.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

⁴⁵Disponível em: <file:///C:/Users/Usuário/Downloads/39YuttPB8DT4_PROCESSO%20NA%20ÍNTÉGRA-INEXIGIBILIDADE%20001-2021_compressed.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

expertise de como proceder com o desenvolvimento das atividades no âmbito da educação municipal.

Percebemos que as iniciativas tanto da Fundação Lemann quanto do Instituto Qualidade no Ensino, são organizadas por lógicas empresariais, em que assumem o discurso em defesa da eficiência e da eficácia na aprendizagem e no ensino das escolas públicas. São esses discursos que sustentam e ampliam-se como modo de convencimento e motivação para o professorado aderir as suas propostas educacionais, assim como tornarem-se um “empreendedor de si” (Safatle *et al.*, 2021). Destacando o sujeito – professor – enquanto responsável, empreendedor de si, numa perspectiva de que “novas aspirações e condutas dos sujeitos, prescreve os modos de controle e influência que devem ser exercidos sobre eles” (Laval; Dardot, 2016, p. 328), produzindo possivelmente novas subjetividades, as quais podem emergir a partir desse movimento de controle de condutas.

5 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: ENCONTRO COM O TERRITÓRIO DA ESCOLA E O PROFESSORADO DA REDE MUNICIPAL

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber...
(Chico César, 2008)

Iniciamos a escrita deste capítulo com o trecho da música de Chico César, porque a letra dessa canção representa os sentimentos que nos envolveram ao longo de nossa presença nos territórios das escolas. Quando buscamos os primeiros contatos com o campo, procuramos nos comportar como uma arqueóloga que procura, sem a certeza do que vai encontrar, ou como dito por Simonini (2019, p. 82), sendo uma espécie de “um flunar com atitude de investigação, no seguir uma geografia dos encontros, das vizinhanças, de um campo-potência que faz agenciar afetos no tramar realidades”. Caminhar pelos espaços físicos da escola, falar com todos e todas que habitam cada uma delas foi um de nossos primeiros exercícios. Estivemos abertas a imprevisibilidades e a conversar como uma criança curiosa, que tudo sente vontade de perguntar. Nosso olhar buscou os detalhes, os gestos e movimentos que aconteciam no ambiente escolar, talvez como um modo de nos aproximarmos das pessoas que convivem, criam laços e inventividade cotidianamente nos *espaçostempos* das escolas. Nossas primeiras conversas foram com a equipe gestora, e em seguida com os professores e professoras.

Nossa presença, inicialmente, focou com maior frequência a equipe gestora, uma vez que os professores e professoras estavam em suas salas de aula. Esse contato precisava ser cuidadoso, devagar, um passo por vez, com respeito, reconhecimento e empatia com todos que se aproximaram de nós ao longo de nossa caminhada na escola. Por esse motivo, tivemos inicialmente contato mais direto com a equipe da coordenação pedagógica e com a gestão escolar. Destacamos que houve certo estranhamento quanto ao tempo que iríamos precisar estar na escola para “pesquisar” e, nesse sentido, fomos questionadas. Para tal questionamento, justificamos que nossa pesquisa pedia nossa presença por um tempo maior entre os espaços/tempos das escolas. Em nossas primeiras conversas com a coordenação pedagógica de ambas escolas, tratamos sobre questões burocráticas relacionadas ao trabalho docente, a exemplo, o registro do diário dos professores e professoras no Sistema de Informação da Educação de Caruaru – SIEC, bem como procuramos saber os modos de formação continuada que acontecem na própria escola.

Quando decidimos caminhar para nossa apresentação com os professores e professoras, uma das coordenadoras, em cada instituição escolar, auxiliou nosso encontro inicial com o professorado. A escola não é um espaço estranho para nós, porém, criar nossas primeiras aproximações com os docentes na condição de estudante-pesquisadora, era sim, algo novo, pois apesar de termos exercido a docência como coordenadora pedagógica e professora, na rede de ensino municipal, por aproximadamente 08 (oito) anos, nenhum dos docentes presentes naquelas escolas eram conhecidos/as, logo, sentimos um pouco de timidez, embora também tivemos a alegria de tornar possível as aproximações com os docentes de cada instituição. Para tanto, o apoio da coordenação pedagógica funcionou como “ponte” para nossos encontros, pois a nossa intenção inicial era estar presente entre professores e professoras, conhecê-los e podermos criar momentos de conversas, o que pediu nossa presença nos diversos momentos do cotidiano escolar, como o horário do recreio, a chegada na escola, as conversas na sala dos professores e professoras, as aulas ou a saída do turno.

Nosso primeiro encontro com os/as professores/as da escola Linhas Conectadas foi breve, pois coincidiu com a comemoração do dia das crianças, e os docentes estavam envolvidos com a festividade. Mas, consideramos que foi nosso primeiro passo, pois avisamos sobre as nossas visitas frequentes à escola e que teríamos muitos outros encontros. Na escola Primavera Rizomática também seguimos do mesmo modo, fizemos uma visita breve, acompanhada da coordenação pedagógica, a qual também esteve mais voltada a nossa apresentação enquanto estudante-pesquisadora. Alguns professores e professoras, em ambas as escolas, inicialmente se sentiram desconfortáveis ao falarmos sobre o motivo de nossa presença, no entanto, quando compartilhamos nossa experiência e trajetória na educação pública municipal, estes expressaram em palavras mais confiança, chegando a comentarem que somos familiarizados com o contexto escolar, de modo que sabíamos tanto o que é lecionar quanto estar no dia a dia da escola pública. Expressões em palavras como “ah, você entende o que é ser professora! Imaginei ser alguém sem conhecimento do trabalho prático”, foram ditas com o tom de que se sentiam mais confortáveis com nossa presença, sem receio de julgamentos e avaliações. O que nos permitiu estar nas escolas e compartilhar seus cotidianos.

Ao compartilharmos nossa chegada às escolas, descrevemos neste capítulo cada uma delas a partir das nossas andanças em seus espaços/tempos e conversas com estudantes, professores, professoras, gestoras e coordenador/a pedagógicos, registradas em nosso diário de campo. Buscamos destacar os aspectos cotidianos em que o professorado desenvolve a docência, uma vez que compreendemos ser relevante falar do espaço/tempo que propicia ao

professorado a possibilidade da formação inventiva. Tendo em vista a pretensão de situar o contexto em que o professorado está inserido, fazemos uma breve descrição, apresentando cada escola e, assim, possibilitando ao leitor compreender processos de subjetivação e subjetividade a partir do lugar de fala/pensamento/atitude do professorado. Realizamos, por último, uma breve apresentação do perfil dos professores e professoras que estiveram colaborando com a pesquisa.

5.1 EXERCÍCIO DA PESQUISA: APRESENTANDO A ESCOLA PRIMAVERA RIZOMÁTICA

“As flores dessas árvores, depois nascerão mais perfumadas” (Barros, 2000).

Figura 3 – Fotografia de flores da escola Primavera Rizomática



Fonte: A Autora (2022).

Nota: Arquivos da pesquisa (2022).

A escola Primavera Rizomática está localizada na área rural do município de Caruaru. Na última avaliação do IDEB, realizada no município em 2021, obteve a pontuação de 5,9, ultrapassando a nota geral da rede, conforme a gestora. Segundo a mesma, essa nota teve como principal motivo “muito esforço e dedicação da equipe escolar, sobretudo do professorado”. A escola foi construída na década de 1960, tendo recebido o terreno através de doação, contudo, obteve o cadastro municipal com Portaria nº 75, em 16 de dezembro de 1983, conforme informação presente no Projeto Político Pedagógico da escola.

A escola Primavera Rizomática é reconhecida por escolarizar e educar várias gerações de uma mesma família, já que muitos dos pais, avós, tios e outros familiares dos alunos matriculados atualmente, nela estudaram. Pensamos que esse movimento favorece para que se tenha uma relação de pertencimento histórico e afetivo entre a escola e a comunidade, criando identidade com a população local, de modo que percebemos ser um ambiente familiar aos

alunos e demais sujeitos que dela fazem parte. Além dessas informações, a escola Primavera Rizomática, conforme relatado pelos funcionários e pelas professoras durante nossas conversas, é considerada uma escola quilombola, estando registrada na SEDUC como tal. Por sua identidade, é campo de pesquisa de estudos interessados no debate acerca da diversidade e relações étnico-raciais.

Através desse movimento de geração para geração, abrimos o parágrafo inspiradas no poema de Manoel de Barros, ao tratar sobre continuidade. Iniciamos justamente referenciando as flores como uma metáfora que faz referência aos alunos e alunas, que irão crescer (re)afirmando o pertencimento a cultura campesina e quilombola. Trazemos as flores, também por ser marca tão presente na escola, uma vez que as suas áreas estão rodeadas com muitas delas na entrada principal, além de possuir horta e algumas árvores no pátio externo.

Recentemente, a escola Primavera Rizomática foi requalificada na parte física, juntamente a tantas outras da rede municipal, que desde 2017 vêm passando por processos de requalificação física. Apesar de reformada, ela é pequena, possui uma cantina, dois banheiros para professores e professoras e demais funcionários, dois banheiros divididos para meninas e meninos, um almoxarifado e seis salas, as quais estão todas ocupadas como salas de aula, uma sala destinada a secretaria escolar, lugar onde a equipe gestora - composta pela gestora, duas coordenadoras e a secretária, juntamente a uma auxiliar de secretaria - ocupam e dividem o espaço.

Como dito anteriormente na metodologia, a escola é nucleação com outras quatro, as quais demos o pseudônimo de “Tulipa, Rosa, Girassol e Margarida”. No geral, há 325 alunos matriculados e divididos entre essas escolas, caracterizando a nucleação como a maior da rede municipal. As escolas “Tulipa, Rosa, Girassol e Margarida” funcionam nos turnos da manhã e tarde, tal como o núcleo Escola Primavera Rizomática (dados fornecidos pela SEDUC). A unidade Tulipa, apesar de ser uma escola caracterizada como sendo do campo, está situada próxima a área urbana, por esse motivo, muitos dos seus alunos são pertencentes ao território urbano do município.

Há um ano, os estudantes matriculados na escola Tulipa estão estudando no prédio da escola núcleo – Primavera, essa realidade tem feito com que o prédio da Escola Primavera tenha fechado alguns espaços físicos após a reforma (espaços destinados para sala de biblioteca, sala dos professores e sala da informática), abrindo o espaço para as turmas da escola Tulipa. Com esse contexto, o material da biblioteca está organizado no pátio central da escola. Os estudantes dividem o espaço com diversos materiais pertencentes a biblioteca (mesas, cadeiras, estantes, jogos lúdicos, televisão, caixa de som, livros e paradidáticos), de

modo que durante o recreio e intervalos a área a isso destinada, se torna pequena tanto por ter muitos alunos e alunas, quanto pelas energias próprias a infância, que necessita das brincadeiras e do lúdico para criarem memórias e experiências na escola.

A cantina está localizada próxima à área em que o material da biblioteca está, e suas mesas são improvisadas, pertencentes as salas de crianças da Educação Infantil, tornando-se inapropriadas para os alunos e alunas com faixa etária maior que essa. Desse modo, alunos e alunas chegam a lanchar nas mesas destinadas a biblioteca, as quais também presenciamos serem usadas para reunião da equipe escolar com o professorado, visto que não há sala para os professores. O déficit de espaço prejudica também o uso do laboratório de informática, pois apesar de a escola dispor de computadores de mesa, estes não estão sendo utilizados por falta de instalação. Contudo, a escola dispõe de um laboratório móvel e de internet, embora durante o tempo em que estivemos presentes não tenhamos visto nenhum momento de atividade dos estudantes com o material digital.

Como uma forma de amenizar possíveis acidentes entre as crianças nas horas de recreio e refeições, a gestão escolar estabeleceu três momentos de intervalo e merenda, de modo que algumas turmas saem primeiro para lanchar no refeitório e brincar, enquanto outras permanecem estudando. Para além desses acontecimentos e dessas organizações do espaço da escola, outra observação realizada, que nos chamou a atenção e que possivelmente diferencia a Escola Primavera Rizomática do modo que comumente acontece nas escolas públicas, é a política de criar um “desjejum” na chegada do alunado para o turno da aula. Todos os alunos e alunas têm a possibilidade de fazer rapidamente um lanche antes de entrar para a aula. Ao perguntarmos a gestão da escola o motivo da oferta do desjejum, ela nos informou que “é um modo de oferecer um lanche aos que vêm para a escola sem tomar café ou almoçar”.

Seguindo nossas andanças no território escolar Primavera Rizomática, pudemos observar alguns quadros fixados às paredes. São poucos, a exemplo do alfabetômetro, um cartaz fixado na parede que sinaliza para a avaliação do SAEPE e um quadro destinado à exposição de datas comemorativas. No momento dos nossos primeiros passos na escola, havia um mural referente a um projeto de educação do campo, mas conforme observamos, esse muda a depender do mês temático, posteriormente sendo decorado com a temática da Copa do Mundo. Em nossas conversas, a coordenadora Regina falou que o projeto do mural, intitulado Meu Campo Lê – semeando e colhendo os saberes desse campo, destinava-se as práticas de leitura na escola.

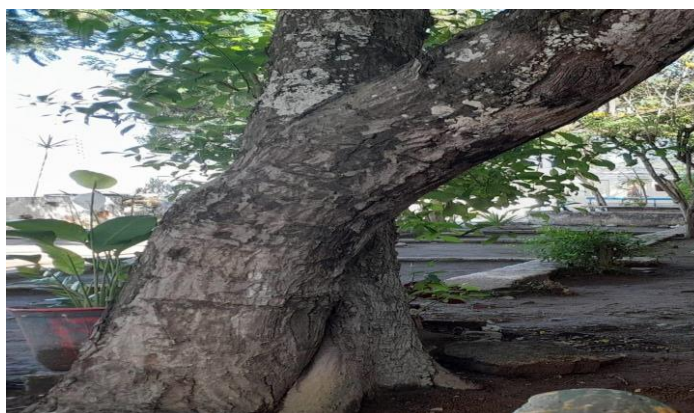
Notamos que, pelo fato de a estrutura física e a organização do intervalo para o recreio ser em etapas por série/ano, aponta para poucas oportunidades de encontro entre os

professores e professoras, uma vez que não possibilita ao grande grupo de docentes se reunirem cotidianamente para conversas mais longas, principalmente considerando que o intervalo do recreio é de 20 minutos, além de não existir uma sala destinada aos professores e professoras, levando-os a se encontrarem, em maioria, na cantina, e dividirem o espaço com as crianças. Diante dessa realidade, observamos que, apesar de os docentes se adaptarem a falta de uma sala de professores, essa faz falta, porque acaba dificultando oportunidades de encontros e troca entre pares. Em nosso entendimento, representa uma oportunidade de tempo que potencializa a docência para a formação inventiva, pois é nela que se compartilham dispositivos, como livros, ideias, músicas, entre outros, que vão forjando a formação e produção de subjetividades através de linhas rizomáticas. A exemplo, durante um dos intervalos presenciamos que o professor Elias se encontra com sua colega de trabalho, professora de um 5^a ano, para tomar café e conversar. Nesses encontros, embora se disponha de um tempo curto, tanto a professora como o professor problematizam o contexto escolar, compartilham ideias de atividades didáticas e experiências vividas tanto em âmbito pessoal como profissional.

5.2 EXERCÍCIO DA PESQUISA: APRESENTANDO A ESCOLA LINHAS CONECTADAS

Diferente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza (Deleuze; Guattari, 1996, p. 14).

Figura 4 – Fotografia de árvore no pátio da escola Linhas Conectadas



Fonte: A Autora (2022).

Nota: Arquivos da pesquisa (2022).

A escola Linhas Conectadas está localizada na área urbana do município, sendo referência na nota do IDEB, obtendo o primeiro lugar no resultado dos anos iniciais em relação a todas as escolas integradas à rede de ensino que foram submetidas à avaliação externa do SAEB, em 2021.

Abrimos o subtópico com uma citação de Deleuze e Guattari, porque consideramos ser muito significativo ao falar sobre educação, enxergar a escola como um campo de linhas de fugas, lugar onde o professorado desenvolve inventividade. Quanto a imagem escolhida para compor a caracterização da escola, escolhemos o registro de uma árvore, das tantas que existem nos arredores da escola Linhas Conectadas. Entre elas e os que habitam a unidade escolar, há uma conexão forjando um lugar de encontros e convívio no *espaçotempo*, marcadas por afetos, memórias e criação de vínculos. A sua estrutura física escapa ao padrão da rede municipal, pois está localizada em um prédio que tem muitos blocos, alguns dos quais estão ocupados pelas salas de aulas e outros, não. Essa possui duas entradas, a entrada central e a entrada secundária, geralmente sendo a entrada secundária a via dos estudantes.

Antes de ser espaço da escola Linhas Conectadas, no prédio funcionava uma instituição privada de ensino, por esse motivo, tem sido preservado com a sua estrutura original, que vão desde as cores, as árvores, os bancos de praça, a alguns objetos que estão presentes e/ou fixados às paredes, antes de ser espaço público. A única mudança em sua estrutura física, ao que percebemos, foi o refeitório, uma vez que antes de se tornar uma escola pública, esse não existia. Tal prédio foi vendido à rede de ensino após encerrar suas atividades educacionais de caráter privado.

A escola, conforme dito pela coordenadora pedagógica, começou a funcionar no prédio no ano de 2017, no entanto, ela foi fundada no ano de 2006. Ao chegar nesse prédio, com maior infraestrutura, acessibilidade para crianças com deficiência, aumentou consideravelmente o seu alunado, de modo que atualmente há 1.500 estudantes, possuindo 42 turmas, divididas entre os turnos da manhã e da tarde. Atende ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, sendo 16 salas com o ensino para os anos iniciais e 27 para os anos finais. Todas as turmas dos anos iniciais estão no turno da manhã, com exceção de duas, correspondendo aos 5º anos, funcionando no turno vespertino.

Por ser uma escola com grande espaço físico, está organizada por blocos para os anos iniciais e para os anos finais, possuindo salas de aula tanto no térreo como no 1º (primeiro) andar. Geralmente, as salas de aula do 1º andar são reservadas para as turmas do 6º ao 9º ano, com exceção da sala dos professores, que fica localizada no 1º andar e, talvez, por se localizar em espaço mais reservado, observamos que é pouco frequentada pelo professorado dos anos

iniciais. Na parte térrea da escola, na área que estão as salas de aulas dos anos iniciais, encontramos também a sala da gestão, a qual é destinada apenas à gestora, próxima a ela há a sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e a secretaria da escola, destinada a documentação dos estudantes e professorado, bem como dados referentes as matrículas e outros documentos indicativos da vida escolar. Na sala da secretaria há um ponto digital, no qual todos os funcionários registram a chegada e a saída do turno de trabalho, existe também um quadro intitulado “Gestão à vista”, lugar onde há vários informativos a respeito da escola e o quadro do Alfabetômetro, como dito anteriormente, para acompanhar o nível de escrita alfabética dos estudantes dos anos iniciais. Seguindo pelo mesmo bloco, encontramos as salas dos anos iniciais, a biblioteca e a sala da coordenação pedagógica, lugar ocupado por 04 (quatro) coordenadores/as de acompanhamento pedagógico.

Em alguns dos nossos momentos na escola, pudemos visitar a biblioteca, tanto no turno da manhã como à tarde. No turno da manhã, geralmente a biblioteca se encontrava fechada. Fomos informados que seu fechamento durante a manhã se daria porque a bibliotecária desse turno se encontra de licença prêmio e a outra estava em processo de aposentadoria, daí porque a biblioteca estava sem funcionar nesse turno.

Ao conversarmos sobre o funcionamento da biblioteca com uma das bibliotecárias, fomos nos inteirando acerca de seu funcionamento. A biblioteca tem diversos computadores, mas apenas 05 deles estavam funcionando para pesquisa. Com a chegada de uma professora dos anos finais com seus alunos e alunas para uma pesquisa de petição animal, observamos que pouquíssimos computadores, em relação a quantidade de estudantes, estavam funcionando. Os estudantes se organizaram por meio de rodízio de 05 em 05. A biblioteca abriga o laboratório de informática e as estantes de livros, contendo diversidade de gêneros literários de interesse infanto-juvenil e infantil. Há também alguns livros didáticos. Durante nossas observações, presenciamos o movimento de estudantes na biblioteca, indicando sua presença no cotidiano escolar. Geralmente, a procura por livros e pelo laboratório de informática é comum entre os alunos e alunas dos anos finais, do turno da tarde, que de modo espontâneo procuram a biblioteca nas aulas vagas e/ou nos horários do intervalo-recreio.

Enquanto no turno da tarde a biblioteca possui uma dinâmica de envolvimento do alunado com pesquisa e empréstimo de livros, pelo turno da manhã fica fechada ou abriga aulas de reforço escolar. Essas aulas fazem parte de ações de recuperação de aprendizagens Pós-Pandemia Covid-19. O projeto de reforço volta-se para os alunos e alunas dos anos finais. Na ocasião, pudemos conversar com um dos monitores do projeto, que nos informou que a ação enfoca o reforço em Língua Portuguesa e Matemática. Embora seja um projeto voltado

para “recuperação” de aprendizagens dadas no período da pandemia, essas aulas não acontecem no contraturno, e sim no turno regular, ou seja, no mesmo horário em que os estudantes deveriam estar na sala de aula, estão participando do projeto de reforço na biblioteca. A coincidência dos horários, segundo nos informou o monitor, deve-se a falta de transporte escolar para os estudantes no contraturno.

Pela manhã, com a biblioteca fechada, identificamos a falta que o espaço faz em não ser ativo para os estudantes, pois eles a procuram mesmo que se encontre fechada. Por vezes, por nossa presença ser novidade no cotidiano da escola, fomos confundidas com a bibliotecária e procuradas para informações sobre empréstimos de livros. Nesses momentos, observamos sobre o costume de procurar a biblioteca, bem como, sobre o funcionamento de empréstimo de livros. Os estudantes confirmaram que a biblioteca geralmente está fechada pela manhã, nos últimos tempos. Esses episódios sinalizaram para nós a falta que a biblioteca faz para os estudantes, contrariando a narrativa de desinteresse pela leitura. Essa, por sua vez, precisa ser alimentada pela escola, forjando vivências que possam ser experiências de escrita e leitura.

Não diferente da escola Primavera Rizomática, o intervalo no recreio da escola Linhas Conectadas é dividido em três momentos, conforme dito por uma das coordenadoras. Essa organização é justificada como tentativa de evitar possíveis acidentes, uma vez que o espaço do pátio da escola dispõe de calçadas, bancos, pedras, e isso pode contribuir, segundo a coordenadora, para que uma criança desatenta esbarre em outra, por exemplo, causando acidentes. Observamos também que, no horário do recreio, há uma equipe de monitores convocados via seleção simplificada pela rede, a fim de acompanhar os estudantes. Esse monitoramento, segundo nos informaram, objetiva evitar conflitos entre os estudantes e acompanhar os afazeres destes, como o comportamental.

Pudemos observar que essa organização de divisão do intervalo, em nosso entendimento, impossibilita o encontro de todos os professores e professoras, ao mesmo tempo, no refeitório, lugar comumente escolhido pelos docentes dos anos iniciais para se encontrarem, trocar ideias, conversar, estreitar vínculos e criar laços e afetos. Tais experiências se tornam dificultadas pelos intervalos em momentos diferenciados, apesar de existir a “sala dos professores” para possibilitar mais facilmente esses encontros.

As duas escolas apresentam, conforme observado, traços parecidos no que diz respeito ao tempo e a forma de desenvolver o trabalho docente. O tempo cronológico tem sido um desafio na vida dos docentes e a falta dele tem sido uma realidade constante entre os professores e professoras. Observamos que os docentes que se encontram no mesmo horário,

costumam se juntar para dialogar. Os assuntos em pauta, na maioria, não se distanciam em ambas as escolas, são conversas que versam sobre a vida pessoal, as prescrições burocráticas das tarefas escolares, as dificuldades dos alunos e alunas para com o ensino e aprendizagem, o contexto da escola e o trabalho docente, bem como o cansaço físico e mental destes.

Apesar desse contexto educacional, no qual o professorado se encontra cercado pelas inúmeras demandas prescritivas, bem como a dinâmica escolar organizada, vislumbrando pouco *tempoespaço* entre docentes, o que se configura em pouquíssimos momentos e possibilidades para criar agenciamentos de encontros, observamos que o professorado também tem criado resistências pelas linhas de fugas e inventividade, provocando insurgências e lutas contra as políticas educacionais orientadas pela perspectiva da educação neoliberal. As linhas de escape promovem um outro tempo, para além do tempo cronológico, essas estão compreendidas em nossos estudos enquanto resistência às dificuldades estabelecidas para os encontros entre docentes, as quais vão ocorrendo nas brechas do próprio contexto escolar, bem como, pelas trocas entre docentes, pelas conversas nos corredores, via *Whatsapp* e/ou por meio das visitas a sala da professora que leciona ao lado. Esses movimentos têm em vista o tempo *aión*, que é o tempo descontínuo, que não tolhe as novidades criativas e a enação, colocando a problematização no sentido de pensar a escola, por meio da desterritorialização de modelos hegemônicos e/ou normativos.

A inventividade dos professores e professoras nas escolas onde realizamos a pesquisa, ao que pudemos observar, emergem provocando rupturas ao controle do *tempoespaço* escolar para os encontros entres pares. A exemplo, os docentes na escola Primavera Rizomática costumam, no intervalo, se encontrarem para o lanche na cantina da escola. Presenciamos e percebemos que esse momento é uma repetição que potencializa rupturas, na medida em que é capaz de provocar discussões sobre o trabalho docente, consequentemente, a formação e as linhas de soluções para as situações emergentes em seu cotidiano. Se constituindo em uma oportunidade de pensar a escola, a sala de aula, bem como o próprio exercício docente. Tais acontecimentos são presentes em uma temporalidade descontínua de devir-aprendiz docente, imprevisibilidade que causa agenciamentos formativos nas mais variadas situações cotidianas, como uma conversa, um encontro, uma troca de *saberesfazer*es não programada, ocorrendo em forma de rizoma, se dando num curto espaço de tempo, sem ser programado para acontecer.

O questionamento por meio da experiência do exercício docente e o pensar com o outro, com seus colegas de trabalho sobre os planejamentos prontos, as prescrições frutos das parcerias público-privadas, aponta para uma formação inventiva, a qual conforme Dias (2012,

p. 36), é um processo dinâmico, de modo que “é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender e desaprender e não apenas instrumentalizar ou, ainda dar consciência crítica ao outro”. Ou seja, nesse sentido, os encontros entre pares, a escuta, o tempo são uma potencialidade de agenciamento formativo. Em conversa conosco, umas das professoras participantes da pesquisa na Escola Linhas Conectadas, afirma que trocar relatos de experiências e materiais entre a equipe é um jeito de aprender, de conhecer e pensar metodologias e didáticas. As quais podem ou não ser adotadas. Entendemos, assim, que a formação inventiva é um movimento que oportuniza desaprendizagens e aprendizagens, a desaprendizagem implica no gesto de pensar permanente. Ambas são também movimentos que tocam o cuidado de si e do outro, reinventando a docência, diariamente.

Na escola Primavera Rizomática não é diferente. Ao conversarmos com Olga⁴⁶, a professora considera que os encontros são ricos para a docência, destacando que o compartilhamento e as conversas são uma maneira coletiva de se sentir acolhida, receber contribuições e também contribuir na formação de seus pares. Compreendemos ser encontros que (trans)formam, que abrem horizontes para a constituição de outras subjetividades. Durante uma de nossas visitas à escola, percebemos que todas as portas das salas de aula estavam personalizadas com uma temática. Diante da novidade encontrada, perguntamos como aconteceu a decisão de personalização das portas, e a professora Olga nos informou que a ideia ocorreu no coletivo do professorado, no grupo de *Whatsapp*. Esse modo cada vez mais comum de comunicação e interação parece apontar para as rotinas do professorado com seus dispositivos.

No próximo subtópico nos organizamos para apresentar o perfil de cada professor e professora que esteve junto conosco, compartilhando suas experiências sobre a escola e a docência, tornando possível nosso exercício de pesquisa. Antes de iniciarmos nossas visitas às salas de aula, antes da nossa decisão em entrar para observação participante nas turmas, fizemos mais de uma visita às escolas, para acompanhar e estar com os professores e professoras, buscando criar laços e espaços de confiança e segurança, para que compartilhassem o cotidiano conosco. Nesses encontros, foi possível estabelecer o caminho que seguiríamos, bem como, quais professoras ou professores prosseguiriam conosco ao longo da pesquisa.

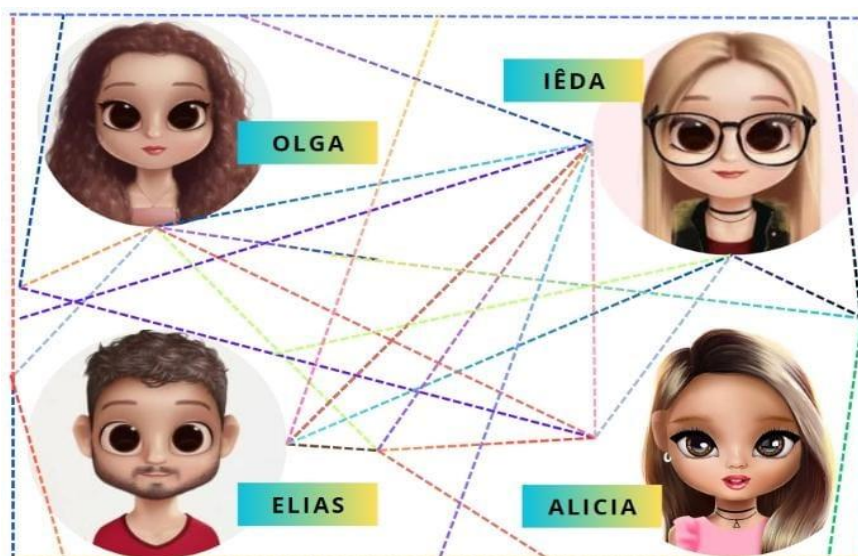
Utilizamos um formulário para registrarmos o perfil do professorado. As informações contidas neste documento nos deram a possibilidade de conhecer, ainda que superficialmente,

⁴⁶Os nomes das professoras participantes da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora.

os professores e professoras de cada uma das escolas. A partir dos encontros que tivemos com os docentes, fomos aceitos por 03 professoras e 01 professor para seguirmos compartilhando o exercício da pesquisa. Esses docentes lecionam em turmas de 2º até o 5º ano.

5.3 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: EXERCÍCIO DA PESQUISA – QUEM SÃO OS PROFESSORES E PROFESSORAS QUE CAMINHARAM CONOSCO

Figura 5 - Rizoma docente



Fonte: A Autora (2022).

Nota: Criado a partir de IA.

Como sabido, a formação inventiva acontece em movimentos, em cotidianos nas linhas de fugas, imprevisibilidades, desterritorialização e agenciamentos. Assim sendo, acreditamos que podemos atribuí-la ao conceito de Rizoma, de Deleuze e Guattari (1995). Como aponta Dias (2011), a formação inventiva é rizoma, uma vez que se considera que o Rizoma é multiplicidade e tem formas muito diversas. A imagem acima busca representar um rizoma, tendo em vista a conexão entre os docentes e seus *espaçotempos* com diversidade de dispositivos, os quais podem provocar autoformação, formação-experiência e encontros coletivos entre docentes. As imagens apresentadas nos avatares⁴⁷ fazem alusão aos participantes da pesquisa.

Na escola localizada no campo, selecionamos duas professoras, uma dessas é a Olga, que leciona em uma turma multisseriada com estudantes do 3º e 4º ano, e a outra professora é

⁴⁷Disponível em: Google Imagem.

a Alícia, esta leciona em um 5º ano no turno vespertino. Na escola localizada na área urbana, selecionamos mais dois professores, sendo a professora Iêda, que leciona no 2º ano e o professor Elias, no 5º ano. Todos os nomes atribuídos aos docentes envolvidos na pesquisa são pseudônimos, uma vez que zelamos pela ética na pesquisa, guardando a identidade dos sujeitos envolvidos.

Em nosso estudo, nos mantivemos atentas para conhecer melhor as professoras e o professor que estiveram conosco ao longo da pesquisa. Nossa convivência nos permitiu compor um “retrato” de cada um e cada uma delas que apresentamos a seguir, destacando alguns aspectos tanto objetivos quanto subjetivos, a exemplo da relação que eles guardam com a docência e o vínculo que possuem com a rede, bem como, suas trajetórias acadêmicas.

Iniciamos apresentando a **professora Olga**, que atua na docência há quatorze anos e há dez exerce a função como professora concursada na rede de Ensino de Caruaru, atuando na mesma escola desde a entrada como efetiva. Antes de ser efetivada, lecionou em redes educacionais de ensino privado. Na escola Primavera Rizomática, trabalha em regime de 40 horas semanais, no horário da manhã e da tarde, lecionando com o 2º ano e uma turma multisseriada de 3º e 4º ano. No entanto, das 40 horas semanais que possui na rede, 20 horas são parte de um contrato temporário.

A escolarização básica da Olga foi em rede pública municipal e estadual, porém, sua graduação em Pedagogia foi realizada em uma instituição privada, sendo cumprida na modalidade presencial. Mobilizada por uma pergunta nossa, Olga compartilhou sobre o seu interesse pela docência, “sempre foi meu sonho ser professora. Sou professora por opção, sou realizada profissionalmente, amo o que faço”. Sua afirmação nos dá sinais de adesão à docência, que se expressa por referências a experiências marcadas por afetos positivos ao que faz.

A professora afirmou que trabalhar na escola nucleada Primavera Rizomática foi uma escolha, levando em consideração que é uma das escolas mais próximas da sua residência. Apesar de exercer a docência há mais de uma década, ela não demonstra acomodação as rotinas. Ao contrário, se apresenta como uma professora que gosta de pesquisar atividades novas e contextualizadas com a realidade e as contingências contemporâneas. Durante os momentos que estivemos na sala de aula com a turma multisseriada, percebemos que metodologicamente as aulas de Olga são bem diversificadas, e isso tem oportunizado e criado laços entre o ensino e aprendizagem, no sentido de que as crianças parecem mobilizadas a estudar. Tivemos essa percepção ao acompanharmos as aulas dessa professora; durante nossas visitas a turma, Olga trouxe atividades tematizadas com a semana da consciência negra,

destinou atividade para casa de pesquisa via Google, para os alunos levantarem informações sobre a Copa do mundo e, com os resultados da pesquisa, abriu o espaço da sala de aula para troca de conhecimentos entre os estudantes com base na pesquisa, não limitando-se a um recurso único para atingir uma escolarização que tendenciosamente na rede municipal tem estado presente por meio das prescrições paradidáticas e apostilas do Instituto de Qualidade no Ensino. Além desses apontamentos que envolveram os alunos e alunas de modo prazeroso na aula e fugiram a escola conteudista, a professora sempre se mostrou atenta a escutar, com atenção e cuidado aos estudantes.

Olga é uma professora que acompanha criteriosamente os percursos escolares de cada criança, pois enquanto alguns estudantes têm autonomia para responderem as atividades sozinhos/as na carteira, aqueles/as que sinalizam dificuldades com as atividades vão para o birô ser acompanhados/as por ela. Outra observação importante sobre o perfil da professora é o modo como ela se relaciona com a turma, sua interação com os estudantes é contínua, procura envolver todos e todas nas atividades propostas. Durante o momento de explanação dos conteúdos, estabelece uma relação de diálogo com os estudantes, de maneira que eles se sentem à vontade para expor suas dúvidas ou apresentar o seu entendimento. Assim, se mostrando abertas ao diálogo, as crianças vão interagindo umas com as outras e com a professora, sem receio de expor suas ideias, de pensar alto ou de errar.

Olga nos informou que no início da carreira docente seus planejamentos demandavam mais esforços e tempo na elaboração, porém, hoje ao elaborar suas aulas, já não sente dificuldade, sabe como identificar o caminho que possivelmente torna sua aula mais significativa, promovendo ensino e aprendizagem. Para ela, o tempo dos saberes/fazeres docentes é uma grande oportunidade de amadurecimento na profissão, sendo então, uma formação continuada, a qual muitas vezes vai acontecendo gradativamente “entre os erros e acertos”, no dia a dia. Para ela, a experiência é fundamental para ter se tornado a professora que é hoje. A experiência entendida não se configura enquanto acúmulo de conhecimento sobre determinada ação, mas é uma experiência que reverbera na constituição de si, acontecida da maneira em que o sujeito se observa, se descreve e se narra, sendo um fazer ontológico (kastrop, 2007), produzindo cuidado de si a partir do pensar e questionar o mundo representacional e conexcionista, bem como se dispondo à problematização, estabelecendo uma consciência crítica e linhas de solução no microcontexto, a partir da experiência vivenciada.

A **professora Alícia** é graduada em Letras, com especialização em Língua Portuguesa, atuando na docência há dezesseis anos. Há onze desses dezesseis anos, é professora do quadro

efetivo da rede pública. Além desse, possui vínculo empregatício na mesma função em uma rede privada de grande porte e referência de ensino no município de Caruaru. O entusiasmo pela profissão levou Alícia a se dedicar ao trabalho, de modo que, conforme dito por ela, abdicou de alguns planos pessoais. Para a professora, trabalhar os dois turnos exige esforços e tempo e, por isso, prorrogou projetos pessoais para seguir a carreira docente. Essas atitudes, em nosso entendimento, expressa o quanto Alícia é focada na profissão.

Pudemos verificar que nos últimos meses do ano de 2022, o trabalho de Alícia tem sido criteriosamente organizado em função do desenvolvimento de seus alunos e alunas nos descritores dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, exigidos para o nível do 5º ano e, conseqüentemente, para obter bons resultados na avaliação do SAEPE.

Alícia considera que zela pelo compromisso com a profissão, afirmando que independentemente de ser na escola pública ou no colégio privado, seu trabalho é desenvolvido com responsabilidade, pois em certo momento, a mesma nos disse “eu faço o meu trabalho bem feito. Sendo aqui ou lá (rede privada) é meu nome”. Percebemos, conforme essa afirmação, que ela possui a mesma ideia de escola e de sala de aula nas duas redes. Dentro desse compromisso, o trabalho da professora se ancora em diminuir a distância entre os modos de ensinar nas duas redes – pública e privada. Além de apresentar uma postura de comprometimento com seu trabalho, demonstra não se opor ao prescritivo das parcerias público-privadas. Observamos que a professora é muito envolvida com suas atividades, planejamentos e propostas dos programas e projetos “frutos” das parcerias público-privadas no município, pois busca dar conta das prescrições sistematicamente, corrigindo, respondendo e explicando os conteúdos contidos no material do Qualiescola, a exemplo das sequências didáticas. Talvez tal adesão seja reafirmada por suas experiências na rede privada, tendo se tornado professora, sobretudo, a partir delas.

A **professora Iêda**, nossa participante da pesquisa, assim como os seus colegas de profissão, é professora por escolha. Para ela, ser professora sempre foi um desejo, desde a adolescência. Ela fala com segurança da escolha pela profissão, afirmando que quando adolescente chegou a iniciar seus estudos no antigo curso do magistério, hoje conhecido como Normal Médio, porém, devido a questões pessoais, o estudo foi interrompido. Entretanto, nos disse que nunca perdeu o desejo de ser professora e, após ter condições de retornar à escola, viu no momento a oportunidade de concluir o Ensino Médio e seguir para estudar licenciatura em uma instituição privada. Assim, cursou Licenciatura em Pedagogia, na modalidade de ensino a EAD, tal instituição é definida pelas aulas semipresenciais e Ensino à Distância. Ainda, também se especializou em Alfabetização e Letramento.

Iêda é uma professora que possui apenas dois anos de atuação na rede pública e três anos em uma instituição privada de pequeno porte. Seu acesso a rede de ensino municipal deu-se por meio de seleção simplificada para contrato temporário, seu ingresso ocorreu durante o período de pandemia, momento em que as aulas presenciais estavam suspensas, acontecendo na modalidade de ensino remoto emergencial. Assim sendo, a experiência com o cotidiano escolar, com aulas presenciais no ensino público é recente.

Ao longo de nosso contato com Iêda, a docente compartilhou conosco que já teve experiências desagradáveis durante sua atuação docente, em relato nos disse que a presença da equipe gestora de uma escola de caráter privado em sua sala de aula lhe causou desconforto. Ao nos contar sobre o ocorrido, a professora destacou que a ex-coordenadora da respectiva escola observava suas aulas com um olhar, em sua concepção, fiscalizadora, ou pelo menos era assim que ela se sentia ao ser observada, e isso lhe causava incômodos. Sabendo disso, perguntamos como ela se sente na atual escola de rede pública, ela então respondeu, se sentir bem, pois percebe as relações profissionais pautadas pelo respeito, bem como, pela parceria da equipe da coordenação de acompanhamento pedagógico.

O **professor Elias** possui o título de graduado apenas há dois anos, mas ministra aulas há dezoito anos, pois é formado pelo antigo Magistério, atualmente nomeado para o Ensino Normal Médio. Se graduou em Pedagogia, estudando em uma instituição privada de ensino presencial, e atualmente vem cursando um curso de nível técnico em enfermagem. Mesmo tendo uma carreira consolidada na docência, sentiu vontade de ingressar na área da saúde e disse tentar conciliar as duas profissões.

Ele possui dois contratos temporários adquiridos há quatro anos via processo seletivo, na rede municipal de Caruaru, atuando na mesma escola. O professor justifica trabalhar os dois turnos, matutino e vespertino, por necessidade financeira, devido à baixa remuneração do município dos contratos de trabalho. Considerando o contexto do baixo salário, afirmou que assim que terminar o curso na área de enfermagem, pretende ingressar na área, diminuindo sua carga horária no município de dois turnos para um, pois afirma não querer deixar de atuar na docência, uma vez que gosta de estudar e compartilhar conhecimento, pretendendo desenvolver as duas atividades.

Contudo, mesmo gostando de estudar, compartilhar e construir conhecimentos, o professor expressa sua insatisfação com o perfil atual do alunado, apontando em suas falas que “os alunos não querem estudar” e que isso tem gerado um desgaste emocional ao trabalho do professor. Para Elias, ser professor atualmente tem a necessidade de maiores esforços para conseguir lidar com o perfil do alunado. A turma a qual observamos seu trabalho é um 5º ano.

O perfil da turma é variado, tendo estudantes repetentes, fora da faixa etária, estudantes com laudo/CID⁴⁸, neurodiversos que requerem maior atenção. No entanto, a rede municipal, por meio de processo seletivo, contratou um quadro de funcionários sem graduação ou especialização para acompanhar e auxiliar esses estudantes. Outro desafio posto pelo professor é ensinar as crianças que perderam ou nunca tiveram mobilizado o interesse em estudar. Em relação aos estudantes com históricos de insucesso escolar (repetência), o professor ressalta que são eles/elas os mais desobedientes durante o momento das aulas e, por muitas vezes, precisa parar a aula para conversar com a turma sobre educação, comportamento e respeito.

O professor Elias, mesmo imerso nessa realidade desafiadora, é visto pelos seus colegas de profissão como um professor competente, responsável e colaborativo para com seus pares. Durante nossas andanças na escola, foi possível vermos ele ser compreendido enquanto um professor referência, adjetivado por suas qualidades, como um professor fundamental na escola no que tange ao exercício da docência e pela relação de troca e disponibilidade em compartilhar seus saberes/fazeres com o coletivo. Como exemplo disso, a professora Iêda relata que, ao chegar na escola Linhas Conectadas, o professor Elias foi um dos docentes que a acolheu, fazendo com que ela se sentisse mais confortável/confiante em iniciar a docência na rede de ensino municipal.

Observamos que a subjetividade de Elias é movida pela dimensão ética-estética-política, na medida que problematiza a normatização, as prescrições e falta de encontros formativos, promovidos pela gestão e coordenação pedagógica da escola para discutir o cotidiano escolar, os quais provocam o exercício do pensar e fortalece resistências e escapes docentes. Ao que vimos nas suas aulas e nas conversas, ele tem buscado realizar as propostas didáticas de “parcerias” público-privadas, sem perder a criticidade sobre as condições de trabalho, remuneração, cotidiano escolar, papel da família e da escola. Além disso, observamos em alguns momentos, aspectos tensos de sua parte, em relação as parcerias público-privadas e o exercício do professor. Apesar disso, as prescrições apostiladas e materiais diversos das “parcerias”, são utilizadas nas aulas de Elias, um dos motivos que justificam o não abandonar totalmente as propostas da rede, em nosso entendimento e análise sobre o uso dos Caderno de Progressão Tempo Certo e as Sequências do Qualiescola – IQE, é possivelmente a existência do acompanhamento pedagógico sobre suas atividades em sala de aula, seja estas pela equipe de coordenação e/ou do IQE.

⁴⁸Classificação Internacional de Doenças (CID F81).

Destacamos que nossas conversas com as professoras e o professor, ocorreram sempre que possível e de forma espontânea. Nelas, aproveitamos para esclarecer nossas dúvidas e incitarmos algumas discussões. Procuramos sempre respeitar o tempo e espaço do professorado, de modo que em algumas aulas foram possíveis momentos mais longos de conversações, em outras nem tanto. Adotamos esse modo porque consideramos que não bastaria observar as aulas, seria preciso conversar sobre o contexto, escutar o professorado na intenção de acompanhar como pensam e como tentam se relacionar ou insurgirem-se às prescrições dos programas e projetos entre as parcerias público-privadas na escola.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA E INVENTIVA CONSTRUINDO SUBJETIVIDADE DOCENTE: ENTRE A POLÍTICA COGNIÇÃO (IN)FORMAÇÃO E A (TRANS)FORMAÇÃO

“Quem anda nos trilhos é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras”

(Barros, 2001).

Iniciamos este capítulo com a frase de Manoel de Barros, sinalizando para linhas de rupturas, fugas e inventividade no trabalho docente. Ao falar sobre linhas de fuga, pensamos na docência como campo de luta e resistência, entendendo o micro contexto da sala de aula como *espaçotempo* de (re)interpretações, (re)significações e (re)invenções dos modos de ser-estar e se tornar professor ou professora. Olhamos para a formação continuada e inventiva enquanto produção de subjetividades, cuja formação a qual descrevemos e observamos está em todos os *espaçotempos* da escola, acontecendo na sala de aula, durante as estratégias metodológicas criadas em situações didáticas, no contato do professorado com os materiais frutos das PPPs, no modo em que se relacionam com as práticas docente, pedagógica, educativa e na troca de *saberesfazer*es com seus pares, bem como, nos encontros entre professor formador e professorado. Buscamos ainda observar os dispositivos presentes nas ações dos programas e projetos que chegam à escola, consequentemente afetando a formação e o exercício da docência, assim como os dispositivos próprios do contexto escolar, sejam esses mobilizados pela equipe gestora ou pelo próprio professor ou professora ao criar e desenvolver suas aulas.

Compreendendo que os dispositivos ora ocorrem em contextos de cuidado de si e do mundo, presente nos movimentos da docência, como por meio da literatura, da arte, da música, da criatividade, entre outros, e ora pelas ações e discursos que tentam intervir nas condutas docentes, tendo como estímulo a renda psíquica, a qual consiste na caracterização de um sujeito que se sente produtivo e útil ao dar conta do que a si é ou foi proposto (Foucault, 2022). Pudemos perceber ações e discursos presentes na própria equipe escolar, porém, destacamos também que outros dispositivos são mobilizados na escola e que partiram de outros contextos que têm convivido com as iniciativas das parcerias público-privadas.

Entendemos que vários dispositivos circulam no trabalho docente, de modo que, nas interfaces com o dia a dia, os professores e professoras vão construindo subjetividades, se constituindo em contato com um tecido de acontecimentos, que vão desde a (in)formação, os materiais didáticos forjados pelas PPPs, até a (trans)formação fruto da inventividade, bem

como, a que ultrapassa até mesmo os muros da escola. Nesse sentido, a (trans)formação é uma formação que emerge para além da formação pedagogizante, acontecendo em um movimento vivo nos *espaçotempos*, nos contatos com os diversos dispositivos, de maneira que os docentes vão se subjetivando, tendo em vista o que já é e o que pode vir a ser, em processo de devir-aprendiz. Assim sendo, este capítulo busca pensar a formação que se dá atravessada por esses fios que se emaranham e se forjam a partir dos acontecimentos.

Assim sendo, destacamos neste estudo o modo como a educação neoliberal, por meio das parcerias público-privadas, vêm atuando nas escolas e a maneira como os professores e professoras se relacionam com essas PPPs, mas observando também a docência pela inventividade, que se move em emaranhados de acontecimentos, pois apesar das diversas estratégias objetivando um professorado subjetivado, no sentido de empresário de si, mobilizado pela satisfação/gozo, impulsionando uma educação positiva e estabelecida por um discurso de meritocracia e satisfação pessoal provocada pelo poder governamental neoliberal, há também forças de subjetivação nos *espaçotempos* da escola que acontecem pela inventividade, de modo que os microcontextos em que os docentes habitam são fontes potentes de rizomas. Assim sendo, não delimitamos nosso olhar apenas às lentes de observação para os dispositivos da arte governamental neoliberal, mas também olhamos para as resistências, as linhas de fugas presentes que emergem no campo empírico.

6.1 O DISPOSITIVO DA ARTE GOVERNAMENTAL NEOLIBERAL NO TRABALHO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE OUTRAS SUBJETIVIDADES

Tendo em vista que a educação se tornou espaço governado pelas políticas que têm participação do mundo empresarial, como bem apresentamos a participação do TPE⁴⁹, as fundações, os institutos e os bancos na educação pública, no que tange à formação docente, esta está pautada por um discurso de engajamento, comprometimento, realização pessoal e profissional, provocando “gozo e satisfação nos indivíduos”, como dito por Foucault (2022, p. 326), gerando no sujeito governado uma “renda psíquica” por meio do discurso motivacional promovido pelos interesses neoliberais. Importa dizer que as políticas neoliberais pensam a escola escapando a dimensão ética-estética-política. Desse modo, suas influências sobre as condutas dos professores e professoras estão voltadas as perspectivas de competitividade, meritocracia e responsabilidade. Para além desses efeitos, essa renda psíquica à docência tem

⁴⁹Todos Pela Educação.

como propósito forjar novas performances, por vez, voltadas a construir novas subjetividades, com foco na “formação de professores pela cultura de desempenho” (Santos, 2004).

Não é à toa ou na neutralidade que isso acontece, a exemplo, o Ministério da Educação – MEC, ao permitir a política da educação no Brasil, com interferência do Movimento Todos pela Educação, uma organização da sociedade civil, financiada por recursos privados (Martin, 2016), que considera que “valorizar o professor é apoiá-lo para que alcance metas de desempenho crescente, a cada ano” (Martins, 2016, p. 54). Isso vai mobilizando e provocando o deslocamento de sentidos sobre o que é ser e se tornar docente, num contexto atualizado pelo ideário neoliberal.

Nesse sentido, ao aderir às interferências do Movimento Todos Pela Educação, com uma visão voltada aos níveis da “qualidade da educação”, comparando-a às perspectivas empresariais, a escola passa a ser vista a partir dos resultados externos, e é governada pelos paradigmas de metas e estatísticas gráficas. Como exemplo, durante nossa observação do exercício docente na rede municipal, percebemos notoriamente o valor atribuído às avaliações para referenciar o nível de competência e qualidade da escola. A gestão da escola e alguns professores e professoras, pelo que pudemos ver, atribuem às avaliações externas o caráter de ser um dos indicativos que definem a qualidade da educação.

Nesse sentido, em nossas andanças no território escolar, foi possível encontrarmos diversos dispositivos (quadros com enunciados, sequências didáticas, guias de professores, simulados de provas, reuniões com foco em avaliações externas), que englobam tanto o discursivo como o não discursivo, atuando diretamente ou secundariamente na formação docente, na subjetividade do professorado ou pelas práticas destes, objetivando tornar o professor um agente de mudanças do fracasso escolar pelo viés neoliberal. Durante nossas observações, identificamos tanto na Escola Primavera Rizomática quanto na Escola Linhas Conectadas que, na medida que vão se estabelecendo, vão interferindo no modo ser-estar e fazer docente, constituindo outras subjetividades. Apesar de cada escola ter seu Projeto Político Pedagógico, o poder da governamentalidade neoliberal atravessa o cotidiano do trabalho docente em ambas as unidades, com formação e materiais apostilados, uma vez que são integrantes da mesma rede de ensino e vivenciam projetos e programas tecidos pela SEDUC, juntamente com o setor privado.

Entre os dispositivos de eficácia que pudemos visualizar, um foi o quadro da imagem a seguir, exposto nos corredores da escola Linhas Conectadas, que apesar de ser uma iniciativa interna da escola, demonstra estar intrinsecamente relacionado com o ideário neoliberal das iniciativas entre as PPPs.

Figura 6 – Fotografia de Mural SAEPE na Escola Linha Conectadas



Fonte: A Autora (2022).

Nota: Arquivos da pesquisa (2022).

Em nossa análise, problematizamos que embora o mural demonstre ser só mais um quadro simples, para incentivo e motivação tanto do alunado como do professorado, representa um dispositivo que objetiva um sujeito governado. O anúncio subjaz o significado da tentativa de controle das mentes, através de uma renda psíquica do professorado e dos estudantes que participam dos testes avaliativos, pois ao olharmos a partir do poder que desempenha a partir da arte governamental e da lógica privatista do mundo empresarial dentro da educação, ele possibilita por meio da mensagem que passa, a constituição de uma subjetivação docente e discente, atravessada pelo discurso do homem neoliberal, sendo esse um homem competitivo (Foucault, 2022). Assim, a imagem nos parece atuar como gatilho para criar subjetividades competitivas, dessa forma, constituindo o homem “empresa de si”.

A arte governamental tem sido o dispositivo difundido por governantes para que regulem, controlem e subjuguem a população por meio de técnicas diversas, presentes no macro contexto, mas também no micro. Em se tratando da educação, olhando para as escolas as quais desenvolvemos a pesquisa, percebemos estratégias da arte governamental neoliberal no fluxo cotidiano, sendo tanto das políticas externas quanto no âmago da própria escola, expressas em estratégias como o quadro acima apresentado.

Caracterizando-se pela lógica empresarial, pela meritocracia e individualismo, aos poucos a escola pode estar sendo um ambiente possibilitador de uma docência subjetivada para a “empresa de si” (Foucault, 2022), engendrado pelo dispositivo da eficácia, de modo

que estimula “as mentes e corpos a funcionar no grande circuito da produção e de consumo [...] O princípio geral do dispositivo de eficácia não é tanto, como disse muitas vezes, um “adestramento de corpos”, mas “uma gestão das mentes” (Laval; Dardot, 2016, p. 324). Ou seja, através da governança das mentes, o neoliberalismo busca construir seu projeto de sociedade e, em se tratando da educação, investe no professorado como parte dessa “manobra”. A partir dessa concepção, a formação continuada tem sido uma “porta” para o dispositivo da governamentalidade neoliberal. Assim sendo, ora circula como política de cognição (in)formação, ora atua nas práticas dos professores e professoras e, também se apresenta nos materiais que chegam à escola, pois necessariamente as ações da governamentalidade não precisam ser nos corpos, mas na produção onde os corpos vão atuar. Esse poder é estratégico, mas também disciplinar, não no sentido físico ou de adestramento, mas no sentido de desempenho e da produção material e subjetiva. Em resumo, a “governamentalidade é a maneira como se conduz a conduta dos homens” (Foucault, 2022, p. 250).

Contudo, apesar dessas forças de subjetivação, também percebemos nas nossas observações e conversas com os professores e professoras participantes da pesquisa, e na escola onde o quadro está exposto, que esses não dão o destaque que o quadro objetiva. Pois, no exercício do professorado, percebemos que não houve frequência de criação de estratégias e simulados com foco nas avaliações externas, apesar da existência de aplicação de simulados, esses se fizeram em menor frequência. Ao conversarmos sobre as avaliações externas, os participantes da pesquisa consideram que elas são importantes, porém, ressaltam que causam tensões em muitos momentos, embora observamos em nossas visitas que eles adotam o discurso de eficácia, sempre que consideram necessário para manter a disciplina nas turmas que ministram aulas. A exemplo, visualizamos que quando os estudantes demonstravam desinteresse em assistir as aulas, os professores e professoras usavam estratégias como relembrar aos escolares sobre as provas, os testes e também a possibilidade de reprovação no final do ano letivo.

Conforme nosso entendimento, mesmo o professor e a professora exercendo as resistências, há momentos em que são capturados pelo dispositivo de eficácia, reproduzindo-o entre seus alunos e alunas enquanto um dispositivo que age no controle da conduta estudantil. Tal movimento do professorado aponta para a possibilidade do processo formativo docente está sendo afetado por esse dispositivo, como de tantos outros que exaltam a meritocracia como modo de incentivo e à criação de subjetividades neoliberais. A meritocracia é

normatizada pelo paradigma de educação positiva⁵⁰, tornando-se comum ao professorado assumir uma arte governamental também de controle sobre seus alunos. Ao que percebemos, as subjetividades se movimentam entre resistir e aderir ao neoliberalismo.

Na escola Primavera Rizomática, também encontramos dispositivos atuando nas subjetividades docentes, sendo por meio do uso de outras ações. Nesse sentido, por exemplo, a professora Alícia relata que a gestão escolar reúne os docentes das turmas que participam da avaliação para conversar a respeito da criação de estratégias em prol de alavancar os rendimentos na avaliação do SAEPE. A partir desse encontro, a professora também desenvolve estratégias didáticas que vão atuar sobre as condutas dos alunos e alunas. Para além disso, percebemos que o professorado tem apresentado, com base nesses exemplos, uma formação subjetiva neoliberal, pois envolvidos pela imagem ideal de professor, alguns vão tornando-se obedientes a ordem e a disciplina, embora vivam em constantes movimentos com o mundo externo e interno, por meio das dobras de subjetivação. Segundo Masschelein e Simons (2021, p. 148), na escola neoliberal,

O sonho é o professor como uma empresa pequena, mas excelente e bem gerenciada. Espera-se, então, cada vez mais, que o professor gerencie seu próprio tempo (“estabelecer prioridades”), sua produção de energia (“exercer esforço e recarregar as baterias”), suas competências (“um par de tarefas para recursos humanos adequados”) e seu nível de qualidade (“desenvolver qualidade de serviço”).

Assim sendo, ao professor ou professora fica reservado desenvolver autorreflexão docente com sentido específico, que implica na autoavaliação da própria conduta. O encontro entre professora e gestão na Escola Primavera Rizomática, para tratar da avaliação, nos leva a provocar outros modos de ser-estar e fazer na docência. Pelo que pudemos observar, forças de subjetivação vão atuando na constituição de um professor, como dito por Masschelein e Simons (2021), “empresa pequena”, que se esforça em criar e gerenciar suas próprias ações, responsabilizando-se em criar estratégias de produção, intencionadas para atingir metas. A exemplo, temos a nota do SAEPE. Como visto, a escola Primavera Rizomática possui nota 5.9 no IDEB, o que é para a gestora da escola, assim como para a professora Alícia, motivo de orgulho.

Compreendemos que esse orgulho é impulsionado por uma renda psíquica, emergindo na fabricação do homem neoliberal, com foco na constituição de subjetividades que representam a figura de um professor “calculista” (Masschelein; Simons, 2021). O docente na

⁵⁰Ver em: A educação sob a crítica de Foucault: educação positiva e governamentalidade. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/252987>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

perspectiva calculista vê os sucessos do ensino-aprendizagem a partir de uma dimensão rentável, direcionada aos dados numéricos. Se formos mais além na análise a respeito dos modos e condutas das docentes, também consideramos que esse sentimento pode ser fruto da formação de professores e professoras na cultura do desempenho, pensados para criar performances e gerar produtividade, provocadas pelas formações com a política cognição (in)formação.

Ao estabelecer tacitamente como uma de suas metas a obtenção de bons resultados avaliativos, a escola Primavera se apoia em um projeto intitulado “Alfabetômetro”, criado pelo ex. secretário de educação do município. Vale salientar que o ex. secretário de educação, durante atuação no município, era vinculado a Fundação Lemann, sendo atuante como consultor pedagógico. Além disso, fazendo parte do Movimento Pela Base, como sabido, a Fundação Lemann se fez presente na Base Nacional Comum Curricular. Outra atividade do secretário que destacamos é seu apoio a implementação de currículos em redes públicas de ensino básico brasileiro. Acreditamos, conforme a nomeação de secretário de educação municipal, que essa se fez alinhada ao projeto educacional idealizado pela parceria aderida entre a SEDUC e a Fundação. Segundo informações no site da Secretaria de Educação Municipal, o Alfabetômetro:

Trata-se de um instrumento de gestão pedagógica, que tem como finalidade identificar e acompanhar o processo de alfabetização de todos os alunos da rede municipal [...] “dividindo as turmas em grupos com dificuldades semelhantes, para que os professores pudessem fazer um trabalho de acordo com a fase em que eles se encontram”, explicou Joana” (SEDUC, 2022)⁵¹.

Conforme o site da SEDUC (2022), o Alfabetômetro “funciona como um termômetro, no qual contém hipóteses (etapas) de níveis de aprendizado a serem seguidas, até alcançar o objetivo, que é a alfabetização”. Como podemos ver na imagem a seguir, esse é o modo como os níveis de escrita são registrados para acompanhamento dos estudantes na comunidade escolar.

⁵¹Disponível

em: <https://caruaru.augeeducacional.com.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=15917&idUnidadeFuncional=606178>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Figura 7 – Fotografia de quadro Alfabetômetro, exposição do nível de escrita alfabética



Fonte: A Autora (2022).

Nota: Arquivos da pesquisa (2022).

Na proposta original do Alfabetômetro, existe esse quadro, onde são registrados os acompanhamentos da alfabetização dos alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal acompanhamento leva em conta a hipótese de escrita alfabética para (re)conhecer em que nível se encontra cada estudante. Mas, o que queremos destacar nisso é que os alunos não são agrupados por ano/série, e sim, pelo nível de escrita que estão. Logo, não há turmas seriadas para o projeto e, durante duas vezes na semana, os alunos são agrupados nas turmas que correspondem ao nível da escrita alfabética que estão, com foco para assistir aulas do componente de Língua Portuguesa. Quando dialogamos com uma das coordenadoras na escola Primavera, ela apresentou o Alfabetômetro, contando que o projeto foi apresentado em reunião na própria SEDUC, pelo ex. secretário de educação municipal, vinculado a Fundação Lemann.

Para a coordenadora, a escola tem autonomia para criar estratégias e avançar nos níveis de escrita do alunado. No entanto, a quantidade de dias que o projeto acontece durante a semana, o componente curricular decidido para as aulas, e o modo da organização dos escolares por “agrupamento”, nos parece não favorecer tanta flexibilidade para autonomia docente. Além disso, o sentido de escola, aprendizagem e docência também demonstra, dentro dessa perspectiva, ser comprometido, pois embora o projeto verse sobre a alfabetização pós o retorno das aulas presenciais, a proposta em nosso entendimento interfere no modo como a escola pode pensar seu cotidiano, assim como pela inventividade. A docência parece não ser (re)conhecida com autoria para pensar inventivamente, e em coletivo com seus pares, outros

modos de ensino e aprendizagem na tessitura do retorno às aulas presenciais, tendo em vista as adversidades e diversidade da escola, como forma de diminuir os impactos da pandemia na vida estudantil.

Se olharmos a partir do conceito de “Biopolítica”, de Foucault, podemos interpretar que o Alfabetômetro reproduz uma autonomia limitada, tendo em vista que a liberdade de escolha é restrita, de modo que há um limite buscando sustentar a segurança da realização do projeto. A própria dinâmica de dividir os alunos por níveis de escrita, desfazendo as turmas seriadas, tolhe o sentido pleno de liberdade e aponta para uma liberdade-limitada, de modo que o professorado, mesmo se quisesse, não tem autonomia de ficar com sua turma seriada diariamente, uma vez que precisa aderir à proposta da SEDUC, assim como aconteceu nos primeiros meses de ação da proposta. Para além dessa problematização, apontamos também para uma liberdade que, embora o professorado crie as aulas as quais vão ministrar no componente de Língua Portuguesa, estas circulam em torno da arte governamental do ex. secretário de educação, que por vez tem uma finalidade transcendente ao plano do professorado.

Ao conversarmos com as professoras e professor que caminharam conosco no exercício da pesquisa, eles afirmaram que embora durante o ano letivo tenham realizado a proposta do projeto por um longo período, aos poucos decidiram não dar continuidade nos últimos meses do ano de 2022. No entanto, as professoras Alícia e Marcela⁵², do 5º ano, interessadas em aumentar os resultados do IDEPE da escola, não abandonaram o Alfabetômetro, apenas deram novos sentidos. Pelo que pudemos observar, aconteceu uma mutação na proposta original do projeto, que embora tenha sido continuado, foi adaptado às turmas do 5º ano. Nos parece que serviu de inspiração, tornando-se um dispositivo para repercutir nos resultados do SAEPE, de modo satisfatório nas práticas de Alícia e Marcela. Na nova estrutura, tal projeto pelas mãos das professoras supracitadas é adotado para acontecer durante toda a semana, primeiro horário do turno vespertino, tendo com material didático simulados de testes avaliativos.

Enquanto Alícia e sua companheira da escola Tulipa reformularam o Alfabetômetro, os demais participantes da pesquisa adotaram resistência a proposta. Ao perguntarmos os reais motivos da desistência do projeto, o professor Elias e as professoras Iêda e Olga justificaram até quando o realizaram e também porque o abandonaram. Para a professora Olga, o projeto deixou de ser realizado porque precisava atualizar os conteúdos para as avaliações do

⁵²Professora do 5º ano da Escola Tulipa.

semestre, pois estavam atrasados em virtude do tempo gasto com o projeto. Enquanto para Elias, o projeto foi deixado de lado porque atrapalhava a dinâmica da turma, e não rendia tanto quanto anunciado durante a implementação. Do mesmo modo, para Iêda, deu-se também por motivos parecidos com os mesmos do professor.

Compreendemos que o microcontexto é sempre um *espaçotempo* de reflexão e rizoma. Assim, ao longo dos movimentos docentes, algumas questões postas no cotidiano levaram ao amadurecido a respeito do modo de pensar sobre o Alfabetômetro. Ao que observamos nessa situação, temos um movimento em que forças neoliberais vão atuando por um lado e a resistência docente por outro. Pois, o professor e as professoras, apesar da adoção da proposta em suas práticas, com o passar do tempo foram criando resistências, o que podemos atribuir ao conceito de enação ao prescrito, no concreto, tendo em vista perspectivas ética-estética-política, provocadas pela inventividade docente.

Para o nosso conceito analítico, a resistência feita pelo professor Elias e algumas professoras a continuidade do projeto Alfabetômetro, após perceberem que não teve significativas contribuições para o seu trabalho pedagógico, tal como se esperava, representa forças de subjetivação pela inventividade e linhas de fuga, criando rupturas e contra condutas ao poder da governamentalidade das parcerias público-privadas. Nesse contexto de resistência, subjetividades vão se constituindo apoiadas no coletivo, na troca de experiências, e têm pela enação constante movimento proposto pelo ser-fazer-conhecer a reconfiguração das suas ações, a autoformação, a constituição de si pela experiência, que acontece no plano concreto e pela inventividade que escapa nas linhas de fuga da representação.

Dito isso, retornamos a forma como as professoras do 5º ano, atuantes nas escolas Primavera Rizomática e Tulipa, as quais diferente de seus colegas não desistiram totalmente do projeto, apenas o (re)significaram, a fim de atender as expectativas na nota do SAEPE para as escolas. A mutação do projeto nas práticas das professoras ocorrera da seguinte forma: dividem os discentes entre si, seguindo a proposta do Alfabetômetro, por nível de escrita. Após isso, os alunos que apresentam maiores dificuldades nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, ficam com a professora da escola Tulipa e os demais com a professora Alícia. Nessa nova interpretação do alfabetômetro, os agrupamentos de estudantes por níveis de escrita, entre alfabetizados e não alfabetizados, passaram a ser diários, porém, tendo como foco e prática os simulados de preparação para o SAEPE.

Ao conversarmos com Alícia sobre a divisão e como ocorre o trabalho a partir dos níveis de aprendizagem, ela informou que os estudantes alfabetizados ficam na sala dela para realizar simulados mais intensos, com foco nos descritores de aprendizagem exigidos na

prova do SAEPE, enquanto os discentes com maiores dificuldades ficam na sala da professora Fernanda, para resolver exercícios com simulados mais simples. Durante todas as aulas que observamos, os simulados aconteceram sempre no primeiro horário de cada tarde, todos os dias, e o segundo horário destina-se às sequências do IQE. Percebemos que Alícia está preocupada com os resultados avaliativos, pois ao apontar os desafios, conclui sua fala dizendo: “vai dar tudo certo, porque o ano passado 2021, que estava no período da pandemia, eles (estudantes) tiraram nota 5.9”.

Problematizamos a fala da professora Alícia, a partir da subjetivação neoliberal, que está centrada em obter resultados e, para isso, provoca nos sujeitos um sentimento de que são os responsáveis pelo sucesso ou fracasso do alunado. Ao se sentirem assim, mobilizam esforços, estratégias e dispositivos para conseguir responder as demandas do ideário neoliberal. Em nosso entendimento, conforme Laval e Dardot (2016, p. 344), representa “a gestão neoliberal de si mesmo consiste em fabricar em si mesmo um eu produtivo, exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente com a insatisfação que sente por desempenhos passados”. Como observamos, a fala da professora retorna aos resultados passados da nota para criar estímulos nas ações dela e escolares e, assim, gerar mais esforço e empenho para alcançar melhores resultados. O SAEPE/IDEPE, em nossa visão, é mais um dispositivo da arte governamental da educação pública de Pernambuco, que embora não seja uma iniciativa privada, vem sendo alimentado pela política cognição (in)formação, promovida nas PPPs e que provocam a cultura do desempenho para manter índices avaliativos altos.

Como fruto dos agrupamentos, as professoras aplicam simulados para os escolares treinarem para as avaliações, objetivando avanços nas notas das avaliações externas. Presenciamos durante nossas observações nas aulas das professoras Alícia e Fernanda, a realização, no pátio da escola, de um momento reservado a premiar os escolares com caixas de chocolates e pirulitos. Tal acontecimento ocorreu como sendo um modo de motivá-los, segundo a professora Alícia, e a cada simulado os alunos e alunas vão avançando. Focada na metodologia, ela compartilha conosco que os estudantes já responderam, até o dia 09 de novembro, 480 questões ao todo. Na fala da professora, ao enfatizar a importância dada aos números, perdendo de vista os (des)encontros entre estudantes e as aprendizagens, vemos uma subjetividade produzida por um capital humano rentável (Foucault, 2022), uma vez que a produção, para a professora, é uma satisfação pessoal e calculável. Essa prática também nos leva a problematizar os sentidos de escola dados pela docente. Nesse contexto, nos parece que os números, a preparação para o futuro avaliativo tolhe o tempo *skholé*, tempo da suspensão,

do presente, da infância. Os próprios estudantes envolvidos pelas práticas das professoras durante nossas observações se mostravam subjetivados para o mundo da competição.

É nítido, em nossa compreensão, o empenho das professoras com o desenvolvimento de práticas direcionadas aos resultados estatísticos, porém, nos chama a atenção escutar a professora Alícia falar que sua atuação não se pauta pelas exigências da secretaria de educação, apesar de ter mantido encontros com a gestão da escola para tratar das estratégias pensadas para a turma do 5º ano. Problematicamos a partir da fala da professora que, apesar de ela acreditar que não está sendo afetada pelos dispositivos dito e não ditos das políticas e ações externas e internas da escola, essa apresenta ser atravessada pelos movimentos de forças de poder e dobras de subjetivação as quais as professoras convivem cotidianamente. Como dito por Paul Veyne (2011), inspirado pelos estudos foucaultianos, “o sujeito é constituído, o sujeito não é natural, mas sim feito em cada época do dispositivo, pelos discursos, pelas práticas de sua liberdade individual e suas estéticas”. Podemos dizer que a constituição da formação é como um caso em devir sempre a se fazer, assentado em contextos formativos, em outros *espaçotempos* que inspiraram o modo de ser-estar e fazer na docência, por uma educação positiva, que com o passar do tempo foi sendo naturalizada⁵³ e normatizada.

Engendrado pelo contexto e, sobretudo, na época, o sujeito se constitui gradualmente, conforme Deleuze (1996, p. 4): “o atual não é o que somos, mas aquilo que vamos nos tornando, aquilo que somos em devir”. Leitor de Kant, Foucault reformula em sua obra uma questão importante sobre o que somos, enquanto Kant formula no iluminismo a pergunta fenomenológica: o que somos hoje? Foucault vai além e faz o seguinte questionamento: como vamos deixar de ser o que somos? Quais são as forças que constituem o presente, que nos impede de ser outra coisa que não isso que estamos sendo. Nesse cotidiano docente, observamos que ora circulam forças de “escapes” ao prescritivo, ora acontecem assujeitamentos às políticas e ideários neoliberais. Percebemos que os *espaçotempos* da escola estão em disputa e forjam-se subjetividades que se movimentam entre resistir e aderir ao neoliberalismo nesse cotidiano.

6.2 O ESPAÇOTEMPO ESCOLAR: UMA POTÊNCIA PARA A INVENTIVIDADE DOCENTE

Durante a presença na escola e nas conversas com os docentes, pudemos observar que a formação continuada é um ponto de divergência entre os docentes, pois parte considera a

⁵³Foucault discute essa normatização e naturalização ao estudar a genealogia das “palavras e as coisas”.

formação continuada como cursos de qualificação em nível de Pós-Graduação, bem como, os momentos formativos promovidos pela SEDUC. Outros vão além dessa perspectiva, compreendendo que a formação se dá por nossas experiências cotidianas. Tendo em vista essa diversidade de entendimentos, questionamos o professorado sobre as práticas de formação vivenciadas no exercício docente. Assim, ao conversar com a professora Iêda, ela nos respondeu que há formações que ocorrem na escola; afirmando sobre esses modos de formação, aponta os momentos em que a equipe gestora reúne os professores e professoras para repasse de informes ou explicações acerca do preenchimento de dados no diário de classe registrado no SIEC.

Próximo ao término de sua fala, movida pelo desejo de explorar o assunto sobre formação continuada, Iêda nos questionou se a formação continuada na escola seria isso. A dúvida de Iêda nos provoca a pensar sobre o quanto a formação e suas possibilidades, práticas e experiências são pouco discutidas entre e com os docentes da escola. Nesse sentido, percebemos que as vivências formativas possibilitadas ao professorado, em sua maior parte, são encontros com a equipe gestora, nos quais o foco predominante é a (in)formação, uma vez que foi o exemplo comum dado pelo professorado sobre seus encontros com a gestora e coordenação pedagógica.

Ao questionarmos sobre outros modos de formação, como a equipe gestora na escola e seus pares realizam a troca de saberes e modos de fazer, a exemplo por meio da inventividade docente, a docente Iêda afirmou que não sente falta de formação continuada no contexto escolar, pois além do encontro (in)formativo com a gestão, no dia a dia existem as trocas de saberes e modos de fazer entre os pares no cotidiano. Em comentário, ela enfatiza “quando a gente se junta já tem troca, na hora do lanche, na entrada, no dia do alinhamento pedagógico, apesar de não ter um momento específico marcado para tal, existem as trocas que se dão no dia a dia”. Entendemos, a partir da sua fala, que nesses encontros acontecem resistências e, apesar de ser ricos, evidenciamos que há também, por outro lado, posto como é na fala da docente, certas lacunas de encontros formativos organizados pela equipe de coordenação pedagógica, comprometendo, assim, momentos de encontros mais longos e planejados. Consequentemente, isso dificulta as possibilidades de experiências coletivas e o pensar a escola como meio potente para modificar os modos de ser-estar e se tornar das professoras e professores.

É importante a compreensão de que os encontros com a coletividade criam e constituem um elo entre docentes, de modo que as experiências coletivas no núcleo escolar fortalecem a equipe e a profissionalidade docente. Tendo em vista o tempo *chrónos* como

dispositivo, podemos apontar para a aula-atividade sendo uma possibilidade de tempo que possivelmente promoveria encontros, momentos de coletividade e inventividade. Mas, por exemplo, ao conversar com a professora Olga sobre a aula-atividade, ela nos contou que a rede municipal não garante tal direito aos professores e professoras dos anos iniciais do fundamental, de modo que eles não fazem uso dessa aula-atividade. Em nosso entendimento, a falta desse encontro, ao que pudemos entender, é um obstáculo à formação docente, de modo que sua ausência se configura no controle do tempo cronológico e uma (des)formação. Entretanto, observamos que a formação “resiste” e acontece em outros tempos possíveis, como no tempo *aion* e *kairós*.

A fim de compreendermos sobre as práticas de formação na escola Linhas Conectadas, entendemos ser importante apresentar o dia do chamando Alinhamento Pedagógico, que assim como na unidade Primavera Rizomática, também é desenvolvido quinzenalmente (com exceção a falta de tempo, a depender da dinâmica escolar, nos foi dito que há meses que ocorre apenas uma vez ao mês). Uma das coordenadoras, ao falar sobre o dia do Alinhamento Pedagógico, nos informou que sempre que possível reúne o grupo de professores e professoras para (re)passar informações, mas que não há formações com pautas elaboradas para formação continuada, o dia é destinado a elaboração de planejamentos e preenchimento de planilhas no SIEC.

A coordenadora, diante do que percebemos, tem uma noção de formação para além da (in)formação. Segundo ela, durante um período da sua carreira teve a oportunidade de trabalhar com uma coordenadora pedagógica que realizava momentos formativos com o coletivo de professores da escola, elaborando encontros voltados a partir da realidade local, das experiências coletivas e da problematização do cotidiano. Ao que vemos, a experiência que ela teve deixou clara a distinção entre a formação continuada e (in)formação burocrática no interior da escola. Para a coordenadora, sua atual equipe apenas reúne os professores e professoras para informes de questões burocráticas, como formulários, planejamentos e datas comemorativas, deixando a formação continuada a cargo da rede de ensino, embora as formações promovidas pela SEDUC, conforme a coordenadora, não discutem sobre a vida que acontece na Escola Linhas Conectadas.

Observamos que a coordenadora escapa aos modos performativos e normativos ao pensar a formação enquanto espaço de problematização da realidade experiencial, por meio do uso de dispositivos como a arte, a experiência, entre outros que contribuem para pensar e problematizar a escola, ampliando a abertura para as experiências, os *saberes-fazer*s, bem como o despertar para o cuidado de si e do mundo, da sensibilidade que atravessa a docência

e o contexto da micropolítica, reverberando em uma perspectiva ética-estética-política (Dias, 2014). O que compreendemos nessa afirmação da coordenadora é que a equipe gestora tem deixado de problematizar o que na escola acontece, talvez sucumbida pela lógica neoliberal suprime as oportunidades dos encontros formativos, que vão sendo utilizados pela gestão como *espaçotempo* de ocupação para demandas prescritivas e normatizadas.

Na escola Linhas Conectadas também buscamos construir um diálogo com o professorado e, quando conversamos com Alícia, na intenção de saber dos modos e acontecimentos formativos na escola Primavera Rizomática, ela considera que há formação, mas quando iniciamos a conversa e desejamos aprofundar o assunto, a docente não entrou em detalhes ou falou sobre a formação continuada vivenciada na escola. Supomos que sua tentativa de não permitir explorarmos tais questões em nossas conversas seja uma tentativa de nos desviar sobre como ocorre a formação na escola e também por não se sentir confiante para falar sobre modos e acontecimento formativos, ou porque prefere não expor a escola em seu modo formativo.

Mas, mesmo a professora não compartilhando os modos formativos promovidos pela gestão escolar, nas oportunidades de conversar que tivemos com a gestora da respectiva escola, pudemos observar a formação continuada. A gestora nos confirmou que, apesar de não haver formação sempre na escola, geralmente no dia do Alinhamento pedagógico⁵⁴, se encontra com a equipe de professoras⁵⁵ no primeiro horário do turno para discutir questões pedagógicas. Para ela, o momento representa um *espaçotempo* de formação, como exemplo do conteúdo formativo para discutir em coletivo com o professorado da escola, destaca estar participando de um curso intitulado “Formação de Lideranças⁵⁶”, promovido pela Fundação Lemann, e que tem interesse em replicar alguns dos assuntos presentes no curso com as professoras da escola.

De acordo com essa gestora, o programa é oferecido aos gestores e técnicos da SEDUC e tem duração de dois anos, acontecendo por meio de uma plataforma e de encontros presenciais a cada semestre. Atualmente, a formação tem acontecido com um encontro semestral na cidade de Caruaru, reunindo profissionais da educação de diversos municípios que têm parceria com a Fundação Lemann. Todavia, possui extensão e articulação em outras redes de ensino, inclusive, com o município de Sobral-CE, lugar pioneiro na experiência

⁵⁴A rede de ensino municipal criou intitulado: alinhamento pedagógico, em que as escolas uma vez ao mês ou a cada 15 dias pode passar aulas assíncrona e, os docentes produzirem e pensarem sobre o planejamento mensal.

⁵⁵A escola tem um quadro de docentes apenas composto por professoras, por esse motivo usamos o termo no feminino

⁵⁶Ver em: <<https://centrolemann.org.br/programas/programa-south-south/>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

inicial do projeto. A gestora destaca que alguns gestores escolares tiveram a oportunidade de participar da formação no próprio município de Sobral.

O foco do curso da Fundação Lemann, segundo a gestora, é voltado para a equidade, desenvolvimento de visão estratégica etc.⁵⁷. Para ela, o curso de formação para gestores/as e técnicos da SEDUC se apresenta como uma possibilidade de ajuda-las a repensarem maneiras de resolver problemas e conflitos que emergem na escola, sejam estes os mais diversos. Em nossa percepção, conforme a literatura presente nesta pesquisa sobre PPPs, o termo “visão estratégica” pertence a gramática empresarial e, assim, a escola passa a adotar modos de dizeres que remetem a lógica neoliberal. Tal movimento nos provoca a pensar quais questões englobam o conceito para ser tratado na escola pública, e/ou qual formação e subjetividades gestoras têm sido desenvolvidas para atuar no município? Quando a gestora destaca seu interesse em compartilhar suas aprendizagens, problematizamos que, apesar de o Programa de Formação de Lideranças da Fundação Lemann não se voltar diretamente para os professores e professoras, ele acaba entrando na escola pelas mãos da gestão escolar, de modo que na medida que são formados, (in)formam e (trans)formam o professorado em seus exercícios docentes.

Para além da fala da coordenadora, que escapa aos modelos formativos pela política cognição (in)formação na escola Linhas Conectadas, também pudemos constatar com os participantes da pesquisa que o “Alinhamento Pedagógico”, apesar de ser sentido ou percebido como oportunidade de (trans)formação entre pares nas duas escolas, tem sido pouco explorado nesse sentido. Tais professores e professoras afirmam isso ao destacar que o tempo destinado a essa atividade é muito curto, de modo que pouco dá para fazer, por exemplo, o planejamento mensal. No relato de uma das professoras com quem conversamos, a maioria das vezes os docentes não conseguem fazer o planejamento por completo, apenas a organização das habilidades e dos conteúdos que vão ministrar na aula durante o mês. Observamos, conforme nosso entendimento do conceito de formação inventiva, em Dias (2014), que o “Alinhamento” poderia representar um escape do tempo a lógica neoliberal para a criação de (trans)formação, possibilitando forjar coletivos que desindividualizassem e expandissem territórios de pensamentos, criando experiências e fazendo notar pequenas invenções, como modo de política de cognição conectado a vida, ao plano da micropolítica, na direção contrária a das formas hegemônicas, sendo essas capazes de provocar rupturas potentes para se abrir as linhas de solução no cotidiano da escola. Abrir esse *espaçotempo* na

⁵⁷Disponível em: <<https://centrolemann.org.br/programas/programa-south-south/>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

escola é a possibilidade de pensa-la em movimento, pela imprevisibilidade, num espaço que, muitas vezes, é marcado pelo prescritivo. Essas rupturas e aberturas para a experiência, para parar e pensar, problematizar e criar linhas de resolução a partir da escuta, provocam outros modos de ver a escola, de ser-estar e se tornar docente.

No entanto, parece que essa abertura de tempo na escola não foi pensada enquanto espaços de formação, mas conforme o próprio nome “Alinhamento” indica, pela etimologia da palavra, entre outros sentidos atribuídos, significa “ajustar a uma mira”. Assim sendo, a hipótese é que o alinhar na escola se destina a pensar em como alcançar o prescrito pelos programas e projetos. Bom, não sabemos ao certo se o nome faz alusão a tal hipótese, porém, esses sentidos nos dimensionam a entender essas questões comparadas ao modelo gerencial das empresas, uma vez que é muito usual nas empresas que assumem sentidos de “igualar e homogeneizar” todos a fazerem do mesmo modo – alinhados por isso, problematizamos a migração do termo “Alinhamento Pedagógico” para o contexto escolar, por entendermos que empresa e escola não se assemelham em sua dinâmica cotidiana e sentidos. Dessa forma, faz-se urgente defender a escola pública, o professorado e outras possibilidades formativas que deem brechas para outras possibilidades de constituição de subjetividades diversas das subjetividades neoliberais.

Além das questões postas pelo tempo cronológico e da etimologia da palavra alinhamento, uma outra dificuldade para os momentos formativos mobilizarem a potência da (trans)formação é a ausência de encontros coletivos que se repitam cotidianamente em grandes grupos. Observamos que os docentes preferem, no dia do Alinhamento Pedagógico, ficar individualmente, em duplas ou em pequenos grupos organizados conforme a ano/série que lecionam. A preferência em ficar com alguém da mesma seriação ocorre como oportunidade de pensar juntos/as a elaboração do planejamento mensal, a partir do currículo prescritivo, independentemente das aprendizagens mobilizadas ou em processo de mobilização. Por outro lado, também nesse mesmo cenário de pequenos encontros, observamos a existência de brechas para ampliar o grau de abertura para experiências, autoria e inventividade docente, mesmo que essas aconteçam numa dimensão menor no agenciamento de ideias, como experimentar outras relações e serem afetados uns pelos outros.

Contudo, existe a vontade do professorado de ter mais momentos coletivos formativos que problematizem a realidade da escola. Como exemplo, o professor Elias, da escola Linhas Conectadas, considera que sua turma de 5º ano é uma turma muito inquieta e desatenta aos estudos, porém, o assunto não é tema de pauta em nenhuma reunião entre a equipe gestora com o professorado. Elias enfatiza que pensar sobre essa questão em conjunto, talvez, seja

uma boa iniciativa para saber como criar linhas de solução para os desafios que atravessam a docência em determinados contextos, uma vez que permitiria pensar em conjunto com seus pares sobre a diversidade de demandas da realidade. Contudo, temas como indisciplina ou sobre o desejo dos alunos e alunas em permanecer por mais tempo no pátio da escola (extrapolando o tempo do intervalo), entre outros que emergem na escola, são compartilhados e pensados entre os professores e professoras quando se encontram “fora” das intenções formativas. Pois, embora os professores e professoras não apresentem familiaridade com o conceito de “formação inventiva”, desenvolvido por Dias (2011), ele é presente na micropolítica, no microcontexto. Conforme Moura (2014, p. 18),

As questões que surgem no cotidiano escolar servem como base para ajudar a perceber como esses acontecimentos vão se enchendo de sentidos, causando um misto de sensações e, com isso, novas práticas e processos educativos se configuram na constituição dos sujeitos envolvidos nesse processo. Emerge, assim, a ideia de pensar outros modos de produção de vida na escola e atuar numa perspectiva de formação inventiva de professores (DIAS, 2012). Formação essa que é considerada em constituição.

Conforme Dias (2012), segundo a noção de formação inventiva, a formação docente acontece cotidianamente, em todo território escolar e/ou extraescolar, seja na escola ou no mundo pessoal, mas tendo o coletivo como *espaçotempo* potente para inventividade. Assim, quanto mais as questões no cotidiano escolar forem problematizadas pelos docentes, maiores as possibilidades de uma formação constituinte da docência. Nesse sentido, a formação na escola possui compreensão para além das promovidas pela SEDUC e das reuniões (in)formativas da Gestão Escolar. O cotidiano da escola, na perspectiva inventiva, é possibilidade de formação e constituição dos sujeitos em devir-aprendiz, reconhecendo a docência em movimento de estar sendo no presente e entre a comunidade escolar, forjando aprendizagens e inventividades sem antecipações dos acontecimentos que envolvem a docência.

Durante nossas observações, tivemos a oportunidade de conversar com o professorado a respeito de outros modos de formação, os quais ultrapassam os muros da escola e, ao conversar com Olga, ela destacou a crise sanitária da Covid-19, apontando para os desafios e as inúmeras maneiras que tiveram que “se reinventar” e problematizar a escola em um outro *tempoespaço*, que não é dado, afirmando que “a pandemia desafiou o professor, levou o professor a sair um pouco da zona de conforto e ir buscar conhecimento tecnológico, porque a aula dele dependia daquilo” (Profª. Olga). Para a professora, o ensino remoto deixou o

professorado, a princípio, sem saber quais caminhos trilhar diante das incertezas e desafios de trabalhar remotamente, longe dos *espaçostempos* próprios do que até então era experienciado e vivido como escola. Olga aponta como a pandemia interrompeu as formas de pensar e viver o exercício da docência e pôde mobilizar outros modos de problematizá-la.

Para a professora e também seus pares, a internet se tornou uma grande aliada no trabalho docente durante a pandemia, ela deslocou e afetou muitos professores e professoras, na medida em que diante da incerteza e ameaças a vida, eles experienciaram incompletudes e a constituição de si. Um dos meios e possibilidades de comunicação entre os estudantes e os docentes aconteceu via redes sociais (embora já fizessem uso da mesma de maneira simples, na pandemia se intensificou e ampliou-se seus modos de utilização), a exemplo pelas plataformas *Zoom*, *Instagram*, *facebook* e *Meet*. Além desses, outros relatados foram o *Google*, o *Youtube*, além de outros dispositivos digitais que ganharam favorecimento do mundo digital, auxiliando os professores e professoras a lidarem com os desafios postos pela crise sanitária, como a problematizar a constituição de si e os modos de ser-estar se fazer docente no ensino remoto. Tais docentes consideram que, embora as tecnologias nunca os substituam, essas são elementos importantes para a educação, e que mantêm continuidade de uso sempre que se torna necessário, uma vez que as tecnologias digitais para esses sujeitos podem auxiliar no trabalho.

Empolgada ao falar sobre *Google*, a professora Iêda relatou pesquisar atividades ou tirar dúvidas quando necessita em *blogs* de professoras que aparecem no *Facebook* ou no *Instagram*. Também costuma pesquisar artigos de seu interesse para ampliar seus conhecimentos sobre temas ligados à educação. Parece que a relação com a tecnologia e seus recursos assumiram outros significados para os professores e professoras, pois observamos que eles/elas buscam aprender com e em filmes, *blogs*, artigos, *sites*, *youtube* e livros, bem como, com seus próprios colegas de profissão, assumindo outros lugares, lugar de sujeitos em devir-aprendiz. Por outro lado, observamos que podem ocorrer outros movimentos, tal como “vitrinizar” os seus exercícios e práticas de “sucesso”, por meio de compartilhamentos e postagens nas redes sociais. Nesse sentido, ocupa-se um lugar nas redes a partir do número de *likes* e seguidores, criando, talvez nesse sentido, uma forma-modelo de ser professor pela perspectiva de empreendedor de si.

Em conversa conosco, o professor Elias relatou que busca ajuda para sua autoformação em outros dispositivos, como em livros, filmes que estejam voltados para temáticas discutindo sobre a educação, docência, escola e os estudantes, ressaltando que mesmo quando o material – livros ou filmes, não versam diretamente sobre a educação, busca

pensar sobre sua docência e sobre si. O professor destaca o filme “O menino que descobriu o vento”, afirmando que apesar da realidade onde a história se passa possuir um outro contexto, foi possível quando assistiu ao filme, se tornar um professor mais reflexivo. Para ele, não só esse filme, mas os demais que trabalham com temáticas educativas, contribuem para torná-lo um professor melhor, mais atencioso a sua ação docente, sobretudo, atento as adversidades e diversidades dos discentes.

A formação docente, na perspectiva inventiva, consegue se constituir através de vários dispositivos, assim como o professor destaca a utilização de filmes e leituras em seu processo de autoformação. Para além, podemos apontar como um dispositivo potencializador dessa inventividade a escrita de si, que conforme Dias e Rodrigues (2019, p. 9),

É considerada como um exercício que se tem à mão, como equipamento, para se colocar em ação uma ascese: ler, reler, meditar, conversar consigo, conversar com outros. Uma equipagem que contribui para uma formação de si, forjando sua função operadora de transformação de verdade em éthos.

Ou seja, a escrita de si emerge como um processo que promove um pensamento sobre si, funcionando como ferramenta que nos ajuda a pensar e fazer uma formação perspectivada pela invenção. Na medida que o sujeito escreve, ele não escreve apenas para quem vai ler, ele escreve se (trans)formando, essa escrita pode ser uma carta, um poema, entre outras tipologias de gêneros textuais. Além do exercício de escrita, também podemos encontrar, entre outros dispositivos, a leitura forjando subjetividades, pois ler provoca constituição de si. Nesse viés, para Kastrup (2012, p. 58), “ler bons livros faz muito bem para mudar nossa cabeça e nossas atitudes frente ao mundo. Só que o estudo tem que se transformar em algo encarnado. O que se estuda deve deixar de ser apenas teoria abstrata”. Assim como a escrita de si, boas leituras desempenham um papel primordial na formação e consequentemente na subjetividade dos sujeitos, sendo atribuída como dispositivo que mobiliza experiências inventivas.

A autoformação via escrita, leituras, entre outros dispositivos, a exemplo da música, podem se configurar como um movimento do pensar inventivo e despertar uma contra conduta constituinte de subjetividade, ocorrida pela prática do cuidado de si. Conforme Foucault (2010, p. 9),

O cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar [...] é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.

Ao cuidar de si, o sujeito sai do lugar da ignorância e torna-se governo de si, não por

uma moral normalizadora e dominante, mas em termos de sujeito cognoscente, um sujeito pensante, com capacidade de dar forma a si próprio e, assim, ser capaz de desenvolver práticas, ações e ter relações com os outros, com o mundo, de modo reflexivo e ético. O cuidado de si é uma atitude para consigo, mas também para com o outro e requer um posicionamento ético-estético-político. Desse modo, a partir do momento que o professor Elias, junto aos seus colegas, problematiza suas vivências, cria linhas de fugas como arte de viver e construção de si, na produção de novas subjetividades que se contrapõem ao dispositivo de poder para a (in)formação na formação docente. Dessa forma, a escola passa a ser pensada por um outro tempo/sentido que foge às normatizações governamentais/neoliberais.

A produção de subjetividade ocorre por uma experiência modificadora de si, que possivelmente pode acontecer por meio de conversas entre formando e formadores (Dias, 2015), mas também acontece por meio de práticas do cuidado de si, como sendo modos de resistências ao termo do lugar dado e previamente determinado por terceiros, o qual em se tratando da nossa discussão, é muito difundido através das formações pedagogizantes, fruto de políticas hegemônicas. Assim sendo, está atento às forças que nos potencializam a sair do padrão, da dominação para o estado de devir-aprendiz, em movimento da vida com o outro, por meio de experiências. Todavia, abrir-se a experiências é resistir à mesmice e tudo o que nos impede de compor coletivamente nossa experiência como uma obra de arte, bela, singular, em aberto, podendo sermos governo de si, “para Deleuze não há uma fórmula geral nas linhas de subjetividade, há linhas de fuga, uma potência de invenção” (Dias, 2015, p. 418).

Entendendo o cuidado de si como linhas de fuga e resistências, como contra condutas à arte governamental neoliberal, avançamos na explicação do conceito e, de modo esquemático, registramos como o próprio Foucault (2010, p. 12) trata, dizendo ser “um simples sobrevoos antecipado da noção de *epiméleia heautoû*”, sendo:

Primeiramente como uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo. Em segundo lugar, *epiméleia heautoû* é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta [...]. o olhar, do interior, dos outros, do mundo, etc. para “si mesmo”. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Há um parentesco da palavra *epiméleia* com *meléte*, que quer dizer, ao mesmo tempo, exercício de meditação. [...]. Em terceiro lugar, a noção de *epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou essa forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos

configuramos.

O que observamos é que o cuidado de si provoca o “conhece-te a ti mesmo”, ou seja, o conhecimento de si torna o sujeito preparado para viver em sociedade, para exercer, inclusive, governo de si, e também cuidado para com os outros e com o mundo, um sujeito que não aceita passivamente o poder de controle sob sua mente e seu corpo, porque consegue ter o governo de si. O cuidado de si nos tira da zona da ignorância, do lugar de receptor, de ser conformados com os caos que estão sob o mundo para um despertar político, ético e estético. Construindo no sujeito um ser contra formas de dominação, seja elas social, religiosa ou étnica. Ele é uma experiência transformadora, em que a vida é tomada como algo a ser problematizado, “problematizar é bifurcar, criar caminhos divergentes, ao passo que solucionar problemas é ser capaz de viabilizar novas formas de existência” (Kastrup, 2007, p. 137). Assim sendo, as práticas de si e/ou as tecnologias de si, são práticas formativas e abertas à invenção de si e do mundo. Como visto anteriormente, alguns professores e professoras da pesquisa criam abertura para inventividade por meio de dispositivos como a literatura, arte e filmes, assim como problematizando seu *espaçotempo* escolar pela perspectiva ética-estética-política.

6.3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA ENTRE AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL

Buscando aprofundar a discussão, escutando também as falas das professoras e do professor sobre o que eles consideram sobre a formação continuada das “parcerias” entre o público e o privado, percebemos posições diversas. Ao escutarmos os/as docentes, apesar de pensarem diferentes, parte dos professores e professoras apontam que a formação da rede não abre espaço para participação destes na escolha da adesão dos cursos formativos da rede com as parcerias e, outros consideram que a formação da rede é uma oportunidade de aprendizagens, mesmo que a adesão a determinado programa ou projeto não seja uma escolha em consonância com o professorado.

A ausência apontada pelo professorado nas escolhas e construção dos programas e projetos pedagógicos pode indicar que as “parcerias” desconsideram os saberes desse grupo para a elaboração dos materiais e a pauta formativa, talvez porque intencionam afirmar ênfase numa expertise predominantemente técnica, que priorize os métodos de ensinar. Na análise de

Evangelista *et al.* (2012, p. 1-12 *apud* Martins, 2016, p. 55), a docência apresentada pelo interesse do TPE tem como:

Propósito o “apagamento do professor [...] como sujeito histórico” por meio da expropriação dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos e tecnológicos [...] tem também o propósito de tornar o professor mero coadjuvante da comunidade escolar na definição do projeto político-pedagógico da escola.

Para alguns professores e professoras, esses modos formativos geram um distanciamento da escola, destacando que em muitas situações as demandas locais não conseguem ganhar visibilidade, não são discutidas e estudadas entre pares, se distanciando não só da inventividade do professor ou professora, mas também colocando em xeque a criação de outros sentidos de escola e educação.

Contudo, a formação continuada na rede é vista de modo diferente, a depender do professor. Para Alícia, representa um momento de estudo do material das sequências do IQE e para Iêda é um repasse de informações, sendo isso perceptível através do excerto da sua fala: “eles (formadores) repassam muitos conhecimentos para nós”. Ao analisarmos esse trecho, entendemos a palavra “repassa” enquanto transmissão de (in)formação e o estudo das sequências do IQE também como um conhecimento dado e não problematizado. A partir do nosso campo analítico, a formação da SEDUC, junto com a iniciativa privada, não possui adesão a política cognição (trans)formação, e é por esse motivo que as docentes concentram a fala em “repassa e estudo do material – apostilado”. Essa perspectiva está assentada no que o Todos Pela Educação considera sobre a formação continuada. Assim, ao escutarmos as professoras Alícia e Iêda, percebemos o quanto precisamos discutir sobre a política cognição (in)formação, representacional que atravessa a docência e a política cognição (trans)formação, sendo inventividade à docência.

Contudo, veremos também na fala da professora Olga e do professor Elias, que a formação da rede com as “parcerias” não representa o mesmo significado, tal qual representa para Alícia e Iêda. Esses docentes já apresentam um posicionamento mais crítico sobre a formação. Para Olga, em muitos momentos, o encontro formativo da rede é verticalizado/instrumentalizado, sendo também repetente nos conhecimentos. A exemplo, a professora conta que em uma das formações explorando o uso do material do IQE, a orientação do formador foi para que os professoras e professores usassem o material na sala multisseriada, sincronizando o conteúdo das duas turmas, porém, para a docente é uma prática que antes de ser dita na formação, vem acontecendo em sua atividade docente. O

posicionamento da professora Olga demonstra que sua subjetividade assume um lugar de problematização a respeito das formações postas pelas parcerias entre SEDUC, IQE e Fundação Lemann. Ela parece não aceitar passivamente as pautas formativas, assumindo um posicionamento em suas vivências que aponta para o pensamento ético-estético-político.

Elias também, ao falar sobre o que pensa sobre a formação promovida pelas parcerias, enfatiza que “a formação da rede, na realidade não é bem formação, é mais de informação”. Ou seja, o professor sente a falta da problematização que provoque o seu cotidiano, e olha para as inúmeras informações que vão ganhando o espaço da formação continuada através das parcerias público-privadas, como sendo um momento mais para cobranças e (re)passe de informação do que formativo. A fala da professora Olga também aponta para a mesma percepção de Elias:

A formação que a gente teve foi mostrando como era para aplicar a avaliação e, qual foi o resultado, questionando, porque nossos alunos não atingiram aquele nível? Porque a gente vem de um período de pandemia... A prova do IQE foi no primeiro e no segundo semestre. Mas as avaliações vêm dizer o que já sentimos em sala de aula, os resultados não foram positivos, porque os nossos alunos estão com defasagem muito grande, ainda assim, há uma pressão para a gente atingir, aí fica a turma da professora X não atingiu o resultado, mas porquê? Porque a professora não trabalhou os materiais? [...] não é só responsabilidade do professor, o professor tem a responsabilidade dele, mas do todo, não é só pega material e jogar para o professor aplicar na sala de aula, sem dar condição ao professor, aí fica difícil (Prof^a. Olga).

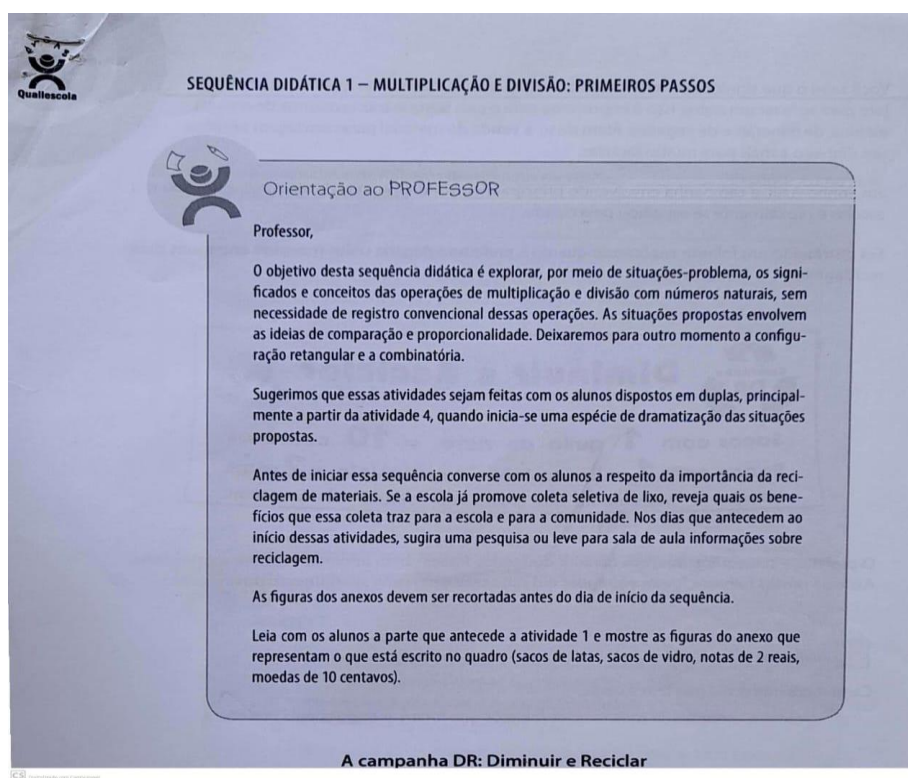
A formação continuada se apresenta, nesse sentido, como lugar de cobranças e prestação de contas dos resultados vistos nas avaliações realizadas em rede. Nesse sentido, o que poderia ser um momento de encontro e trocas de *saberes/fazer* entre pares, causa sofrimentos psíquicos. Em nossa observação, ao professorado fica destinado forjar modos de ser-estar e fazer o trabalho ancorado pelo discurso do “eu empreendedor”, sujeito que toma para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da turma que leciona. Existe no trecho da fala da professora, ao que nos parece, um sentimento de insatisfação com a forma como se desenvolve a formação continuada na rede. Acreditamos ser uma inquietude a respeito do modo como se sente (des)valorizada e invisibilizada nesse contexto de parcerias. Para a arte governamental neoliberal, o foco é governar as condutas dos sujeitos, apropriando-se disso pelo saber-poder presente no discurso que destaca o sujeito rentável como profissional de sucesso. Nesse sentido, a formação continuada, ao aderir a arte governamental neoliberal para desenvolver um *homo oeconomicus*, busca forjar um sujeito que se empenha numa concepção de capital-competência; ela cria um dispositivo de eficácia de controle sobre os corpos e

mentes docentes, de modo que é atribuído ao professorado a responsabilização, a meritocracia e privatização do eu. Ao que nos parece, esses tornaram-se fundantes indispensáveis durante a formação continuada na rede municipal.

Nessa perspectiva, a intenção é que o próprio docente apareça como espécie de “empresário de si” (Foucault, 2022, p. 302). Pois, analisando o professorado neste emaranhado de contextos, vemos que tais incentivos e motivações para a produção de condutas governáveis emergem para modificar as subjetividades, buscando um esforço pessoal dos docentes, por meio de comparações da meritocracia e do discurso de qualidade. A partir de Foucault, entendemos que será a constituição do *homo oeconomicus* que vai agir sobre o meio e modificar estrategicamente as variáveis do meio, obedecendo seus interesses, que estão ao mesmo tempo conectados a subjetividade forjadas pelo neoliberalismo.

Ao falar sobre (in)formação, Olga destaca os guias que os docentes recebem como orientação de como podem prosseguir na atividade do apostilado do IQE. Como podemos ver na imagem a seguir.

Figura 8 - Registro de um guia para professores e professoras do IQE



Fonte: IQE (2022).

Como podemos perceber, o guia de orientação para o professor expressa o objetivo da sequência didática do IQE, mas também sugere como o professorado pode a seguir

metodologicamente. *A priori*, é quase um passo a passo de como o professor deve conduzir sua aula, ou seja, ao invés de desenvolver a sua aula, o professorado reproduz a sequência didática “deu aula”. Se olharmos o material a partir do conceito de arte de governar, se confirma a intenção de exercer sob o professorado o controle de seu trabalho, pois para cada atividade proposta no caderno apostilado, há uma orientação. Poderíamos dizer, inclusive, que esse material desempenha um papel formativo performatizado, pois o contato com o material provoca uma constituição de si, visto que ao aderir a tessitura passo a passo do guia, subjetividades docentes podem ir se constituindo através de forças de subjetivação, criando novas performances docentes. Tratamos como formação o material porque consideramos que a formação acontece nos encontros com os mais diversos dispositivos, sejam estes de caráter neoliberal ou não. Apesar disso, como tratado até aqui, existem também as forças de resistência, os rizomas sendo as linhas de fuga e rupturas a essa normatização.

Para a professora Olga é mais um modo de dizer como e por onde o professor/a pode seguir, mas ela ressalta que a educação não é uma caixinha “faça isso ou siga por este caminho”, pois cada turma é singular. Consideramos que o cotidiano é imprevisível, estado de devir, então o professor não segue caminhos fixos. Dessa forma, apesar dessas orientações e prescrições, a professora Olga afirma que prefere seguir com autonomia, ou seja, seguir um caminho metodológico e didático que considera melhor para sua turma, decidindo quais os caminhos a serem percorridos com seus estudantes. Para a docente, mesmo se ao final do ano letivo as cobranças vierem da gestão da escola e/ou da SEDUC, porque não atingiu os resultados desejados, entende que realizou seu exercício a partir do modo como considerou melhor para criar encontros de ensino e aprendizagem com os escolares. Ou seja, a professora apresenta um modo de ser-estar docente que, a partir de uma subjetividade que não se assujeita a seguir prescrições sem antes problematizá-las e analisá-las, vai criando linhas de fuga, rupturas a normatizações postas no seu cotidiano. Olga diz não ser contra o material, mas afirma que não dá para segui-lo sem atender as diversidades e adversidades da turma. Pois, apesar de usar os materiais apostilados, não se prende a ele em seu exercício, pois trabalha com uma turma multisseriada e, para ela, é difícil trabalhar com tanto material, em que os níveis de aprendizagem são tão diversos, bem como as dificuldades. Para ela, a maioria desses materiais não atende as demandas de ensinar-aprender postas pelos escolares a ela. Explicando o modo como faz para lidar com os materiais, diz que:

Ai o que é que eu enquanto professora faço, eu tento adaptar o material e selecionar do material aquilo que está de acordo ou que vai atender a necessidade da minha turma. Portanto, no caderno impresso que é a apostila,

eu dou um passeio na apostila, vejo quais são as habilidades que cabem para o momento de aprendizagem dos meus alunos, e assim eu vou trabalhar em cima dela, do mesmo jeito é com o caderno do Tempo Certo. Porque se a gente enquanto professora não fizer a releitura, não analisar direitinho e, apenas jogar do jeito que vem, elas não vão surtir efeitos. Não consigo usar o material na íntegra (Profª. Olga).

Para a docente Olga, sincronizar e estudar os materiais antes de utilizá-los, torna-se um modo de otimizar o tempo e de ter escapes para outras ações no seu trabalho docente. Sobretudo, é um movimento também formativo, reflexivo e de problematização de um mundo dado *a priori*, quando seleciona o que entra ou não na sua didática. Nesse gesto, a docente tem a preocupação de criar, pensar e repensar qual o melhor caminho para alfabetizar seus alunos e alunas, a partir da experiência multisseriada. Apesar das tensões estabelecidas, a releitura e problematização do contexto da sala de aula, do cotidiano e das prescrições vão causando escapes, bem como, um modo de governo de si pela perspectiva ética-estética-política.

Conforme Dias (2009, p. 170), para “experientiar uma formação inventiva é preciso pensar nas formações como se elas, diariamente, emergissem das experiências. Escapar das pedagogizações antecipadoras das lógicas do consenso”. Ou seja, é fundamental pensar a formação num campo de forças moventes, dentro da micropolítica, pois a formação se estabelece por si só no cotidiano, e o modo como a docente reorganiza seu trabalho lhe possibilita um processo formativo, pois ao se afastar do uso na íntegra das prescrições didáticas que vêm por meio dos programas e projetos educacionais no contexto das parcerias público-privadas na rede de ensino de Caruaru, provoca linhas de fugas as prescrições hegemônicas e a inventividade. Para Dias (2009), produções da formação inventiva escapam às formas deterministas e coercitivas e são práticas de resistência e produção de outras subjetividades.

O professor Elias também faz uso do material do IQE e dos Cadernos de Progressão Tempo Certo. Mantendo um posicionamento parecido com o da professora Olga, diz que busca dar conta do material, mas não consegue fazer todas as atividades neles contidas. Ao afirmar o motivo, diz que: “há sequências didáticas que o nível está aquém, e às vezes há aquelas com o nível está ultrapassando o limite da turma”. Com base nessa dificuldade dos estudantes, o professor decide sobre o material que vai utilizar, organizando de forma que possa provocar e mobilizar as aprendizagens dos estudantes. Desse modo, sua dinâmica de trabalho com o material se organiza, conforme sua fala, em um dia usar o caderno de progressão, outro dia as sequências didáticas e, às vezes, dependendo do tempo que dispõe,

agrega no mesmo dia mais de um material, de acordo o conteúdo proposto. Ao se posicionar a respeito da parceria da SEDUC com o Projeto Tempo Certo e seu caderno de progressão, Elias apresenta as dificuldades que enfrenta para usar esse apostilado, bem como, as lacunas para a Educação Municipal de Caruaru,

O tempo certo é um material muito bom, agora nada a ver com a realidade do currículo de Caruaru. Por que, pelo o que soube o Tempo Certo foi todo formado em São Paulo, não para cá. Isso tira a significação da aula. A primeira coisa que os estudantes falavam é, como é que eu vou falar de um lugar que se eu não conheço, conheço pela televisão, mas não conheço a realidade, não sei onde fica isso. Isso dispersa o aluno totalmente. Quando o material traz mais para realidade deles (estudantes), mais eles se acham, se desenvolvem melhor (Profº. Elias).

Os dizeres de Elias apontam estarem envolvidos pelas inquietações do seu cotidiano com o material apostilado, intitulado Caderno de Progressão, fruto das ações do Programa Tempo Certo⁵⁸, que é uma parceria entre a rede municipal e o Estado de São Paulo, no período da gestão do ex. secretário vinculado a Fundação Lemann. O programa está organizado em três eixos: Aluno para Frente, Janela para o Futuro e Aluno presente 2.0. Apesar de o projeto contar com uma equipe de estagiários e ter distribuído *tablets* aos estudantes da rede, nosso contato com o material se deu apenas com o Caderno de Progressão, nas aulas dos professores e professoras, contudo, esse material, ao que percebemos, se apresentou como um desafio no exercício docente. Porém, observamos que os docentes, uma vez que estão em constante transformação, criam brechas como linhas de fuga às padronizações que não correspondem ao dia a dia do alunado. A conduta de Elias aponta o desejo de rupturas com o contexto da representação para vivenciar uma experiência significativa com seu alunado.

O Caderno de Progressão Tempo Certo, nas aulas da professora Alícia, não conseguiu destaque, sendo destinado como atividade para casa. A professora buscou selecionar quais atividades os estudantes teriam a condição de realizar sem a sua mediação. A docente afirmou não se opor a utilizar o material do Tempo Certo, mas compartilhou que, em virtude do pouco tempo que havia, haja vista a preparação do alunado para as avaliações externas e o atraso em que as sequências do IQE chegaram à escola, deu preferência as avaliações e trabalhar o material do IQE na íntegra. Sendo assim, o modo que encontrou foi direcionar o material Caderno Tempo Certo como atividade para casa.

⁵⁸Disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/pernambuco/2021/09/13604315-prefeitura-de-caruaru-lanca-o-programa-para-reduzir-prejuizos-da-educacao-na-pandemia.html>>. Acesso em: 28 out. 2023.

Diante de nossas observações, o material do Qualiescola – IQE é muito utilizado nas aulas da docente. Além disso, a professora Alícia justifica sua escolha por tal ao considerar que o material do IQE é importante para a turma. Durante nossas visitas, a docente nos convidou para ajudá-la a organizar as sequências em blocos, pelos nomes dos estudantes⁵⁹. Desse modo, no contato com os materiais, pudemos folhear e perceber que é raríssimo aparecer sequências não respondidas, uma ou outra é um caso isolado, e aparece quando o aluno ou a aluna tem faltado no dia da aula. Diferente de alguns dos seus colegas, que estudam e selecionam o que irão ou não usar do material, e movem os seus modos de se subjetivar ao poder neoliberal, observamos fortemente o esforço das professoras Iêda e Alícia para dar conta dos apostilados elaborados pelas parcerias.

A docente Iêda também trabalha com os “cadernos-apostilados” de “parcerias”, entre eles, o Caderno de Progressão do Tempo Certo. A professora apresenta críticas ao Caderno Tempo Certo, afirmando não gostar tanto do material, pelo fato de que ele não responde às expectativas da turma. Durante uma observação nossa na turma, a docente, de posse de um caderno de Progressão do Tempo Certo, nos disse:

Eu acho muita informação, a gente tem que dar conteúdo, trabalhar o almanaque e, tem isso aqui (a professora mostra em mãos o caderno tempo certo). Eu acho que é muita coisa, eles auxiliam, eles ajudam? Ajudam. Mas, eu acho que tem vez que este atrapalha um pouco. Porque esse é mais pesquisa para fazer. Ele não tem aquela parte de alfabetizar.

A fala da professora se move entre a comodidade que as sequências/cadernos/almanaque prontos proporcionam ao professorado e o desafio de alfabetizar seus alunos e alunas com esse material. A professora demonstrou em sua fala que é difícil trabalhar com um material que não é pensado por ela, ou pelos seus pares, e que não trata de um contexto local, o município de Caruaru. A quantidade de programas na rede de ensino público tem afetado a sala de aula, de modo que o professorado ora resiste aos programas, com posicionamentos críticos, ora usa-os em suas situações didáticas por se sentir responsável em dar conta do material nas aulas. No caso da Iêda, ela entende que os programas precisam ser vivenciados, afirmando “eu uso, não só eu, mas quase todas as professoras têm que fazer, tem que fazer, porque não podemos deixar o que eles (SEDUC) mandam”.

Observando uma das aulas de Iêda, presenciamos o trabalho da professora com o Caderno de Progressão Tempo Certo, ao distribuir o material entre os alunos e alunas,

⁵⁹Essa tarefa foi para devolver o material no final do ano letivo aos escolares.

avisando-os que naquela manhã se dedicariam a respondê-lo, a fim de concluir o material. Durante nossas observações, pudemos folhear o Caderno Tempo Certo, e observamos que o material estava quase todo respondido. Percebemos, com isso, que a professora Iêda faz a escolha de não se opor aos materiais existentes. Considerando sua escolha, percebemos que se perde de problematizar as relações estabelecidas entre a rede e o setor privado, bem como, de forjar linhas de fuga, perdendo-se possibilidades de autoformação e criticidade, dando lugar a ação do dispositivo governamental neoliberal, que age sobre as condutas docentes. Pudemos observar que não aparece nessa prática o professor amateur (Masschelein; Simons, 2011), o docente profano que cria rupturas aos modos engessados das apostilas, fruto das parcerias.

7 CONSIDERAÇÕES: CAMINHOS PARA (TRANS)FORMAÇÃO

Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo (Foucault, 2002, p. 20).

Iniciamos nossas considerações com a frase de Foucault, porque acreditamos que as subjetividades docentes se constituem e, assim sendo, nunca permanecemos iguais ao que fomos, mas na beleza da vida vamos nos (trans)formando de um estado a outro. Quando olhamos a partir da docência, podemos dizer que vamos tecendo outros modos de ser-estar e fazer no exercício docente. Sendo seres inacabados, sempre em processo de constituição e em estado de devir-aprendiz nos exercícios docentes, constantemente movidos pelo que nos toca e nos atravessa, somos afetados por experiências que nos (trans)formam. Entendemos e problematizamos nesta pesquisa que a formação é produção de subjetividades, e que pode ser um espaço para a invenção, problematização, diálogo, experiência e a enação, tecendo outros movimentos de formação continuada na escola, de modo transcendente a prática de formação pela política de cognição (in)formação.

Nesse estudo, buscamos discutir uma formação docente pensada e desenvolvida pelas parcerias entre o público e o privado na rede de ensino público do município de Caruaru, tendo como foco a formação de professores e professoras. Nosso estudo problematiza os modos formativos pela (in)formação, articulados pelas PPPs, levando em consideração que as organizações privadas pensam a docência em sintonia com o mundo empresarial, de maneira que os institutos e fundações vão objetivando um professor prático, com performance do que se deve considerar por modelo ideal de professor.

Em nosso entendimento sobre as organizações e *tinktanks*, entre outros, o papel do professorado é pensado conforme a redefinição do *homo economicus* (Foucault, 2022), como aquele sujeito empreendedor de si mesmo, que se coloca agindo de modo competitivo e individualizante, atribuindo a si pelo ego/satisfação a responsabilização pelo sucesso ou insucesso de dada coisa ou situação realizada e, por isso, se conduz/subjetiva a seguir as prescrições da formação continuada capacitadora e pedagogizante. Nesse contexto, importa dizer que as parcerias entre o público e o privado na Educação pública têm um efeito perigoso para a escola pública, conseqüentemente, para o professorado, pois em contato com os ideários neoliberais presentes nessas organizações, instituições e fundações, a escola pública assume um outro lugar de escola, o qual não pertencente ao tempo presente e da emancipação social, mas a resolução de problemas pertencentes ao mundo empresarial. O discurso de educação de qualidade já não é para igualdade e equidade dos escolares, porém, direcionado

por suas políticas a atender as crises que emergem no capitalismo.

Acompanhamos nesse estudo que, tanto a Fundação Lemann quanto o Instituto Qualidade no Ensino, fruto dessas políticas neoliberais no Brasil, têm se apoiado nos discursos de qualidade educacional, apresentados em dados estatísticos do INEP/IDEB. A exemplo, como foi visto nos processos inexistência na contratação do IQE com a rede, o qual justifica a sua relevância de ser parceira da SEDUC, por meio do programa Qualiescola, pelo baixo rendimento do IDEB do município, comparado ao que se projetava para a nota nos anos 2022. Enquanto isso, sobre a Fundação Lemann, evidenciamos que se adota em sua proposta um paradigma de gestão eficiente em sala de aula, com a proposta de material formativo, versando sobre técnicas de como se tornar um professor e criar uma aula nota 10. Tais dispositivos enunciados são estratificados ao que percebemos dos termos empresariais, assim sendo uma aproximação entre a escola pensada pelos neoliberais ao mundo empresarial.

Em contato com as contribuições de Deleuze sobre a obra de Foucault, fomos apontando para a constituição de uma subjetividade que ocorre pela tessitura das dobras do fora e do dentro, pela invaginação (Deleuze, 2014). A constituição do sujeito pelo cuidado de si e do mundo através das linhas de fuga, dos escapes como modo de resistência às performances docentes idealizadas pelo mundo empresarial para a educação. Sinalizamos que tais subjetividades podem se constituir pelas forças de subjetivação do poder neoliberal (Dardot; Laval, 2016) e também pelas linhas de fuga ao poder da arte governamental neoliberal.

Consideramos, portanto, que a organização dessa escrita caminhou pela etnografia e em movimento de escuta ativa e observação do contexto em que o professorado desenvolve a docência, pois acreditamos em um cotidiano em movimento, que transgride o tempo cronometrado, as prescrições, o fixo; um tempo em que a docência se refaz, inventa, desaprende, aprende, problematiza e cria as linhas de fuga a partir do que lhe toca, da experiência vivenciada, apontando para uma formação que tem o poder de abrir caminhos para a inventividade, numa concepção de formação como possibilidade de (trans)formação, provocada pela enação e o tempo imprevisível, que foge as leis e aos manuais normatizados, sendo fluxo e rizoma. Cotidiano que desarticula a política cognição (in)formação, em sintonia com prescritivos dos cadernos apostilados, as quais são expressivas nas políticas educacionais do Brasil, via parcerias público-privadas nas últimas décadas, com a reforma da educação nacional. Assim sendo, nosso olhar esteve atento a esse microcontexto.

Nossa questão problema buscou problematizar quais subjetividades se forjam na medida que a atuação das parcerias público-privadas se intensifica no campo da formação

pela (in)formação ou (trans)formação? Assim, as conversas e observações nos deram a oportunidade de acompanhar alguns dos dispositivos que transitam nos *espaçostempos* da escola, fruto de enunciado, material e formação, bem como, problematizar como as parcerias têm afetado ou não o contexto da micropolítica. Frente a esse contexto, pudemos também perceber as forças de subjetivação presentes quando o professorado entra em contato com dispositivos neoliberais. Tendo em vista nosso tempo no campo empírico, pudemos fazer uma observação que esteve em sintonia com o diálogo e, ao escutar o professorado, compreendemos que as subjetividades vão se dando de modo diferente para cada professor e/ou professora, a partir do lugar que habitam, das experiências que os tocaram e pelos diversos dispositivos que se relacionam, indicando assim, que estão sempre em devir e, por isso, apostamos na potência de seus movimentos.

Observamos que alguns docentes resistem aos dispositivos neoliberais, criam linhas de fugas aos enunciados que versam sobre incentivo para condutas docentes pelo empreendedorismo de si, presente na política formação pela (in)formação, pensadas pelo ideário da produtividade neoliberal, e também as prescrições, de modo que vão selecionando o material apostilado que pode ou não contribuir com sua sala de aula. Porém, percebemos também que há professores e professoras, que embora tenham críticas a esses dispositivos, preferem seguir o cronograma de atividades pontualmente, uma vez que não têm intenção de se opor as orientações da SEDUC ao que se refere desenvolver as atividades prescritivas. Em nosso entendimento analítico e apoiados pela literatura escolhida para problematizar esse contexto, percebemos assujeitamento de conduta e corporificação dos discursos neoliberais engendrados nas subjetividades desses sujeitos, de modo que eles pensam o ensinar e o aprender pela produtividade de resultados, bem como, por exemplo, organizam roteiros e estratégias de aulas pensadas para atender o SAEB ou SAEPE. Além dessa percepção, salientamos que alguns professores participantes da pesquisa mantêm vínculo empregatício com a rede pelo contrato temporário, e compreendemos que tal vínculo também pode representar um dispositivo de controle na conduta docente, uma vez que mantém certa influência sobre as atitudes do professorado, no que diz respeito a seguir ou não as propostas criadas e pensadas pelas parcerias público-privadas.

Em contato com o professorado, tivemos acesso aos modos formativos desenvolvidos na escola e, em grande maioria, foi relatado que os encontros promovidos pela gestão da escola não instigam e inspiram mudanças de transformação, tal como anseia o professorado, uma vez que não problematizam os *saberesfazeres* docentes, bem como, o *espaçotempo*. O tempo é suprimido pela política cognição (in)formação, assim como pelas prescrições e

preenchimentos no SIEC, ou sequências didática-apostiladas. As professoras e professor afirmam compreender que os preenchimentos de dados burocráticos são necessários, assim como um currículo norteador do ensino e aprendizagem, mas fazem ressalvas ao currículo quando se trata da BNCC, e apontam a necessidade de autonomia para construir experiências de aprendizagens e visibilidade aos *espaçotempos* da escola, e por assim entenderem, criam escapes as prescrições, ainda que também as sigam.

Desse modo, mostram a necessidade de uma gestão escolar organizada para criar *espaçotempos* que forjem momentos que apontem um pensar a escola e a docência, conforme pudemos problematizar, o ser/estar de um professor que se mobilize pelas dimensões ética-estética-política, atuando na profanação, no tempo da suspensão, bem como, que possa pensar uma escola do presente. Pois, pensando a escola com Masschelein e Simons (2021), o professor é um ser político. Dessa forma, temos muito o que discutir sobre a formação de professores e professoras enquanto sujeitos que são alvo das políticas neoliberais por um projeto societário neoliberal, de modo que as insurgências se tornam fundamentais pelo cuidado de si e do mundo, em defesa da escola pública.

O professorado esperança ao evidenciar linhas de fuga e resistências, por meio de uma docência que cria o cuidado de si e do mundo, buscando um tempo de aprendizagem que foge aos modelos formativos institucionais e formais, normatizados e planejados pelas redes de ensino municipais, mas que ocorre pela inventividade, que acontece nas vivências e experiências com os outros. Não importa que os encontros aconteçam aleatoriamente em pequenos tempos *chrónos*, mas eles vão tecendo conversas imprevisíveis e rizomáticas, construindo a formação que escapa por um *espaçotempo* não cronológico.

Compreendemos com essa realidade que a docência se movimenta em campos de disputa pelas forças de subjetivação neoliberal, em que ora se assujeita, ora se movimenta, resistindo as políticas neoliberais. Entendemos que desenvolver a docência nesse contexto, requer um cuidado de si e do mundo, atravessado pelas dimensões ética-estética-política, agindo pela inventividade, pela autoria e a política de cognição (trans)formação. Assim sendo, não pensamos a formação por uma única forma de fazer, como a política cognição (in)formação. Assim sendo, para além dessa troca entre *saberesfazeres* docentes, também evidenciamos uma formação que ocorre na própria sala de aula, movida em enação entre a experiência vivida e o imprevisível, e que emerge na relação entre professor/a e o estudante. Compreendemos também que a própria vida docente, em contato com vários dispositivos, como a arte, a escrita, a literatura, os filmes, entre outros, vai criando movimentos de formação inventiva e constituição de subjetividade, promovendo de tal modo a (trans)formação.

Esta pesquisa, provocada pelas inquietações que aconteceram no fluxo da nossa atuação como professora-estudante, abriu caminhos para a (trans)formação em nossa vida como professora e pesquisadora. O contato com o campo, a literatura e a escrita, despertou a nossa sensibilidade, nos tornando ainda mais cognoscentes, como seres pensantes que sentem e transformam a si mesmo. Foi, portanto, uma experiência autopoietica, em estado de devir-aprendiz, a partir da qual percebemos que, apesar das forças do saber-poder neoliberal estarem se intensificando na educação pública, a escola e a docência na micropolítica possuem uma inventividade capaz de se mover nas brechas das PPPs. O campo empírico, em nosso entendimento, se caracteriza como um grande rizoma de conectividade e linhas sem um ponto fixo, mas aberto a movimentos de formação, imprevisibilidade, conversas, aprendizagens e (des)aprendizagens. Nesse contexto, fomos também tocadas pela potência habitante nos sujeitos que estão na escola.

Diante dessas considerações, entendemos que a pesquisa não se encerra aqui, mas abre possibilidade para outras problematizações e estudo sobre os eixos que aqui foram discutidos, como “parceria público-privadas na educação”, “formação como produção de subjetividade”, “formação inventiva sendo caminhos para (trans)formação” e o “professor empreendedor de si, desejado pelos neoliberais”. Mas, para além das problematizações apontadas até aqui, também evidenciamos que há uma relação de interesse das iniciativas privadas no currículo da educação básica, que também podem abrir leques para novas discussões e pesquisas. Importa dizer que um currículo pensado pelos neoliberais para a escola pública estará articulado as exigências do capitalismo.

A Fundação Lemann, a exemplo, assim como outras iniciativas privadas, manteve influência na construção da BNCC, forjando uma base hegemônica. Para além da base, a constituição da BNC-Formação demonstrou ter encontro com a mesma perspectiva, pois como Melo e Júnior (2022, p. 1543) apontam: “a BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2018a) convergem para o mesmo fim: formar pessoas que se identifiquem com a ascese da empresa de si mesmo”. Tal empresa de si se subjetiva pelas dimensões competitiva, capitalista e rentável. Nessa direção, o foco é constituir um professor flexível, de modo a estar preparado para colocar em ação o projeto de escola neoliberal, de forma que há uma privatização do currículo que está para além da compra de materiais didáticos, insumos, livros etc.

Nessa perspectiva, conforme nosso entendimento, os materiais e sequências didáticas do Programa Qualiescola são uma representação da privatização curricular, haja vista que decidem quais serão os conteúdos abordados na sala de aula. Desse modo, havendo um

currículo prescrito, observamos existir uma necessidade mútua entre ter o professor e o material caminhando juntos para sedimentar, possivelmente, a proposta curricular neoliberal e hegemônica na escola.

Outra evidência nossa no campo da pesquisa diz respeito ao modo como as avaliações externas foram abordadas nas escolas que desenvolvemos a pesquisa. Observamos, a partir dos relatos dos docentes, que esses apontam para a responsabilização a qual são expostos e avaliados, consequentemente, pelos resultados dados no IBEB. Tal movimento entre avaliar os estudantes e responsabilizar o professorado pelo sucesso ou insucesso presente nos índices avaliativos, nos direciona a enxergar a avaliação na escola como relação de poder, sendo assim, comparada ao dispositivo do panoptismo, de Bentham. Avançando na temática avaliativa, instigando problematizações, compreendemos que a avaliação externa tem ganhado evidência na tessitura de uma escola calculista, como também vem provocando a subjetivação de professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos, conforme suas perspectivas de meritocracia, responsabilização e individualização.

Desejamos que este estudo, e os apontamentos aqui problematizados e iniciados, sejam uma porta para a continuação de mais pesquisas sobre os modos de ser/estar docente, na tessitura das políticas neoliberais que interferem no currículo, na formação e na avaliação da escola pública e dos docentes. Ressaltamos que esta pesquisa se configura por seu teor analítico e problematizador da realidade formativa docente, como gesto de luta e resistência em defesa do professorado enquanto servidor público e com expertise docente.

REFERÊNCIAS

ACIOLI LINS, C. **“Professor não dá aula, professor desenvolve aula”**: Mudança nas atividades docentes e o processo de profissionalização – O caso de professores de Ensino Médio. 2011. 297f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife -PE. 2011.

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 55-66, jun. 2012.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 18, n. 1 p. 8-28, abr. 2018.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELANO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, T. **Estratégias da privatização da Educação pública no Brasil**. Realização conjunta entre o grupo de pesquisa FORMEP (UERN) e projeto de extensão UERN vai à escola. Live 06 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=inPwa1F6rTU>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Editora S.A., 2008.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a sociedade performativa. **Educação & realidade**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 37-55, mai./ago., 2010.

BARROS, M. de. **Ensaaios Fotográficos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BARROS, M. de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

BARROS, M. E. B. de. Formação em educação: serialização ou singularização? **Educação subjetividade e poder**, Porto Alegre, v. 4, p. 63-70, jan./jun. 1997.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro: Retrocesso na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BERGSON, H. (1932). **Les deux sources de la morale et la religion**. Paris: PUF, 1992.

BERNARDI, L.; UCZAK, L.; ROSSI, A. A organização e ação da classe empresarial brasileira no contexto educacional atual. In: PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.; LIMA, P. V. de. (Orgs.). **Diálogo sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

BÍBLIA. Josué. In: **Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamentos. Trad. José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

BÍBLIA. Salmos 29. In: **Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamentos. Trad. José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

BOMENY, H.; PRONKO, M. **Empresários e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Trad. Mario A. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019, 256 p.

CAETANO, M. R. BNCC e empreendedorismo: o conteúdo da política educacional na disputa. In: PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.; LIMA, P. V. de. (Orgs.). **Diálogo sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

CAMPOS, D. **A formação continuada de professores**: cartografando experiências na rede municipal de ensino de Caruaru-PE. 2022. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco/CAA. Pernambuco, 2022.

CARUARU. Secretaria de Educação Municipal de Caruaru – SEDUC. **Políticas de Formação de professores**. 2018.

CARUARU. Secretaria de Educação Municipal de Caruaru. **Currículo do Município de Caruaru**: normas curriculares para a Educação Básica Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2020.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: vol. 1: Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CESAR, C. Deus me proteja de mim. In: CESAR, C. **Álbum Francisco, Forró e Frevo**. 2008.

COSTA, E. A. de P. A escrita em atos de pesquisa. In: DIAS, R.; RODRIGUES, H. de B. (Orgs.). **Escrita de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

COMERLATTO, L. P. A educação no contexto da crise estrutural do capitalismo: o instituto Ayrton Senna e a sua proposta heterônoma de educação. In: PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.; LIMA, P. V. de. (Orgs.). **Diálogo sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

COMERLATTO, L. P.; CAETANO, M. R. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: PERONI, V. V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

D'ÁVILA, J. L. Políticas de formação docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann. Congresso Nacional de Educação, Curitiba, v. 6, 2013. **Anais [...]** Curitiba: PUC/PR. EDUCERE.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. Rev. Trad. Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2019. 10ª reimpr.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega – Passagens, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. Formação Docente – **Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DIAS, R. de O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez., 2009.

DIAS, R. de O. Pesquisa intervenção e formação inventiva de professores. **Polis e Psique**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 193-209, 2015.

DIAS, R. de O. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagens de adultos, experiências e política cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, R. de O. (Org). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, R. de O.; *et al.* (Orgs.). **Entre analisar e intervir na formação de professores**. [Recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

DIAS, R. de O.; RODRIGUES, H. de B. C. **Escrita de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

DIAS, R. de O. Formar professores pode ser produção de subjetividade? Congresso Latinoamericano de filosofia de la Educacion, ALFA, v. 3, **ACTAS**. 2015. Disponível em: <<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/39/22>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p.531-541, set./dez. 2007.

FÁVERO, A. A. (Org.). Privatização da Educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 5-8, jan./abr. 2020.

FERRAÇO, C.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyla, 2014a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Título original em Francês: *Surveiller et punir*. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. (Org.). **Microfísica do poder**. 12 ed. Introd. e rev. Téc. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no College de France (1981-1982). Edição estabelecida sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. – (coleção obras de Michel Foucault). Título original: *L'herméneutique du sujet*.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Repensar a política**: Ditos & escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 2010b, p. 289 -347.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no collége de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. Rev. da trad. Claudia Berliner. 2 ed. São Paulo: Martins, 2022.

FREITAS, I. de F. **O programa Qualiescola em Caruaru**. Disponível em: <https://www.iqe.org.br/noticias/noticias_interface.php?id_noticia=339>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GAILLARD, C. Jung e a arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 121-148, mai./ago. 2010.

GALLO, S. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. [s. l.], v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. 1995.

GUEDES, A.; RIBEIRO, T. Revelar-se ou oculta-se? Apontamentos para pensar a pesquisa educativa. In: GUEDES, A.; RIBEIRO, T. (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GRIMM, V.; SOSSAI, F.; SEGABINAZZI, M. Globalização, rede políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 850-854, set./dez. 2016.

HIPOLYTO, Á. M. Padronização curricular, padronização docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Brasileiro de 2022.** Caruaru- PE: 2023.

JOTHA, L.; PELUSO, M.; CARDOSO, R. Abrindo-se para outras possibilidades entre escola básica e universidade. In: DIAS, R. de O. (Org.). **Formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades.** Porto Alegre: Sulina, 2020.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. de O. (Org.). **Formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

LEMOV, D. **Aula nota 10. 2: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula.** Fundação Leman, Elos Educacional, Centro de excelência e Inovação em Políticas Educacionais. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Trad. Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C; DARDOT, P. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Trad. Mariana Echalar. 1 ed, São Paulo: Boitempo, 2016.

MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MANSANO, S. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2. 2009.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação?** como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MELO, S. C. B. **Políticas de formação continuada e de avaliação para alfabetização:** representações do PNAIC e da ANA no contexto da prática de escolas em Campina Grande/PB (2012 – 2018). 2019. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

MELO, F.; JUNIOR, A. Aproximações e distanciamentos identitários entre empreendedorismo e gênero na Base Nacional Comum Curricular e na formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1534-1554, out./dez. 2022.

MENDES, V. de R. Os *think tanks* pró-mercado e a educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.; LIMA, P. V. de. (Orgs.). **Diálogo sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

MINAYO, M. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S.; NETO, O.; GOMES, R.; MYNAYO, M. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, R. Acontecimentos. In: DIAS, R. de O.; *et al.* (Orgs.). **Entre analisar e intervir na formação de professores**. [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

NÓVOA, A. **profissão professor**. Portuguesa: Porto, 1999.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PELIANO, A. M. T. M. (Coord.). **Bondade ou interesse?** Como e por que as empresas atuam na área social. Brasília, IPEA, 2001. 103p.

PERONI, V.; OLIVEIRA, C. O marco regulatório e as parcerias público privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019.

PERONI, V.; OLIVEIRA, C. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para democratização da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

- PERONI, V. Relações público-privadas: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático. In: PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.; LIMA, P. V. de. (Orgs.). **Diálogo sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTA, L.; AGUIRRE, J. A autoetnografia como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa. In: GUEDES, A.; RIBEIRO, T. (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- PURYEAR, J. El sector privado y la educación: la experiencia en países desarrollados de la OCDE. In: NAVARRO, J. C.; et al. (Orgs.) **Perspectivas sobre la reforma educativa: America central em el contexto de políticas de educación em las Americas**. Cambridge: la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo e instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional. 2000, p. 167-175.
- RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. É possível conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, T. SOUZA, R.; SAMPAIO, C. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- RIBEIRO, T.; SILVA, A.; VIGNOLI, L. Sobre experiência, currículo e formação: torna-se docente de jovens e adultos surdos no cotidiano de uma escola bilíngue. In: GONÇALVES, R.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. **Cotidianos e formação docente: conversas, curriculares e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.
- ROCHA, M. L. da. Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In: DIAS, R. de O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- RODRIGUES, A. Notas sobre os Encontros e Conversas com práticas políticas curriculares. In: GONÇALVES, R.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. **Cotidianos e formação docente: conversas, curriculares e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2017.
- SAFATLE, V. J.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1 ed. 2 Reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.
- SAKATA, K.; ROSA, G. O paradigma educacional da Fundação Lemann e sua relação com organismos internacionais. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 5, p. 1-18, 2020.
- SAMPAIO, C.; SOUZA, R.; RIBEIRO, T. Como Metodologia de pesquisa: uma metodologia menor. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, L. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, S. G. A.; SILVA, J. F.; LINS, C. P. A. Educação Integral nas Escolas da Rede Municipal de Caruaru – PE. Brasil: concepções e vivências curriculares. **Currículo, avaliação, formação e tecnologias digitais em educação**. Ed. CIIE – Universidade do Porto (FPCEUP). Ed. dez., p. 119-130, 2021.

SHIROMA, E.; GARCIA, R.; CAMPOS, R. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso Movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, P.; PESTANA, H.; ANDREONI, L.; FERRETI, M.; FOGAÇA, M.; SENHORINI, M.; JUNIOR, N.; BEER, P.; AMBRA, P. Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade. In: VLADIMIR, S. J.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1 ed. 2 Reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

SILVA, A. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 49, n. 35, p. 99-126, 2014.

SILVA, J. F. da.; SANTOS, M. C. X. dos.; LINS, C. P. A. “Parcerias” público-privadas: algumas reflexões sobre docências que se movem na Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, 2023.

SILVA, J. F. da.; SANTOS, S. G. A. dos.; LINS, C. P. A. Práticas de professores (as) na Rede Municipal de Caruaru – PE em tempos de pandemia de Covid -19. **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Digitais em Educação**. Ed. CIIE – Universidade do Porto (FPCEUP) Ed. Dez., p. 559- 610, 2021.

SILVA, J. F. da.; LINS, C. P. A. A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores. **Ensino em Perspectivas**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

SILVA, J. F. da. Privatização da educação pública: programas e projetos tecidos pela Fundação Lemann na Rede de Ensino de Caruaru-PE. **8ª EPEPE - Política e Gestão Educacional**. 2022.

SILVA, J. F. Refletindo as políticas de formação continuada de professores e professoras em uma rede de ensino municipal. In: **XIX Semana de Educação e o II Congresso Internacional de Educação. II Encontro de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação**, 2022, Londrina. Anais eletrônicos... Campinas Goloá, 2022.

SIMONINI, E. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, A.; RIBEIRO, T. (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEYNE, P. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Original publicado em 2008).

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA –
PPGEDUC

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em conversar e permitir a observação participante da pesquisadora em minha sala de aula, de modo que concordo em participar do referente projeto/pesquisa intitulado: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO CONTEXTO DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE CARUARU E A EMERGÊNCIA DE OUTRAS SUBJETIVIDADES DOCENTES** (Título sujeito a possíveis modificações ao longo da pesquisa), desenvolvida por Joselha Ferreira da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, tendo como orientadora a Professora Doutora Carla Patrícia Acioli Lins. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, apenas com a finalidade exclusiva de colaborar para a realização da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais têm o objetivo de problematizar como se forjam as subjetividades docentes no contexto das parcerias público-privadas. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim ditas e as observações realizadas pela estudante/pesquisadora estão submetidas as normas éticas destinadas a pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minhas colaborações se farão de forma anônima, por meio de conversas e observação participante da pesquisadora, sendo realizada na escola a qual trabalho e na minha sala de aula, permitindo registros fotográficos de momentos e materiais vistos como importantes para a pesquisa. O

acesso e análises dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Atesto o recebimento de uma cópia, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação. Declaro o meu consentimento em participar da pesquisa como também concordo que os dados construídos no campo sejam utilizados para fins científicos.

NOME

CARUARU _____ DE _____ DE 2022

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA –
PPGEDUC

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR/A

Prezado/a professor/a

O presente questionário tem por finalidade a produção de informações para o desenvolvimento de uma pesquisa relacionada a formação continuada de professores e professoras na rede de ensino de Caruaru. Solicitamos sua participação e colaboração através do preenchimento do presente instrumento. Nos comprometemos em manter o sigilo dos dados pessoais aqui disponibilizados.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome: _____

Idade: _____

Sexo _____

Idade: _____

Mora: () campo () cidade

FORMAÇÃO:

Graduação: () completa () em andamento

Curso: _____

Especialização () SIM () NÃO

Mestrado () () Doutorado ()

Área/Programa: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Vínculo de trabalho na rede municipal de Caruaru:

() contrato temporário

() efetivo

Outro vínculo de trabalho () rede privada () rede municipal

Vínculo de trabalho em outra rede: () contrato () efetivo () não possui

Tempo de atuação na docência:

Tempo de docência em outra rede: _____

Turmas que leciona: _____

FORMAÇÃO CONTINUADA

Participa na rede de ensino de Caruaru da formação continuada?

() SIM () NÃO

Qual é o nome do programa de formação continuada que neste ano de 2022, você já participou ou participa?

Já participou da formação continuada promovida pela SEDUC em parcerias com o Instituto Qualidade no Ensino na rede de Caruaru?

() SIM () NÃO

Já participou de formação continuada na escola promovido pela coordenação pedagógica?

() SIM () NÃO

Já participou de formação continuada promovida pela Fundação Lemann em parceria com a SEDUC nos últimos 6 anos?

() SIM () NÃO

Já participou de formação continuada promovida por outras iniciativas institucionais em parceria com a SEDUC?

() SIM () NÃO

QUAIS? _____

1. Qual foi seu critério de escolha para cursar uma licenciatura e ser professor/a?

-
2. No tempo vago (fora do horário de trabalho na escola) o que costuma fazer?

3. Durante os anos de trabalho docente aponte um fato significativo na sua trajetória.

Agradecemos vossa colaboração nesta pesquisa.

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – LEVANTAMENTO DOS DADOS NA REDE DE
ENSINO MUNICIPAL DE CARUARU – PE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA –
PPGEDUC**

**QUESTIONÁRIO – LEVANTAMENTO DOS DADOS NA REDE DE ENSINO
MUNICIPAL DE CARUARU – PE**

1. Quantidades de escolas municipais na rede de ensino de caruaru

2. A rede é composta por:

- () Educ. Infantil () anos iniciais () anos finais ()EJA
3. Dividida em:
 () Creche () Escola Regular () ETI

4. Quantidades de escolas situadas na sede:

5. Quantidades de escolas gestões nucleadas em:
 Distrito 1 () Distrito 3 ()
 Distrito 2 () Distrito 4 ()
6. Quantidades de escolas independentes em:
 Distrito 1 () Distrito 3 ()
 Distrito 2 () Distrito 4 ()
7. Quantidades de creches:
 Distrito 1 () Distrito 3 ()
 Distrito 2 () Distrito 4 ()

8. Escola sede maior porte: _____
9. Escola nucleada maior porte: _____
10. Escola independente maior porte: _____
11. Escola com maior IDEB anos iniciais: _____
12. Quais programas e projetos estão presentes na rede de ensino?

13. Os programas e projetos (SEDUC/PARCEIROS) estão presentes em toda rede com uma única proposta, ou são programas e projetos diferentes em cada escola?

14. Total de professores e professoras atuando nas escolas municipais: _____
15. Total de professores e professoras nos anos iniciais? _____