



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**



PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS MAGALHÃES

**“EU ACHAVA AS FORMAÇÕES A COISA MAIS RICA DO MUNDO! E ÀS VEZES
NÃO ERA NEM O TEMA, NEM O FORMADOR, ERA AQUELA TROCA ENTRE
OS PROFESSORES”:** Redes outras de políticas-práticas tecidas no cotidiano escolar

**RECIFE
2024**

PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS MAGALHÃES

“EU ACHAVA AS FORMAÇÕES A COISA MAIS RICA DO MUNDO! E ÀS VEZES NÃO ERA NEM O TEMA, NEM O FORMADOR, ERA AQUELA TROCA ENTRE OS PROFESSORES!”: Redes outras de políticas-práticas tecidas no cotidiano escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

**RECIFE
2024**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária: Leonice, CRB4:2198

M189e Magalhães, Priscila Maria Vieira dos Santos
“Eu achava as formações a coisa mais rica do mundo! E às vezes não era nem o tema, nem o formador, era aquela troca entre os professores”: redes outras de políticas-práticas tecidas no cotidiano escolar / Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães. – 2024.
230 p. : il.

Orientação de: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2024.

Inclui referências.

1. políticas-práticas. 2. avaliação. 3. formação continuada de professores. 4. cotidianos escolares. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. (Orientação). II. Título.

370 CDD (23.ed.)

UFPE (CE2024-044)

PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS MAGALHÃES

“EU ACHAVA AS FORMAÇÕES A COISA MAIS RICA DO MUNDO! E ÀS VEZES NÃO ERA NEM O TEMA, NEM O FORMADOR, ERA AQUELA TROCA ENTRE OS PROFESSORES”: Redes outras de políticas-práticas tecidas no cotidiano escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Aprovada por *videoconferência* em: 21/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite (Examinadora Externa)
Universidade do Porto
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Fernandes de Macedo (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

A minha querida avó, Maria de Fátima (in memoriam), e ao meu filho Vinícius, dedico esta pesquisa e todas as outras vitórias alcançadas em minha vida. Vocês me ensinaram que, apesar de toda adversidade da vida, sonhar é possível!

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, autor da vida, que em sua infinita graça tem demonstrado seu amor e cuidado para comigo. Essa pesquisa, assim como outras conquistas em minha vida, mostra que os teus planos são bem maiores e melhores que os meus. Obrigada por caminhar comigo nos dias mais adversos que interpelaram a escrita deste trabalho. Sem o teu cuidado, nenhuma linha aqui escrita teria sido possível.

À minha avó-mãe, **Fátima** (*in memoriam*), e a meu avó-pai, **Francisco** (*in memoriam*), vocês foram os meus anjos aqui na Terra. Mesmo em um contexto de dificuldades de leitura das palavras, vocês me possibilitaram ler/compreender o mundo, me ensinando o que nenhum título poderia me ensinar. Por mais que busque palavras, não conseguirei expressar minha gratidão por tudo que vocês representam em minha vida.

A **Junior**, que para além de esposo, é meu melhor amigo. Obrigada por todo incentivo, apoio e sacrifícios feitos para que eu pudesse concluir esta pesquisa. Com você aprendo que o amor se revela em atos. Obrigada por sonhar comigo e me impulsionar a caminhar em meios a caminhos difíceis.

Ao meu filho, **Vinícius**. Seu nascimento foi a maior dádiva de Deus em minha vida. Mesmo tão pequeno, você tem me ensinado tanto. De você veio a força para concluir esse ciclo. Ser sua mãe é a maior realização que eu poderia ter nessa vida!

À minha mãe, **Helena**, obrigada pela vida e pelos incentivos aos meus estudos. A conclusão desse ciclo representa não apenas uma conquista minha, mas a realização de sonhos sonhados, também, por você.

Aos meus sogros, **Alciane** e **Edinaldo**, por serem minha rede de apoio nas semanas de conclusão deste trabalho. Com vocês compartilhei os cuidados ao meu filho, confiando que ele foi muito bem cuidado/amado na minha ausência.

À **Crislainy, Geiziane, Risoglacy e Ana Márcia**, amigas que a universidade me deu e que, em diferentes momentos/modos, caminharam comigo tornando a trajetória acadêmica e a vida mais leve.

À **Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação e Campus Acadêmico do Agreste**, por permitirem que sujeitos da margem, como eu, pudesse habitar espaços, outrora, inimagináveis.

Às **professoras** e as **formadoras** colaboradoras deste trabalho, obrigada por toda gentileza demonstrada na participação dessa pesquisa e por todos os saberes/experiências aqui compartilhadas.

Aos professores **Alexandre Simão, Conceição Nóbrega, Carlinda Leite e Elizabeth Macedo**, pelas contribuições e gentileza na leitura/avaliação desse trabalho. Mais que referenciais nessa pesquisa, vocês são, também, referências profissionais e de vida. Obrigada por, de formas distintas, caminharem comigo na trajetória dessa pesquisa.

À minha orientadora, **Lucinalva Almeida**, por todo acolhimento a me dado desde os meus primeiros passos na vida acadêmica (monitoria, iniciação científica, mestrado e doutorado). Como excelente pesquisadora da avaliação, a senhora tem o poder de ver para além das limitações, de ver potência onde muitos só viriam deficiências. Obrigada por me acolher e compreender nos momentos mais adversos da minha vida pessoal e acadêmica. Concluo esse processo com algumas perdas, mas, também, com ganhos. Sua amizade é, sem dúvida, um dos maiores presentes que a universidade me deu.

Ao **Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais**, pelas contribuições a minha formação e pela produção/socialização de conhecimentos e experiências. A caminhada com vocês foi mais leve e prazerosa.

À **FACEPE**, pelo financiamento dessa pesquisa.

*Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

Manoel de Barros

RESUMO

A pesquisa intitulada “Eu achava as formações a coisa mais rica do mundo! E às vezes não era nem o tema, nem o formador, era aquela troca entre os professores: redes outras de políticas-práticas tecidas no cotidiano escolar”, objetivou compreender como as articulações produzidas no campo da avaliação e da formação continuada de professores interpelam os processos de produção das políticas-práticas de formação-avaliação tecidas nos cotidianos escolares. Para tanto, teve por objetivos específicos: i) evidenciar, em produções acadêmicas e em políticas nacionais de formação docente, quais sentidos são articulados na significação da avaliação e da formação continuada de professores; ii) caracterizar a política de formação continuada de professores de Caruaru a partir de seu processo de produção curricular; iii) analisar, na política-prática de formação continuada de professores do município de Caruaru, sentidos de avaliação e de formação que disputam pela produção da avaliação-formação; iv) analisar os tensionamentos e negociações constitutivas das políticas-práticas avaliativas-formativas em produção nos cotidianos escolares. A partir de uma abordagem discursiva, inscrita na pauta pós-estrutural, recorreremos à Teoria do Discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015), considerando a existência de infinitas formas de construção do objeto avaliação-formação e, assim, a impossibilidade de um fundamento último as representar ou preencher empiricamente o vazio, a falta constitutiva que é intrínseca a qualquer estrutura. Mobilizando construtos analíticos determinados – produções acadêmicas e políticas educacionais (nacionais e locais) direcionados à formação continuada de professores e, entrevistas desenvolvidas com professoras e formadoras da rede municipal de educação de Caruaru-PE – argumentamos que problematizar as políticas-práticas de formação-avaliação implica compreendê-las como espaço de disputas que perspectivam a criação da unidade em contextos de conflitos e diversidade (MOUFFE, 2005). Contextos que construídos sob um antagonismo inerradicável, revelam-se como possibilidade de decisão em um universo de alternativas em conflitos. Nesse sentido, entendemos que mesmo quando as políticas oficiais de avaliação e formação docente operam como aparato de controle das práticas avaliativas e das micros formações cotidianamente tecidas na escola, estas movem-se em um terreno indecidível, no qual nenhuma ordem – por maior força hegemônica que galgue – consegue sedimentar o direito ao dissenso. Desse modo, reconhecendo a impossibilidade de cerceamento do diferir, nessa pesquisa evidenciamos as contingencialidades dos processos de produção das políticas-práticas de formação-avaliação. Processos que não determinados a priori, se (re)fazem não por movimentos lineares, mas por atos de poder difusos minados pela emergência de ordens e acontecimentos

que deslizam/alteram tradições hegemônicas na escola. Marcados pelos tensionamentos emergidos nos diferentes momentos/contextos histórico-sociais, esses processos se constituem na relação com ordenamentos difíceis de fugir, mas, também, no encontro entre sujeitos/identidades não determinadas alicerçadas nas imprevisibilidades das experiências cotidianas em fabricação nas escolas. É, pois, no âmago de experiências incontroláveis, que agenciamentos profissionais coletivos e práticas/projetos outros de formação-avaliação podem ser reivindicados em direção a refutação/trepidação de subjetividades essencialistas e identidades/sentidos reducionistas de docência.

Palavras-chave: políticas-práticas; avaliação; formação continuada de professores; cotidianos escolares.

ABSTRACT

The research titled “I discovered formations are the richest thing in the world! And sometimes it was neither the theme nor the trainer, it was that exchange between teachers: other networks of policies-practices woven into everyday school life”, aimed to understand how the articulations produced in the field of evaluation and continuing teacher training challenge the production processes of training-evaluation policies-practices woven into daily school life. To this end, its specific objectives were: i) to highlight, in academic productions and in national teacher training policies, which meanings are articulated in the meaning of evaluation and continuing teacher training; ii) characterize Caruaru’s continuing teacher training policy based on its curriculum production process; iii) analyze, in the policy-practice of continuing teacher training in the municipality of Caruaru, meanings of evaluation and training that compete for the production of evaluation-training; iv) analyze the tensions and negotiations that constitute the evaluative-training policies-practices in production in everyday school life. From a discursive approach, included in the post-structural agenda, we resort to Discourse Theory from the perspective of Laclau and Mouffe (2015), considering the existence of infinite ways of constructing the evaluation-training object and, thus, the impossibility of a The ultimate foundation is to empirically represent or fill the void, the constitutive lack that is intrinsic to any structure. Mobilizing specific scientific constructions – academic productions and educational policies (national and local) aimed at the continued training of teachers and interviews carried out with teachers and trainers from the municipal education network of Caruaru-PE – we argue that problematizing training-evaluation policies-practices implies understanding them as a space for disputes that aim to create unity in contexts of conflict and diversity (MOUFFE, 2005). Contexts that, built under an ineradicable antagonism, reveal themselves as a possibility for decision-making in a universe of conflicting alternatives. In this sense, we understand that even when official evaluation and teacher training policies operate as a control apparatus for evaluation practices and micro formations woven daily in schools, these move in an undecidable terrain, in which no order – by greater hegemonic force that galga – manages to establish the right to dissent. Thus, recognizing the impossibility of restricting deferral, in this research we highlight the contingencies of the production processes of training-evaluation policies-practices. Processes that are not determined a priori are (re)made not through linear movements, but through diffuse acts of power undermined by the emergence of orders and events that shift/alter hegemonized traditions in the school. Marked by the tensions that emerged in different historical-social moments/contexts, these processes are constituted in

the relationship with orders that are difficult to escape, but also in the encounter between undetermined subjects/identities based on the unpredictability of everyday experiences being manufactured in schools. It is, therefore, at the heart of uncontrollable experiences, that collective professional agencies and other training-evaluation practices/projects can be claimed towards the refutation/trepidation of essentialist subjectivities and reductionist identities/meanings of teaching.

Keywords: policies-practices; assessment; continuing teacher training; school daily life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Quantitativo de produções por lócus	79
Gráfico 2 -	Quantitativo de produções por temáticas	81
Figura 1	Eixos de sentidos por temática	82
Figura 2 -	Significantes que compõem a Perspectiva Clássica de formação	92
Figura 3 -	Significantes que compõem a Perspectiva Social de formação	95
Figura 4 -	Focos temáticos da avaliação nas revistas Ensaio e EAE	99
Figura 5 -	Focos temáticos da formação de professores nas revistas	100
Figura 6 -	Crterios para seleção dos trabalhos das revistas científicas	101
Figura 7 -	Síntese caracterizadora das agendas formativas	113
Figura 8 -	Enunciados que compõem a produção discursiva das DCN's de 2015	123
Gráfico 3 -	Formação dos professores do agreste pernambucano	132
Gráfico 4 -	Tempo de atuação na docência	133
Figura 9 -	Eixos temáticos das formações continuadas	135
Gráfico 5 -	Classificação das contribuições das práticas de formação empreendidas no agreste pernambucano	137
Figura 10 -	Sentidos de formação continuada emergidos nos discursos de professores do agreste pernambucano	138
Figura 11 -	Elementos estruturantes do currículo da formação continuada de Caruaru-PE	148
Figura 12 -	Sentidos de formação revelados na política de formação continuada de Caruaru	153
Figura 13 -	Elementos caracterizadores dos impactos do contexto pandêmico na política-prática de formação continuada de professores de Caruaru	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Perfil Profissional das Professoras colaboradoras da pesquisa	44
Tabela 2 -	Perfil Profissional das Formadoras colaboradoras da pesquisa	46
Tabela 3 -	Trabalhos sobre avaliação e formação continuada de professores nas revistas	98
Tabela 4 -	Programas, projetos ou instituições promovedoras da formação continuada em municípios do agreste pernambucano	134
Tabela 5 -	Programas constituintes da política de formação continuada de Caruaru	142

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD/UFPE	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EAE	Revista Estudos em Avaliação Educacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
IAS	Instituto Ayrton Senna
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Instituto Qualidade do Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RBE	Revista Brasileira de Educação

REP	Revista Educação e Pesquisa
RES	Revista Educação e Sociedade
SARS-COV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave por Coronavírus 2
SEDUC	Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
SIEC	Sistema de Informações de Educação de Caruaru
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TD	Teoria do Discurso
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHO TRILHADO ENTRE INCERTEZAS E POSSIBILIDADES DE DECISÃO	32
2.1	A ESCOLHA DO CAMPO, DOS COLABORADORES DA PESQUISA E DOS PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	40
3	AVALIAÇÃO-FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRÁTICAS EXPERIENCIADAS NO COMPASSO DAS EMERGÊNCIAS E CONTINGENCIALIDADES COTIDIANAS	53
3.1	AVALIAÇÃO: DA ESTABILIDADE À CONTINGENCIALIDADE DISCURSIVA	56
3.2	ENTRELAÇAMENTOS DISCURSIVOS NOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO	60
3.3	CONTEXTOS SÓCIO-POLÍTICOS CONSTITUIDORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	70
4	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TORNO DA AVALIAÇÃO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DIALOGANDO COM SENTIDOS INSCRITOS EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS E EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS	76
4.1	A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE FORMAÇÃO E DE AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DA CAPES E DA BDTD/UFPE	80
4.1.1	<i>Sentidos de avaliação revelados nas produções da CAPES e da BDTD/UFPE</i>	82
4.1.2	<i>Sentidos de Formação Continuada de professores na Capes e na BDTD/UFPE</i>	90
4.2	A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE FORMAÇÃO E DE AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DE PERIÓDICOS ACADÊMICOS	98
4.2.1	<i>Avaliação como espaço de tensionamentos pedagógicos e sociais: um olhar para as produções da Revista EAE e Ensaio</i>	101
4.2.2	<i>Formação continuada como agenda de Estado, de universidades e de professores</i>	111

4.3	POLÍTICAS-PRÁTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TECIDAS EM UM CAMPO DE EMBATES E RUPTURAS A PROJETOS FORMATIVOS HEGEMÔNICOS	118
5	SENTIDOS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO ARTICULADOS NA PRODUÇÃO CURRICULAR DA POLÍTICA-PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CARUARU	130
5.1	SENTIDOS DE FORMAÇÃO PRODUZIDOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO AGRESTE PERNAMBUCANO	131
5.2	A PRODUÇÃO CURRICULAR DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CARUARU: UM OLHAR PARA AS DEMANDAS E PROGRAMAS QUE DISPUTAM PELA ENUNCIÇÃO POLÍTICA	141
5.3	“EU ACHAVA AS FORMAÇÕES A COISA MAIS RICA DO MUNDO! E ÀS VEZES NÃO ERA NEM O TEMA, NEM O FORMADOR, ERA AQUELA TROCA ENTRE OS PROFESSORES”: FIOS DA FORMAÇÃO TRAÇADOS PELA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CARUARU	151
5.4	“EU ACHO QUE PRECISAMOS DESSA DESCONSTRUÇÃO DO QUE É AVALIAR! PORQUE ÀS VEZES O QUE É VISTO É UMA AVALIAÇÃO AINDA PUNITIVA”: DESLOCAMENTO DE SENTIDOS DE AVALIAÇÃO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CARUARU	159
6	“ÀS VEZES TINHA ALUNO QUE EU NÃO SABIA NEM QUEM ERA, MAS TINHA QUE APROVÁ-LO! É COMO DIZ O DITADO: MANDA QUEM PODE, OBEDECE QUEM TEM JUÍZO!”: TENSIONAMENTOS E NEGOCIAÇÕES PRODUTORAS DAS POLÍTICAS-PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO	171
6.1	“A PROVA EM SI NÃO DARIA CONTA! NÃO DÁ CONTA! MAS, INFELIZMENTE, A AVALIAÇÃO ERA MAIS PARA CUMPRIR HORÁRIO”: TENSIONAMENTOS PRODUZIDOS PELO CONTEXTO PANDÊMICO NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	172
6.2	“A PARTIR DO MOMENTO QUE ISSO DEIXOU DE SER UM USO ESPORÁDICO, PARA SER UMA ROTINA, ACABOU CANSANDO A CLASSE. PORQUE O FORMATO LIMITA!”: TENSIONAMENTOS NA POLÍTICA-PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CARUARU NO PERÍODO PANDÊMICO	178

6.3	“FOCAR EM UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA, SEMELHANTE À DA SEDUC, NÃO TEM. [...] MAS, HÁ, SIM, UM COMPARTILHAMENTO. E ISSO NÃO DEIXA DE SER UMA FORMAÇÃO!”: REDES OUTRAS DE POLÍTICAS-PRÁTICAS DE FORMAÇÃO-AVALIAÇÃO TECIDAS NA COTIDIANIDADE DOS ESPAÇOS-TEMPO POLÍTICOS	186
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
	REFERÊNCIAS	204
	APÊNDICE A – QUADRO DAS PRODUÇÕES DA CAPES E DA BDTD/UFPE	219
	APÊNDICE B – QUADRO DAS PRODUÇÕES DOS PERIÓDICOS	221
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FORMADORES	224
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	225
	APÊNDICE E – FORMULÁRIO PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E COLETA DE DADOS ACERCA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO AGRESTE PERNAMBUCANO	226

1. INTRODUÇÃO

Situada no campo educacional, esta pesquisa – cujo objeto de estudo são as políticas-práticas de avaliação-formação – é atravessada pela contingencialidade dos fenômenos sociais e políticas que constituem a educação. Tendo por horizonte analítico e epistêmico o atual contexto educacional, este estudo nasce, assim, em um cenário onde as certezas, previsibilidade e estabilidade não encontram mais sustentação. Impondo, desse modo, um abalo às estruturas sócio-político-educacionais historicamente erigidas sob verdades inquestionáveis e resultando em rupturas às ordens estabelecidas.

O cenário ao qual nos reportamos refere-se a brutal crise social, política, econômica e educacional que acomete o mundo e, sobretudo, o Brasil. As tensões e colapsos nessas áreas vinham a anos afetando a sociedade brasileira, promovendo um forte sentimento de incertezas em relação ao futuro do país e, principalmente, de incertezas em relação a vida humana e a vida de determinados grupos sociais historicamente classificados e hierarquizados por uma biopolítica que delibera onde se aplica o “fazer viver” ou “deixar/fazer morrer” de uma sociedade (GIORGIO, 2016).

Não obstante a esse contexto de instabilidades em diversas ordens, fomos no ano de 2020 acometidos pela cruel crise sanitária da COVID-19 que, tendo seus impactos não restritos a saúde pública, emergiu como “oportunidade de consolidar a política da morte de forma mais rápida, segura, econômica” (KOHAN, 2020, p. 3). A COVID-19 serviu, assim, para intensificar uma necropolítica, a qual, no período de escrita desse texto ceifou 709.601 vidas no Brasil e 6.919.573 no mundo. Enquanto racionalidade política plasmada mundialmente, tal necropolítica expressa um neoliberalismo cujo projeto impõe formas de subjetividades e normas de existência alimentadas e radicalizadas por meio de suas próprias crises (DARDOT, LAVAL, 2016).

Assim, deliberando não apenas sobre a vida humana, as crises sócio-político-econômicas instauradas no país, aliadas à crise sanitária vivenciada no período de 2020 a 2022, serviram para aguçar ainda mais a crise educacional que já enfrentávamos antes da pandemia. Crise esta que vinha sendo frequentemente anunciada por relatórios nacionais e internacionais de pesquisa, por entidades privadas, por meios de comunicação e órgãos de representação dos profissionais da área. Especificamente, tais denúncias acerca da qualidade da educação vêm servindo com lente para elucidar: os baixos resultados nas avaliações locais, nacionais e internacionais; o déficit histórico no financiamento da educação (déficit este intensificado com

o Golpe político de 2016¹, o qual cortou brutalmente os investimentos educacionais); a baixa remuneração dos professores; a precarização das instituições e condições de ensino; a desvalorização do magistério e os ataques à formação docente e à educação básica de modo geral.

Esse conjunto de questões nos revelam que a educação ainda está longe de ser elevada a área prioritária da atenção política, como afirmam os discursos oficiais, e, possibilitam questionarmo-nos se todos esses elementos constituem, de fato, uma crise ou um projeto de determinados grupos sócio-político-econômicos. Isto porque, como a décadas anunciava Darcy Ribeiro, “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

Somando-se a todos os obstáculos postos por essa crise, ou projeto político, enfrentamos os impactos emergidos durante a eclosão da pandemia da COVID-19 na educação, como a intensificação das desigualdades sócio-educacionais, a evasão dos alunos nas aulas online; a sobrecarga de trabalho dos professores; a exposição exacerbada e adoecimento desses profissionais. À época de emergência da pandemia, esses efeitos resultaram no que Kohan (2020) denominou de “morte da escola”, visto que “pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo” (p. 5). Assim, o vírus decretou uma morte das escolas, as deixando temporariamente “sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar” (*Ibidem*).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que fomos acometidos por estes efeitos, a crise sanitária nos possibilitou perceber questões que – apesar de sempre existirem no sistema educacional brasileiro – outrora não percebíamos com nitidez, como as profundas desigualdades entre escolas públicas e privadas que, entre outros aspectos, pode ser no momento de eclosão da pandemia percebida através da precariedade ou inexistência de condições de conectividade e aparelhagem necessárias a educação remota; a indiscutível relevância e necessidade da docência na contemporaneidade, apesar da intensa e crescente desvalorização social do magistério; e a “insubstituível presença de professoras e de professoras que não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis” (*Ibidem*).

A pandemia tornou mais nítida, também, a omissão e inoperância do Ministério da Educação que, só no ano de 2020 (período de início da pandemia no país) teve três ministros

¹ Nomeamos de Golpe de 2016 o evento social-político-parlamentar-econômico-midiático iniciado com vistas ao impedimento da continuidade do mandato da presidenta Dilma Rousseff. Através da articulação de agendas neoliberais, neoconservadora e fundamentalistas, cujos pontos nodais centraram-se no combate à esquerda, a anticorrupção e em pautas econômicas - o golpe iniciado em 2016 instaurou no Brasil um longo processo de ruptura com a ordem democrática.

chefiando a pasta (AbrahamWeintraub, Carlos Alberto Decotteli, Milton Ribeiro), os quais não apresentaram nenhum plano de ação direcionado a apresentação de soluções aos gigantescos efeitos que a pandemia trouxe à educação. Assim, não estando como agente articulador e ao serviço dos entes federativos, o que assistimos foi uma total desarticulação revelada através da falta de apoio aos Estados e aos municípios na promoção do ensino remoto e no planejamento de retorno às aulas. Isoladamente, governadores e prefeitos tiveram que urgentemente lidar com os impactos da pandemia nos sistemas escolares.

Não bastasse tal omissão e inoperância, visualizamos ainda no momento de efervescência da pandemia um forte apelo para o retorno às aulas por parte do discurso oficial e de setores privados. Relegando as orientações sanitárias e das instâncias representativas dos docentes, presenciamos a prematura retomada das atividades de algumas redes de ensino, o que contribuiu significativamente para o aumento de novos casos de infecção e, subsequentemente, novos fechamentos das escolas. Em polo oposto – ao tempo de escrita desta pesquisa – visualizamos o atraso de alguns municípios (a exemplo de municípios do agreste pernambucano) na apresentação de um plano de retomada e na reorganização estrutural das redes para o recebimento dos seus estudantes.

Atenuado o ápice da crise sanitária provocada pelo SARS-COV-2, visualizamos com mais clareza os efeitos deixados pela pandemia. Pudemos, assim, perceber a escola como espaço intrinsecamente vinculado à vida, não determinado ou cristalizado às nossas crenças. A escola emergiu, então, “[...]sem o limite da presença física que preencheu nosso imaginário: um portão a ser atravessado. Quando os portões, remoto e híbrido, se abriram, criaram-se outras possibilidades de vida gestadas pelo movimento da imprevisibilidade” (SANTOS; MACEDO, 2022, p. 5). Tais possibilidades fizeram emergir outros modos contingenciais de ser, estar e fazer a escola, à docência e suas práticas frente aos acontecimentos imprevisíveis que constituem a vida.

Emergidos no bojo das (im)possibilidades do acontecimento pandêmico, esses outros modos de compreender a escola e as práticas cotidianas nela inventadas não cessaram ao término da pandemia da Covid-19, antes, em um cenário pós-pandêmico continuaram interpelando o fluxo dos sentidos de educação, escola, docência e a atuação profissional do professorado. Como exemplo dessa afirmativa, visualizamos que com a retomada das atividades, muitas das redes de colaboração produzidas pelos professores (como os grupos de whatsApp criados para socialização de experiências e recursos didáticos) permaneceram mesmo após o retorno ao presencial.

Contudo, ao passo que novos sentidos e práticas mantiveram-se no momento de volta à “normalidade”, antigas tradições e ordenamentos foram reativados face à necessidade de estabilização das instabilidades e do caos deixado pela pandemia. Assistimos, assim, não somente a retomada das atividades, mas, também, a retomada de “leis, regras, convenções, política[s] e hegemonia[s]” (DERRIDA, 2016, p. 128) voltadas à contenção dos efeitos disruptivos provocados pelo evento pandêmico.

Diante da explanação do cenário sócio-político-educacional realizada até aqui, destacamos que o resgate dos últimos acontecimentos anunciados, mais do que constituir-se como pano de fundo de tessitura do nosso objeto investigativo, apresenta-se como campo discursivo delineador deste. O que significa dizer que a emergência dessa nova realidade social alterou consubstancialmente a vida escolar e as práticas nela desenvolvidas, exigindo de nós formas de pensar, ver e compreender alinhadas à complexidade dos processos sócio-políticos contemporâneos.

Assim, tomando o social como terreno movediço que se passam os eventos educacionais e, nestes as questões da avaliação e da formação continuada de professores, destacamos que longe de ser entendido como o simples reflexo de acontecimentos, o social se constitui aqui não “como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias” (MENDONÇA, 2009, p. 155).

Compreendido a partir de suas miríades de formas e pela imprevisibilidade das novas configurações sócio-educacionais, tivemos, então, desnudada a estabilidade dos modos pelos quais pensávamos e significávamos o objeto de estudo aqui em questão, o que exigiu de nós um outro olhar analítico sobre questões que não estão dadas à priori, mas que na instabilidade e no caos dos acontecimentos configuraram “[...]um risco e uma chance [...], [de]o possível e o impossível se cruza[rem]” (DERRIDA, 2016, p. 129) como possibilidade de nos movermos distantes de ordens preestabelecidas e predeterminadas.

Nos movendo na imprevisibilidade das novas conjunturas sócio-educacionais, tivemos, assim, um risco e uma chance de vislumbrarmos outros modos de significação da avaliação e dos contextos de influência (BALL, 2011) que a atravessa - como o da política de formação continuada local - e na contingencialidade relacional dessas temáticas, encontrarmos práticas-políticas de formação-avaliação que, no terreno da indecidibilidade conjuntural, apontassem para outros fios discursivos que alicerçados na heterogeneidade do social se erguem “sob forma de uma interrupção ou quebra no processo de significação” (MARCHART, 2007, p. 140) estabilizado acerca da avaliação e da formação continuada.

Localizados nesse terreno não fixo e determinado, nosso interesse em problematizar as políticas-práticas de formação-avaliação advém dos achados de uma pesquisa² anterior, a qual objetivando analisar o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto (BALL, 2011) e as táticas avaliativas fabricadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, revelou que além das macro-micro³ políticas avaliativas, as práticas de avaliação são, ainda, influenciadas por outros contextos, como a política de formação continuada local⁴, a gestão e a coordenação escolar.

Tais achados apontaram para a necessidade de problematização de um dos contextos de influência (BALL, 2011) que mais sistematicamente tem regulado o poder-saber-fazer avaliativo dos professores nos cotidianos escolares: a política-prática⁵ de formação continuada do município de Caruaru-PE. Assim, evidenciamos o poder de influência que as formações promovidas por essa rede tinham sobre a tessitura das práticas avaliativas realizadas diariamente nas escolas, o que nos apontou para as articulações entre avaliação e a política de formação continuada local.

Para além dos achados de pesquisas anteriores, no levantamento de produções acadêmicas aqui realizado, identificamos a recorrência de estudos (NOGUEIRA, 2018; RODRIGUES, 2017; DIAS, 2017) cujas discussões sinalizaram para as articulações firmadas entre esses campos de conhecimento. Com base nessas produções, a articulação – entendida como “prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, articulam-se entre si” (MENDONÇA, RODRIGUES, 2014, p. 50) frente a presença de um inimigo comum – entre a avaliação e a formação continuada de professores tem sido desenhada a partir do reconhecimento de um problema partilhado entre ambas, como a má qualidade da educação.

² Intitulada “Artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: Um olhar para as táticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste.

³ No âmbito das macro políticas, destacamos as avaliações externas de larga escala advindas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, como a: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC/Prova Brasil e Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB (Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005) e Provinha Brasil (Portaria Nº 10, de 24 de abril de 2007). Em se tratando da micro política, apontamos para a Avaliação do Instituto Qualidade do Ensino (IQE)/Programa Qualiescola, aplicada em toda a rede municipal de educação de Caruaru-PE.

⁴ Destacamos que no período de desenvolvimento dessa pesquisa, a política de formação continuada do município de Caruaru desenvolvia-se através do Instituto Qualidade do Ensino (IQE)/Programa Qualiescola. Dentre as principais ações desenvolvidas pelo programa, estavam: Formação continuada de professores em serviço; Assessoria aos gestores escolares; Avaliação de aprendizagem dos alunos; Reforço escolar; e Construção da gestão participativa.

⁵ A terminologia “política-prática” é aqui grafada com hífen para sinalizar a indissociabilidade desses termos. Além dessa compreensão, os achados da pesquisa em questão indicaram que, não limitando-se ao contexto do texto, nos cotidianos escolares o discurso político revela-se não apenas como linguagem, mas também como prática de significação (LOPES, 2015).

Assim, em torno desse eixo, as políticas-práticas de avaliação e formação têm através de relações de equivalência se articulado discursivamente frente a um exterior constitutivo que as ameaça, isto é, a educação sem qualidade.

A partir dessas compreensões iniciais acerca de elementos que se articulam à avaliação, nos localizamos discursivamente no interior de uma área que tem sido foco de debate intenso no cenário educacional, isto é, a formação de professores. Como destaca Santiago e Batista Neto (2011), a formação inicial e continuada de professores vem “[...]despertando o interesse de governos, pesquisadores em educação, gestores de sistemas e professores” (p. 4). Apesar das tentativas de instrumentalização da docência, por vezes, constituir as demandas representativas desses grupos, nos inserimos nesse campo de discussões buscando problematizar e evidenciar o processo de tessitura de formações outras em construção nas escolas, posto entendermos que apesar da avaliação sofrer influências das políticas “oficiais” de formação, ela é, também, cotidianamente tecida em disputa às ordens instituídas.

Nessa linha de pensamento, entendemos que mesmo que as políticas oficiais de formação continuada – produzidas sob o crivo de enfoques prescritivos – se perspectivem hegemônicas sobre as práticas avaliativas e formativas realizadas na escola, elas se erguem sob a égide de uma *falta constitutiva*⁶ que nos aponta para sua incompletude identitária e, logo, para sua incapacidade de condensassem-se plenamente na arena de significação da avaliação e da formação.

Como exemplo dessa *falta constitutiva* das políticas de formação, assistimos na emergencialidade da crise pandêmica a produção - por parte do discurso oficial - de detalhadas orientações⁷ de natureza formativa em torno das avaliações realizadas nas escolas. Apesar de seu detalhamento prescritivo, tais instruções não conseguiram abarcar a complexidade dos contextos e demandas próprias de cada escola e sala de aula, exigindo, assim, outros saberes, práticas e instrumentos de avaliação que atendessem às novas necessidades e particularidades impostos pela nova realidade sócio-educacional.

Desse modo, compreendemos que a incompletude, a falta que marca as políticas oficiais de formação, evoca a possibilidade de emergência de outros discursos e micropolíticas que balizem as práticas avaliativas em desenvolvimentos nos cotidianos escolares, posto, que, como

⁶ “A noção de falta constitutiva, por sua vez, induz à ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir da relação entre identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega sua própria constituição)” (MENDONÇA, 2009, p. 159).

⁷ De modo específico, tais orientações se materializaram via pareceres elaborados pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, a exemplo do Parecer CNE 05/2020 que, dentre outras questões, dispôs sobre as avaliações e exames no contexto pandêmico.

sinaliza Alves (2004, p. 31), “cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação” que possa dar “respostas às exigências político-educacionais emergentes nesse dado momento” (MARINHO, 2014, p. 62).

Sendo a avaliação uma prática contingencial às necessidades sócio-educacionais de cada momento histórico, questionamos: como os modos pelos quais historicamente significamos a avaliação foram tensionados pelo evento pandêmico? Quais desafios, no âmbito da avaliação da aprendizagem, foram postos aos professores nesse período? Como os processos de produção das políticas-práticas de avaliação-formação foram interpelados pelas novas demandas sócio-político-educacionais? Quais desenhos políticos-discursivos foram dados a formação continuada de professores e as práticas avaliativas em construção nas instabilidades dos momentos (pós)pandêmico?

Tendo por base a problematização dessas questões, ressaltamos que ao buscarmos analisar as articulações estabelecidas entre as políticas de formação continuada local e as práticas-políticas de formação-avaliação não oficiais produzidas nos cotidianos escolares, partimos não só da compreensão que as políticas “oficiais” vinculam e alteram a avaliação, como também esta, em um movimento inverso pode modificar a identidade das políticas “oficiais” de formação. A exemplo dessa afirmação, destacamos o quanto os resultados advindos das avaliações externas de larga escala, como a Prova/Provinha Brasil, têm influenciado na (re)formulação e monitoramento de políticas de formação de professores na esfera municipal, estadual e federal, como a Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 que dispôs sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Lançando um olhar analítico para a configuração dessas políticas, evidenciamos o quanto elas são permeadas por sentidos prescritivos de formação, currículo, avaliação, ensino e aprendizagem, inscrevendo discursos identitários em torno da docência e da atuação dos professores. Como normatividades reguladoras da profissão e dos processos pedagógicos, tais políticas erguem-se sob promessas “salvíficas” da educação ministrada nas escolas, passando a ilusão de serem capazes de atender de maneira redentora todas as demandas dos contextos educacionais.

Ao contrário das políticas de formação “redentoras” que afirmam que “[...]os professores são/estão mal formados e por isto precisamos propor uma outra formação”, entendemos ser necessário que pensemos o diálogo entre os sujeitos que “fazem” os vários *espaçostempos* da formação” (ALVES, 2004, p. 21). Questionando a dimensão redentora e

prescritiva de perspectivas denunciativas do caráter faltoso da formação de professores, entendemos, assim, ser os *espaçostempos* da formação plasmados por outras dimensões – provisoriedade, precariedade e contingencialidade – que expressam a impossibilidade de constituição de identidades, subjetividades e projetos formativos plenos. Não isolados ou determinados, esses *espaçostempos* são, então, dependentes dos contextos, dos sujeitos, das articulações produzidas nos processos de significação e da indecibilidade que marca toda decisão política (LOPES, 2018).

Reconhecendo a incompletude das políticas de formação e a indeterminação dos *espaçostempos* formativos, buscamos abordar os múltiplos contextos de avaliação-formação em rede, nos afastando, assim, de concepções reducionistas e simplistas sobre as práticas avaliativas tecidas na escola, posto entendermos que para além da “voz oficial” (ALVES, 2010) do Estado Avaliador que intenta prover aos professores “[...]procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos[...] (INEP, PROVA BRASIL, 2005)”, e da política de formação continuada do município de Caruaru que, através do IQE, teve como um dos seus objetivos “ensinar a ensinar” e “acompanhar a evolução da aprendizagem e orientar o planejamento escolar” (FUNDAMENTOS DO IQE/QUALIESCOLA, 2018, p. 1) mediante avaliações padronizadas de larga escala conduzidas semestralmente; partimos do pressuposto que na vitalidade escolar outras vozes podem emergir disputando e negociando com os sentidos cristalizados de avaliação ecoados nas “vozes oficiais” dos macros contextos políticos-formativos.

Assim, ao intencionar prover aos professores “informações sobre o desempenho dos alunos” ou ao buscar “ensinar [os docentes] a ensinar” utilizando-se de mecanismos de controle (como avaliações padronizadas realizadas periodicamente), as “vozes oficiais” das políticas de avaliação e de formação, inscrevem discursos reducionistas da profissionalidade do professorado insinuando ser este grupo desprovido de competências/saberes profissionais que embasem as práticas avaliativas realizadas na escola, tendo o Estado avaliador que prover meios diagnósticos para isso.

Nos distanciando dos discursos/lógicas que reduzem o papel do professor à reprodução de prescrições oficiais, entendemos que na escola microresistências políticas podem estar em efervescência, indicando ser as práticas avaliativas não fadadas ao controle e regulação dos contextos oficiais, mas, interpeladas pela contingencialidade das negociações e acordos parciais e provisórios produzidos nos cotidianos.

Frente a esses múltiplos contextos que interpelam as práticas de avaliação desenvolvidas na escola, para análise das políticas-práticas de formação-avaliação – objeto desse estudo, destacamos o contexto da política de formação continuada de professores do município de Caruaru que, inserindo-se no âmbito das políticas nacionais de formação docente, propõe e organiza ações para a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino no tocante ao currículo, aos recursos didáticos e as avaliações realizadas nas escolas.

Além da política de formação continuada desse município, também, tomamos para análise as práticas avaliativas cotidianamente desenvolvidas pelos professores dessa rede, entendendo que estas podiam imprimir sentidos, identidades e articulações no campo da avaliação que acenasse para outras possibilidades de leitura e significação de práticas-políticas de formação coletivamente negociadas pelos docentes.

Sinalizadas nossas bases analíticas, partimos da compreensão de que existem políticas de formação de professores “oficiais” a nível local-global que interpelam os modos de pensar-fazer avaliação nas escolas, e que ao serviço dessas há sujeitos que na posição discursiva ocupada (formadores, gestores e coordenadores) galgam de poder para oficialmente interpretar e traduzir as políticas (BALL, 2016). Contudo, vislumbramos não haver uma fronteira limite impenetrável entre as políticas de formação e esses agentes de influência, outrossim, entendemos que as prescrições e os sentidos avaliativos não estão fixos em pólos binários e opostos, mas operados fronteiraicamente em um “entre-lugar de significação, [em]um espaço intervalar de negociação e tradução” (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 12).

Nesse entre-lugar de demarcações imprecisas, as leituras, apropriações, negociações e traduções às políticas-práticas de formação-avaliação desestabilizam os limites estabelecidos, sendo, assim, minados “pela perspectiva de que “estar na fronteira” borra essa precisão, pois articula “lugares” onde a questão da “especificidade” é ambivalente e complexamente construída” (*Ibidem*).

Reconhecendo as imprecisões, contingencialidades e indeterminações das políticas de formação-avaliação e das leituras feitas a estas, partimos da tese de que no espaço-tempo cotidiano políticas-práticas de formação-avaliação estão sendo tecidas, seja no âmbito dos contextos “oficiais”, seja na esfera das práticas desenvolvidas na escola. É no tecer silencioso e coletivo dessas políticas-práticas que em pares os professores podem lançar mão de práticas articulatórias que perspectivem artimanhas, negociações e acordos expressivos de interpretações outras às prescrições advindas das redes oficiais hegemônicas.

Nessa perspectiva, partimos da compreensão que na escola as práticas avaliativas são tecidas em redes singulares, plurais e interdependentes. Tais redes são entrelaçadas por

políticas-práticas, oficiais e não oficiais, de formação-avaliação. Acreditamos, assim, que não só as prescrições oficiais de avaliação interpelam as práticas avaliativas, como também as políticas de formação continuada de professores em âmbito local, podem se apresentar como contexto de influência sobre os atos avaliativos produzidos nos cotidianos escolares. Não restringindo-se às instâncias oficiais, partimos do entendimento que na escola fícos outros podem estar sendo coletivamente traçados em torno das micros formações e avaliações pensadas-praticadas pelos professores.

É, pois, na articulação entre políticas de formação-avaliação oficiais e as práticas cotidianas de estranhamento, contestação e resistência, que acreditamos poder emergir no espaço escolar políticas-práticas outras de formação-avaliação orientadas pelos saberes-fazeres do professorado, apesar da “cultura do controle” tencionar à invisibilidade e exclusão destas.

Isto, porque, em um levantamento realizado em *lócus* de socialização do conhecimento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), as revistas Estudos em Avaliação Educacional (EAE), Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Brasileira de Educação (RBE), Educação e Pesquisa (REP) e Educação e Sociedade (RES); identificamos uma quantidade significativa⁸ de trabalhos que apontaram para a forte “cultura do controle” presente nas escolas e as tentativas – por parte do Estado avaliador – de cercear e homogeneizar as práticas de avaliação, tornando, desse modo, os professores passivos a tal cultura.

A emergência de um professor assujeitado às vigilâncias coercitivas (MOREIRA, 2018, CAPES) do Estado avaliador e suas políticas regulatórias evidenciadas nas produções, parece sinalizar a efervescência de projetos universalistas de educação, os quais fragilizando a profissão buscam - através do assujeitamento e disciplinarização do professorado - predeterminar identidades e subjetividades verticalmente projetadas para a docência.

Assim, evidenciamos nas pesquisas o quanto as práticas tecidas pelos professores são tensionadas por relações de poder e estratégias de controle que, utilizando-se de “treinamentos”, “capacitações” e “reciclagens” (DIAS, 2017) inclinam-se para a “obrigatoriedade do cumprimento de metas, em prescrições do calendário escolar, em índices de desempenho, em avaliações de controle e [...] em tarefismo” (p. 165, CAPES). Oriundos dessas estratégias de

⁸ Destacamos que dos 53 trabalhos analisados no Estado do Conhecimento por nós realizado, 26 produções (direta ou indiretamente) abordavam em suas discussões a forte presença de uma “cultura do controle” na escola. Agindo como força coercitiva sobre as práticas tecidas nesse espaço, tal cultura foi significanda nas pesquisas como dispositivo de poder cerceador das leituras, subjetividades e profissionalidades docentes.

vigilância, percebemos as tentativas de cristalização de “modos de ser professorais” que, ao ser “dotados de certezas, representações e eficiências” (DALMASO et al, 2015, p. 481) engendram discursos essencializantes sobre a formação e atuação profissional do professorado.

Desencadeando discursos que tendem a inscrever determinada normatividade à atuação docente, a “cultura do controle” recorrente nas produções sinaliza, desse modo, para as operações difusas e complexas que caracterizam as relações de poder. Revelando, assim, que o poder “pressupõe resistência: só há poder onde há resistência ao poder” (PESSOA, 2014, p. 168). Nessa precariedade normativa, disputando com a “cultura do controle”, culturas outras são tecidas nos cotidianos escolares, como a cultura da negociação e subversão. É, pois, nessa direção que buscamos aqui pôr em evidência a natureza astuta e subversiva das práticas de avaliação-formação desenvolvidas pelos docentes, e por isso, as assumimos em uma dimensão tática-política, entendendo que mesmo que múltiplas formas de controle se hegemonizem provisoriamente nos cotidianos escolares, elas serão “constantemente permeadas pelas inconstâncias que carregam as noções de contingência e de precariedade” (MENDONÇA, 2009, p. 156).

Destarte, a partir das considerações tecidas, formulamos como problema para esta pesquisa a seguinte questão: Como as articulações produzidas no campo da avaliação e da formação continuada de professores interpelam os processos de produção das políticas-práticas de formação-avaliação tecidos nos cotidianos escolares?

Frente ao problema de pesquisa apresentado e à problemática em que ele se insere, nosso objetivo geral consistiu em: Compreender como as articulações produzidas no campo da avaliação e da formação continuada de professores interpelam os processos de produção das políticas-práticas de formação-avaliação tecidas nos cotidianos escolares.

Assim, de modo específico objetivamos: a) evidenciar, em produções acadêmicas e em políticas nacionais de formação docente, quais sentidos são articulados na significação da avaliação e da formação continuada de professores; b) caracterizar a política de formação continuada de professores de Caruaru a partir de seu processo de produção curricular; c) analisar, na política-prática de formação continuada de professores do município de Caruaru-PE, sentidos de avaliação e de formação que disputam na produção da avaliação-formação; d) analisar os tensionamentos e negociações constitutivas das políticas-práticas avaliativas-formativas em produção nos cotidianos escolares.

Expostos os objetivos dessa pesquisa, apresentamos os apontamentos introdutórios que embasam a construção desse trabalho, problematizando os múltiplos contextos em que ele

emerge. Indicamos, assim, nosso objeto de investigação, a questão norteadora que orientou nossas ações e o objetivo geral e específicos para sua viabilidade.

O segundo capítulo apresenta o percurso teórico-metodológico desenhado para o desenvolvimento da pesquisa. Nele, são sinalizadas as nossas opções teórico-metodológicas, os enfoques analíticos selecionados, o campo empírico, os procedimentos para seleção dos sujeitos colaboradores desse estudo e para coleta/análise dos dados.

O terceiro capítulo dessa pesquisa se propõe a discutir a avaliação e a formação continuada de professores como práticas experienciadas entre as emergências e contingencialidades cotidianas da escola. Sendo problematizadas as fixações discursivas que historicamente erguem as tradições no campo da avaliação e da formação, os efeitos dessas na construção de projetos identitários de docência e os deslocamentos de sentidos produzidos face às lutas por significação desses objetos.

O quarto capítulo apresenta as análises referentes ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, o qual consiste na discussão de sentidos de avaliação e de formação continuada evidenciados no levantamento de produções acadêmicas e de políticas de formação docente produzidas no marco temporal de 2010 a 2020. Especificamente, as análises tiveram por lócus de investigação as pesquisas socializadas nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da UPFE, os trabalhos publicados em periódicos especializados e os textos de políticas direcionadas à formação continuada de professores.

O quinto capítulo corresponde à análise das disputas de sentidos pela significação da avaliação e da formação no âmbito da política local de formação continuada de professores do município de Caruaru. Nesse capítulo apresentamos a caracterização dessa política, indicando os diferentes atores/programas envolvidos em seu processo de produção e as lógicas que a constituem. Discutimos, assim, as indeterminações dos fluxos de sentidos dessa política, evidenciando a (des)sedimentação de ordens naturalizadas e os movimentos contingenciais de sua constituição.

O sexto capítulo desta pesquisa apresenta os tensionamentos que em diferentes momentos/contextos têm interpelado as políticas-práticas de formação-avaliação produzidas em Caruaru, abordando os efeitos desses na configuração das práticas e na autonomia avaliativa do professorado. Debates, também, como o contexto pandêmico emergiu desestabilizando os *modus operandi* da equipe de formadores desse município, desconcertando, assim, a cotidianidade da atuação desses profissionais.

Por fim, no sétimo capítulo trazemos as nossas considerações finais refletindo acerca do processo de construção dessa pesquisa. Nele refletimos as imprecisões do pesquisar em

educação, discutindo como a imprevisibilidade dos acontecimentos sociais afeta/desconcerta os modos como tradicionalmente operamos nesse campo. Refletimos, também, as articulações de diferentes demandas que conectam os contextos de investigação aqui pesquisados, abordando-os como discursividades instáveis e fugidias sujeitas à disputa que, não podendo ser definida a priori, é produzida sob terrenos indecidíveis.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHO TRILHADO ENTRE INCERTEZAS E POSSIBILIDADES DE DECISÃO

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles

Cotidianamente, seja nas questões mais triviais – como a escolha entre o anel e a luva, o chão e os ares, o brincar e o estudar – ou nas mais excepcionais, nos movemos e somos movidos a escolher, a decidir entre isto ou aquilo. Não limitada a vida cotidiana, a pesquisa, também, nos coloca diante de encruzilhadas reveladoras de múltiplos horizontes de escolhas, os quais ofertando-nos uma infinidade de possibilidades, move-nos a questionar os engessamentos e dualismos que se tornaram hegemônicos no campo científico e, que, ao longo dos tempos permanecem assombrando as bases epistêmicas que sustentam nossos modos de ler, compreender e pesquisar a realidade.

Se distanciando de uma aceção dual ou cristalizadora, o “isto ou aquilo” tratado no poema de Cecília Meireles, longe de configurar-se como indecisão, revela-se “como possibilidade de decidir, de movermos-nos entre nossas decisões, que não se fundam num critério preestabelecido que as qualifica e assim as predetermina” (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 21). Não nos fixando e imobilizando nisso ou naquilo, esse universo de possibilidades coloca diante de nós cenários múltiplos de (re)direção, (re)significação e (re)criação de objetos, problemas e realidades não estáticas ou totalmente demarcadas.

Assim, o isto ou os tantos infinitos aquilo, desconcerta e permite interromper, mesmo que provisoriamente, as formas dicotômicas e previsíveis de compreensão do mundo, desestabilizando nossos modos de decidir historicamente erigidos sob a base do cálculo, da previsão, da homogeneização e universalização.

O desejo de suspensão de tudo que nos fixa e pré-determina diante da multiplicidade de decisões possíveis é, então, o sentimento que norteia a escrita deste capítulo metodológico. Movemo-nos no interior de um terreno indecidível, no qual a decisão “escapa ao que a regra pode esperar subsumir sob ela mesma” (LACLAU, 2016, p. 86), partimos do reconhecimento da impossibilidade de pensar, decidir e operar teórico-metodologicamente a avaliação e a formação continuada de professores de modo calculável, totalizante ou finalístico. Isto é, do entendimento que tais campos de conhecimento ao se constituírem socialmente, são interpelados pelas infinitas possibilidades de significação – sempre contingentes e precárias – do social.

Desse modo, partindo da premissa que “a realidade, como possibilidade de ser perscrutada, conhecida verdadeiramente, é uma impossibilidade, tendo em vista que esta é significada de diversas maneiras, a partir de diferentes estruturas discursivas” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49), construímos nosso aparato teórico-metodológico aproximando-nos de matrizes contemporâneas que – tendo por horizonte a infinitude do social – nos permitissem compreender como a avaliação e a formação continuada de professores vêm sendo discursivamente significadas no interior de estruturas contingenciais.

Nessa direção, nos inserimos no campo de abordagens pós-estruturais reconhecendo, a partir destas, a necessidade de des-sedimentar os fundamentos de questões e perspectivas prescritivas usualmente enunciadas em torno da imbricação avaliação-formação continuada de professores. Especificamente, quando lançamos um olhar analítico sobre essas áreas de saber, temos a ilusão de tudo já ter sido dito acerca dessas práticas, como se galgando de uma essência ou uma plenitude discursiva, as mesmas estivessem imunes a des-sedimentação.

Questionando essa falsa estabilidade discursiva, nesse trabalho de tese recorreremos a leituras pós-estruturalistas em geral, e a Teoria do Discurso na perspectiva Laclauniana em particular, pelo fato destas questionarem a “suposição de uma linguagem transparente, fundamentada em um referente, em uma origem, em uma estrutura que possa garantir algo imune à deturpação, algo não diferido, uma presença ou um fundamento pleno que possam ser denominados como verdade” (LOPES, 2018, p. 139-140). Tal referencial nos possibilitou, assim, pôr em xeque a existência de um fundamento final, de uma origem fixa e permanente constituidora do debate sobre a avaliação e a formação continuada, haja vista percebermos que

essa impossibilidade se dá não apenas pela existência de infinitas formas de construção do objeto avaliação-formação e pela incapacidade de um fundamento último as representar, como, também, pela impossibilidade deste preencher empiricamente o vazio, a falta constitutiva que é intrínseca a qualquer estrutura. Nessa linha de pensamento, a “totalização é, portanto, definida ora como inútil, ora como impossível” (DERRIDA, 2002, p. 244).

Contudo, destacamos que apesar de partilharmos na inexistência de um fundamento final capaz de representar de uma vez por todas o objeto aqui em foco, tal compreensão não se confunde com um antifundacionalismo, pois ao contrário deste último, reconhecemos sempre haver “possibilidade do estabelecimento de ordens, de fundamentos parciais, marcados pela contingência e pela precariedade” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 43).

Nessa linha de pensamento, entendendo que qualquer fundamento erguer-se tão somente contingencialmente no interior de contextos histórico-político-ideológico indeterminados, nos desafiamos aqui ao exercício de despir-nos de concepções e pretensões analíticas totalizantes ou finalísticas do objeto em questão. Construimos, então, nosso percurso teórico-metodológico no limiar que as inconstâncias sócio-educacionais carregam, elegendo, assim, como questão motriz para esse trabalho de tese: Como as articulações produzidas no campo da avaliação e da formação continuada de professores interpelam os processos de produção das políticas-práticas de formação-avaliação tecidos nos cotidianos escolares?

Partindo do referido problema de pesquisa, buscamos evidenciar os complexos processos discursivos que configuram as articulações tecidas historicamente entre a avaliação e a formação continuada docente. Intencionamos, portanto, identificar o princípio articulador que possibilita que elementos diferentes provisoriamente se articulem tornando-se momentos no âmbito de práticas articulatórias. E, como frente a essas articulações, políticas-práticas de avaliação-formação se forjam hegemônica e/ou antagônicas em relação às práticas avaliativas que – interpeladas por subjetividades, contingências e relações de poder – tensionam, negociam e criam rotas de fugas nos cotidianos escolares.

A tais perspectivas de análise, estão subjacentes categorias próprias de enfoques empíricos discursivos, como as noções de: discurso, sentido, articulação, equivalência, diferença, hegemonia, política, político, dentre outras. Mobilizando-as em nosso percurso investigativo, buscamos articulá-las na construção de um aparato teórico-metodológico que contemple a contingência, a precariedade e a indeterminação que ontologicamente erguem o objeto aqui delineado.

Nessa direção, inicialmente, tomando por base a Teoria do Discurso, reconhecemos as várias lentes possíveis de mobilização para leitura e compreensão da avaliação, eixo central

deste estudo. Dentre as muitas possibilidades de análise desse objeto, a passagem pelo discurso parece ser a que melhor nos auxiliaria na apreensão dos modos de significação da avaliação, de sua articulação à formação continuada de professores e das políticas-práticas de avaliação-formação resultantes destas. Embasados por esse entendimento, reconhecemos que

[...]não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo, e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo. [...]Todos esses processos demandam necessariamente a passagem pelo discurso (BURITY, 2014, p. 65).

Nesse sentido, partilhamos do entendimento que a avaliação – seja no âmbito das práticas ou das políticas avaliativas que a materializa – deve ser percebida a partir da lógica do discurso, uma vez que enquanto “unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (BURITY, 2014, p. 66), o discurso resulta de articulações que disputam pela construção e sedimentação da realidade e dos objetos sociais. Assim, no seio desta categoria, as políticas-práticas avaliativas se configuram como discurso que, consistindo em estruturas discursivas complexas e indeterminadas, assumem diferentes significados nas diversas configurações sócio-educacionais.

Pensar e analisar a avaliação em uma perspectiva discursiva, portanto, funda-se na premissa que “todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180). Subjacente a esta compreensão, vislumbramos não haver “ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso” (BURITY, 2010, p. 11), o que significa dizer que, despida de uma pretensa neutralidade ou transparência, a avaliação inexoravelmente inscreve discursos que significam, mantêm, transformam ou são transformados nas formações sociais.

Contudo, não apenas preocupados com a produção discursiva da avaliação, nos voltamos para as condições de possibilidade de seus discursos e os efeitos de sentidos advindos desses. Isto porque, enquanto forma de ação no mundo e de constituição da realidade social, os discursos não galgam de uma essência material inalterável frente às relações contextuais que os interpelam e que por eles são interpeladas. Assim, os efeitos de sentidos dos discursos em torno da avaliação não estão estabelecidos previamente, mas dependem inexoravelmente de um sistema discursivo relacional, aberto e instável.

No interior desse sistema discursivo, então, as tentativas de fixação e sedimentação dos sentidos produzidos pelo discurso oficial – isto é, pelas políticas de avaliação, currículo e formação – apesar de disputarem pelo controle da enunciação e pelos efeitos dessas no âmbito das práticas em desenvolvimento nas escolas, não conseguem determinar as leituras e ressignificações cotidianamente forjadas no chão escolar. Subjacente a esse entendimento, está, pois, a compreensão que “todo discurso é subvertido por um campo de discursividade que lhe excede” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188). Tal campo é, assim, para além do discurso político, forjado, também, pelas práticas discursivas que cotidianamente disputam pela enunciação nas diferentes formações que se inserem.

Embasando a construção dos pressupostos epistemológicos que desenham nossa tese, tal compreensão nos ofereceu subsídios para pensar as práticas avaliativas-formativas como práticas discursivas correspondentes a “momentos ativos no uso da linguagem, momentos de ressignificação, de rupturas, de produção de sentidos e, portanto, de linguagem em ação” (MARQUES, 2014, p. 119). Enquanto forma de ação no campo educacional, as práticas discursivas produzidas nas escolas indicam, então, se forjarem em momentos complexos que – tendo por referente às demandas locais, as múltiplas visões de mundo e educação dos professores, seus saberes, leituras e traduções aos discursos macro políticos – negociam e deslocam as ordens discursivas.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que a investigação das políticas-práticas de avaliação-formação, eixo central nesta tese, não está subsumida à análise dos discursos oficiais expressos nas políticas educacionais, posto que não restrito à estas últimas, os sentidos se erguem, também, no âmbito de práticas discursivas engendradas pelos diversos sujeitos que disputam e negociam pela enunciação.

A partir dessas considerações, entendemos que investigar as políticas-práticas de avaliação-formação exige, pois, a análise do campo de discursividade que as constitui. Campo este composto pelos interesses, demandas estatais e políticas educacionais, pelas leituras e traduções feitas aos textos políticos e, pelas práticas discursivas resultantes destas últimas. Somando-se a este complexo discursivo, uma outra dimensão, também, configura o delinear dessas políticas-práticas, a saber: as articulações estabelecidas entre *elementos* que disputam para tornarem-se *momentos* no interior de um discurso.

Cabe destacar que, a luz da Teoria do Discurso Laclauniana, estamos entendendo *articulação* como,

[...]qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada com um resultado da prática articulatória.

A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que apareçam articulados no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento* toda diferença não discursivamente articulada” (LACLAU, MOUFFE, 2015, p. 178).

No campo de discursividade das políticas-práticas de avaliação-formação, os discursos em torno desses objetos são, portanto, resultado contingente de uma série de articulações, as quais estabelecendo relação entre *elementos* – isto é, entre diferenças dispersas antes não discursivamente articuladas – modificam identidades como resultado dessa prática articulatória. Nesse processo, “a prática articulatória agrega esses elementos transformando-os em momentos. Portanto, um elemento quando ingressa na articulação e tão-somente em relação a esta, deixa seu status de elemento e assume a condição de momento diferencial” (MENDONÇA, 2014, p. 83).

As práticas articulatórias, portanto, constituem-se nessa transição de elementos que, apagando momentaneamente suas diferenças, articulam-se a uma cadeia discursiva erguida sob a construção de pontos nodais “[...]capazes de unificar uma superfície discursiva entrelaçando uma variedade de identidades diferentes em torno de um nó de significados” (SOUTHWELL, 2014, p. 139). Nessa direção, enquanto prática que se articula a diferentes elementos – como, as políticas-práticas de formação continuada de professores, o currículo pensado-vivido local-nacionalmente e as múltiplas demandas formativas advindas dos processos de ensino-aprendizagem – a avaliação vem a partir da congregação de pontos comuns a estes elementos (a exemplo do eixo “qualidade da educação”), forjando cadeias de equivalências mediante a anulação parcial de diferenças.

Por esta via de entendimento, pensar as políticas-práticas de avaliação-formação é, pois, reconhecer que essas são tecidas no delinear de práticas articulatórias estabelecidas entre elementos múltiplos. Elementos que, inscritos na contingencialidade e provisoriedade dessas articulações, têm a sua passagem a momentos marcados pela incompletude. Como indicam Laclau e Mouffe (2015, p. 188), “a transição de “elementos” a “momentos” nunca pode ser completa. O status dos “elementos” é o de significante flutuante, impossível de ser totalmente articulados a uma cadeia discursiva”. Assim, se inexistente articulação última entre momentos diferenciais, tal inexistência reside no fato das identidades articuladas – mesmo anulando seus sentidos particulares – não deixarem “de existir como elementos diferentes entre si e diferentes também da própria articulação” (MENDONÇA, 2003, p. 142).

Com base nessas considerações, como assinalado anteriormente, partimos da compreensão que as políticas-práticas avaliativas, ao provisoriamente articularem elementos

diferentes, modificam momentaneamente suas identidades, alterando-as e sendo por elas alteradas a depender das contingências postas. Nesse processo, os elementos se unificam sob um denominador comum, criando, assim, uma cadeia de equivalência frente a um inimigo externo. Dito de outro modo, urge destacarmos que apesar de percebermos as inter-relações forjadas entre as políticas-práticas de avaliação e de formação continuada de professores, reconhecemos as especificidades desses objetos, sendo o acompanhamento e retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem o objeto da avaliação e o desenvolvimento profissional o objeto da formação continuada.

Elegendo inimigos comuns (a má qualidade da educação é um desses), as políticas-práticas de avaliação e de formação têm se articulado a uma cadeia equivalencial que - mesmo silenciando as particularidades desses objetos, estabilizando, assim, consensos entre suas identidades – tais consensos não alçam uma plenitude finalística. O que significa dizer que, apesar das particularidades ontológicas desses dois campos passarem a constituir uma relação de equivalência, os consensos estabelecidos entre suas identidades nunca se dá plenamente, posto que “[...] toda forma de consenso é o resultado de uma articulação hegemônica, a qual sempre tem um “exterior” que impede sua plena realização” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 46). Tal “exterior” (discurso antagônico), portanto, ameaça a constituição do interior (discurso antagonizado), revelando, que “[...] nenhuma identidade constitui-se de maneira fechada, mas, contrariamente, as identidades são permanentemente subvertidas por outras que constituem seu exterior, [...] sendo impossível, então, sustentar seu fechamento, uma vez que se trata sempre de processos fluidos e inacabados” (GIACAGLIA, 2014, p. 106).

Assim, a reflexão em torno das articulações estabelecidas entre as políticas-práticas de avaliação e de formação continuada passa, pois, pelo reconhecimento não somente das relações equivalenciais que erguem suas práticas articulatórias, mas, também, pela percepção da existência de um exterior constitutivo que ameaça e bloqueia a identidade do “interior”. Nessa linha de pensamento, as articulações construídas entre esses dois campos serão sempre atravessadas por forças antagônicas que operam abalando o que se encontra sedimentado.

Em termos objetivos, se pensarmos que o discurso “qualidade da educação” é um eixo discursivo que, apagando momentaneamente as diferenças/particularidades da avaliação e da formação continuada de professores, faz com que estas se articulem estabilizando suas demandas; podemos depreender que o discurso “responsabilização docente” (advindo das avaliações externas e dos treinamentos/capacitações/reciclagens destinadas aos professores) se configuraria como um corte antagônico que abala e impede que os fundamentos estabilizados entre esses campos se constituam plenamente.

Nessa direção, o antagonismo opera não apenas bloqueando a identidade do “interior”, mas, também, sendo a própria possibilidade de sua constituição e a própria essência do político (MENDONÇA, 2014). Por esta via de entendimento, reconhecer a natureza antagônica como elemento fulcral das relações discursivas é, então, assumir que “as forças antagônicas nunca desaparecerão e a política é caracterizada pelo conflito e pela divisão. É possível alcançar formas de acordo, mas são sempre parciais e provisórias, uma vez que o consenso se baseia necessariamente em actos de exclusão” [*tradução nossa*] (MOUFFE, 1996, p. 101).

Desse modo, ao propormos investigar as políticas-práticas de avaliação-formação produzidas nos cotidianos escolares, estamos, pois, partindo do pressuposto que essas são tecidas a partir de articulações discursivas erguidas por tensões, conflitos e negociações. E que, apesar dessas articulações estabilizarem consensos, estes serão sempre produzidos nos limites da contingencialidade constitutiva do político. Assim, cada consenso estabelecido por essas articulações, existirá tão somente “como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder que [...] sempre acarreta alguma forma de exclusão” (MOUFFE, 2005, p. 21). Cada consenso apresenta-se, assim, em uma dupla perspectiva: como forma de ordenar o social através da política, mas também como “[...]possibilidade de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas” (BORGES; LOPES, 2019, p. 22).

Nessa linha, ao afirmarmos as políticas-práticas de avaliação-formação como objeto analítico dessa pesquisa, defendemos que embora tais políticas-práticas operarem cessando o diferir através da sedimentação de consensos, o político que as atravessa revela-se como “momento de reativação da natureza contingente de toda instituição” (MARCHART, 2007, p. 138). O que significa dizer que, apesar da existência de um forte movimento de “mitigação do caráter político” (BORGES; LOPES, 2019) permear as lutas por significação da avaliação e da formação continuada de professores, tal movimento não se dá fora do terreno político.

A partir dessas considerações, faz-se oportuno destacarmos as noções de política e político que estamos mobilizando na construção teórico-metodológica aqui desenhada. Assim, à luz do pensamento de Mouffe (2005, p. 20) estamos entendendo por “político” a

[...]dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. A “política”, por outro lado, indica o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do “político”.

Frente a esta compreensão, compreendemos que as políticas-práticas de avaliação-formação consistem em tentativas de domesticação dos dissensos e antagonismo que fundam as relações no campo educacional. Para tanto, buscam “a criação da unidade em um contexto de conflitos e diversidade” (*Ibidem*), contextos que construídos sob um antagonismo inerradicável, revelam-se como possibilidade de decisão em um universo de alternativas em conflitos. Assim, embora as políticas oficiais de avaliação e formação docente se revelem como aparato de controle e domesticação das práticas avaliativas e das micro formações cotidianamente tecidas na escola, estas movem-se em um terreno indecidível, no qual nenhuma ordem – por maior força hegemônica que galgue – conseguirá sedimentar o direito ao dissenso. É, então, reconhecendo a impossibilidade de cerceamento do diferir, que apostamos aqui no poder de agência do professorado e das práticas por eles imbuídas. Argumentamos, assim, que outras políticas-práticas de avaliação-formação podem emergir interpelando e subvertendo os limites impostos pelos consensos e normatividade instituída pelas redes oficiais.

Destarte, frente às considerações tecidas em torno das bases teórico-metodológicas que sustentam esse trabalho e a análise dos dados a ele subjacente, apresentaremos a seguir o campo, os sujeitos e os instrumentos que configuraram o delinear das bases empíricas erguidas em relação às abordagens aqui apresentadas.

2.1 A ESCOLHA DO CAMPO, DOS COLABORADORES DA PESQUISA E DOS PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Ao tomarmos as políticas-práticas de avaliação-formação como objeto de pesquisa nesse trabalho e, ao intencionarmos analisar como estas são produzidas nos cotidianos escolares frente às articulações tecidas entre a avaliação e a formação continuada de professores; nos movemos em dois campos empíricos, isto é, no âmbito das práticas cotidianas de avaliação tecidas na escola e no âmbito das políticas-práticas de formação continuada desenvolvidas localmente pela Secretaria Municipal de Educação de Caruaru.

Nos movendo empiricamente entre esses dois espaços e reconhecendo as especificidades que os constituem e as inter-relações que os conectam, os tomamos aqui como terrenos políticos nos quais as lutas por significação da avaliação e da formação continuada são travadas no tecer de articulações atravessadas por antagonismos de práticas hegemônicas (LACLAU; MOUFFE, 2015). A escola e a Secretaria Municipal de Educação são, portanto, por nós compreendidas como campos políticos que disputam pela significação das políticas-

práticas em efervescência em seu interior, a exemplo das políticas-práticas de avaliação-formação.

Estamos, desse modo, entendendo a avaliação e a formação docente não como objetos autônomos, mas como elementos resultantes de práticas articulatórias que “[...]têm lugar não apenas no *interior* de espaços sociais e políticos dados, mas *entre* eles” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 220). É, então, inscrevendo-nos *entre* estes dois espaços – a escola e a Secretaria Municipal de Educação – que projetamos evidenciar as múltiplas políticas-práticas de avaliação-formação construídas *entre* esses espaços. Espaços que aludindo à subjetividades, identidades e demandas específicas, inscrevem formações discursivas⁹ dadas.

Subjacente à seleção destes dois campos empíricos, está, pois, a localização geográfica desses, isto é, o agreste pernambucano e, neste, o município de Caruaru-PE. Destacamos que a razão de elegermos essa região justifica-se dada a sua relevância na constituição de um polo educacional consolidado no Estado. Pesquisas realizadas por Almeida (2017, 2019) indicam como a emergência de recentes eventos (interiorização das universidades públicas e a chegada e expansão dos cursos de formação de professores) vêm trazendo implicações nas questões relacionadas ao currículo, à formação docente e à avaliação.

De modo especial, o município de Caruaru tem ganhado destaque nas mudanças sócio-econômico-educacionais em curso nesta região. Em achados de uma pesquisa anterior (MAGALHÃES, 2018), evidenciamos o quanto as práticas avaliativas realizadas pelo professorado dessa rede de ensino estavam/estão expostas às influências da política de formação continuada local. Política esta que, alinhando-se a discursos de políticas nacionais de formação docente, vem ao longo dos anos sendo composta por “pacotes prontos¹⁰” comprados pela secretaria de educação.

Atualmente, para além de tais pacotes, a política de formação continuada desse município vem, também, constituindo-se a partir de um movimento interno da secretaria de educação em direção à promoção de formações específicas nas escolas. Assim, de modo inédito no município, assistimos a criação de uma equipe própria de formadores, a qual – voltando-se às necessidades particulares das unidades de ensino – vem desenvolvendo projetos formativos articuladores de diferentes demandas (nacionais, locais e institucionais).

⁹ Estamos entendendo formação discursiva como “[...]um conjunto de discursos articulados hegemonicamente por uma particularidade, por um desses discursos que não é, em si nem necessariamente, o mais rico, o mais bem articulado, o mais representativo, ou talvez nem seja o mais combativo” (BURITY, 2014, p. 68).

¹⁰ Como exemplo desses “pacotes prontos” temos: o Instituto Qualidade do Ensino (IQE); o Sistema Educacional Família e Escola (Sefe), o Programa Alfa e Beto, o Programa Tempo Certo, Programa Aprender com Sucesso, a Formação de Liderança para Gestores e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/Fluência).

Tendo por campo empírico o município de Caruaru, projetávamos, como anunciado anteriormente, evidenciar políticas-práticas de avaliação-formação forjadas entre as instâncias micro escolar e meso-política. Para tanto, elegemos dois grupos profissionais como colaboradores desta pesquisa, a saber: professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e formadores da equipe de formação da secretaria de educação do município em questão.

Antes de apresentarmos os critérios de seleção destes, cabe destacarmos que ao elegermos essas duas categorias de sujeito estamos, pois, nos reportando a um sujeito “[...]posicionado, delimitado: por instituições, pelos coletivos dos quais participa, pela temporalidade da sua formação social, pela incompletude de seu domínio sobre o mundo e pela intransparência de sua própria experiência de si” (BURITY, 2010, p. 10). Desse modo, os sujeitos selecionados como colaboradores nesta pesquisa não estão construídos de maneira prévia, mas constituem-se contingencialmente no interior de posições discursivas não fixas. Estamos, assim, tomando os professores e os formadores como sujeitos multifacetados, formados a partir dos resultados de contingências institucionais, sócio-profissionais e coletivas.

Considerando que a constituição das posições discursivas “sujeito professor” e “sujeito formador” não dependem da inexorabilidade de uma essência unificada ou unificante, compreendemos que a construção destas “[...]demandam negociação ou enfrentamento, uma vez que a ação nunca se constitui num vazio relacional: há sempre posições previamente constituídas, com as quais se conta, pelas quais se luta ou contra as quais se confronta” (*Ibidem*). O que significa dizer que o delineamento destas posições sempre se dará por tensionamentos e disputas por sua estabilização ou sua refutação. De modo específico, podemos pensar que a posição “professor reprodutor”, historicamente permeada nos discursos oficiais, não está determinada, já que a mesma não “consegue, em última instância, se consolidar como uma *posição separada* há um jogo de sobredeterminação” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 198) entre outras posições também possíveis, a exemplo da posição “professor decisor curricular/avaliativo” (LEITE, 2012). A dispersão dessas posições revela, assim, a impossibilidade de uma estabilização final das múltiplas posições que constituem o “sujeito professor” e o “sujeito formador”, como também, a possibilidade destes sujeitos ocuparem posições oficialmente inimagináveis.

Sinalizada nossa concepção de sujeito, apresentamos os critérios de seleção desses. Em se tratando dos professores, um primeiro critério para seleção foi a *atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Destacamos que a ênfase dada a essa etapa se deu devido a maior

atenção que as políticas curriculares e avaliativas¹¹, os projetos e programas de ensino, os profissionais da escola (gestores, coordenadores e professores), e até mesmo os pais dos alunos têm dispensado a essa etapa.

Somando-se a atuação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um outro critério estabelecido para seleção dos professores refere-se ao *tempo de experiência profissional de mais de 3 anos na docência*, posto entendermos que com esse tempo de atuação os professores já passaram pelo momento de entrada na carreira e, conseqüente, “sobrevivência” e “descobertas” na profissão; o que os possibilitam em uma fase de estabilização “acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 2007, p. 40) no interior do corpo profissional, o que os permitem em uma fase de transição (a fase de diversificação) lançar mão de “uma série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (*Ibidem.* p. 41). Assim, partimos do pressuposto que os professores experientes já consolidados na carreira, podem engendrar tomadas de consciência mais agudas quanto aos fatores institucionais, a exemplo das políticas de avaliação-formação que interpelam a cotidianidade dos espaços escolares.

Como último critério de seleção dos sujeitos, elencamos a trajetória formativa dos professores, isto é, o *processo de formação inicial e continuada (no âmbito das especializações, pós-graduações) destes no magistério*. Destacamos, assim, que ao ter por caminho metodológico a investigação de um dos contextos que influencia as práticas avaliativas cotidianas, como o da formação continuada, reconhecemos a necessidade de enfatizarmos esse contexto também no âmbito do perfil profissional dos colaboradores aqui selecionados.

Nessa direção, ao termos por foco as políticas-práticas de formação-avaliação tensionadas nos cotidianos escolares, entendemos que a tessitura dessas é atravessada pelo próprio processo formativo do professorado que, ao darem continuidade à sua formação no âmbito da pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado), estão não apenas à construir-se profissionalmente, como também a construírem-se a si próprios, como sinaliza Moita (2007). Além disso, a continuidade dada à formação profissional poderia ser um indicativo do valor que tais sujeitos atribuem aos processos continuados de formação. Desta feita, compreendemos

¹¹ Como exemplo dessa afirmação, no âmbito das macros políticas de avaliação, apontamos para a intensidade na qual o Sistema Nacional de Avaliação tem voltado suas atenções para esta etapa de ensino, a exemplo da Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (também denominada “Prova Brasil”), realizadas pelos estudantes do 5º ano e da Provinha Brasil desenvolvida duas vezes no ano letivo nas turmas do 2º ano. Assim, partindo da compreensão que as políticas-práticas de avaliação-formação locais são atravessadas pelas influências das macros políticas, nosso foco investigativo se dará nessa etapa de ensino (1º ao 5º ano).

que “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (*Ibidem*. p. 115) formativos-avaliativos.

Tendo como referência os critérios apresentados e o cenário social e pandêmico que nos assolou ao tempo de escrita dessa tese (o qual nos impôs restrições de distanciamento social), para seleção dos professores realizamos – na primeira fase da pesquisa – a aplicação de um questionário online com docentes em atuação em redes de ensino do agreste pernambucano. Nestes, para além de questões voltadas à identificação do perfil profissional dos sujeitos, intencionávamos, também, já coletar dados que nos possibilitem realizar um mapeamento inicial sobre as práticas avaliativas e as formações continuadas em efervescência nas escolas, sejam àquelas promovidas pelas secretarias de educação dos municípios, sejam àquelas informalmente desenvolvidas entre os professores nas instituições. Para socialização do referido questionário contamos com o apoio de alguns docentes para divulgação.

Com o compartilhamento do questionário online, em um primeiro momento de coleta de dados obtivemos a adesão de 24 professores do agreste pernambucano, dos quais 7 eram atuantes em Caruaru. Tendo por campo empírico o referido município, prosseguimos para definição dos professores que seriam nossos colaboradores. Assim, após o estabelecimento de contato com os professores e, levando em consideração os critérios traçados para seleção dos sujeitos, chegamos ao total de 3¹² professores que se disponibilizaram para colaborar conosco na construção dessa tese. A seguir apresentamos o perfil profissional dessas docentes, as quais por questões de preservação de suas identidades serão aqui identificadas com nomes de flores típicas da caatinga, clima próprio do agreste pernambucano: Jatobá, Caroá e Aroeira.

Tabela 1: Perfil Profissional das Professoras colaboradoras da pesquisa

Perfil Profissional das Professoras			
	Jatobá	Caroá	Aroeira
Formação	- Pedagogia - Especialização em Língua Portuguesa e suas Literaturas - Mestrado em Educação	- Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	- Pedagogia - Especialização em Gestão e Coordenação Escolar (andamento)

¹² Das 7 professoras de Caruaru que responderam ao questionário online, uma foi readaptada de função, outra não possui mais vínculo com a rede, uma passou a atuar em outra etapa de ensino (EJA) e com uma não conseguimos obter contato. Com essas redefinições, chegamos ao total de 3 professoras que atendiam aos nossos critérios de seleção e que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Tempo de atuação na docência	7 anos	5 anos	4 anos
Tempo de atuação na rede	3 anos	5 anos	4 anos
Tipo de vínculo com a rede	Efetiva	Contratada	Contratada
Turma em que atua	4º ano	2º ano	3º ano

Fonte: A autora (2024).

Apresentados os critérios, instrumento mobilizado para seleção das professoras e o perfil profissional desses, prosseguimos para sinalização do critério de seleção dos formadores. Antes, contudo, é importante destacarmos que a escolha dos formadores, enquanto colaboradores nesta pesquisa, se fez em razão da dupla posição discursiva ocupada por esses profissionais, os quais assumindo a posição de professores e de formadores, transitam em espaços e formações discursivas múltiplas. Os formadores são, então, aqui percebidos como sujeitos que concomitantemente localizando-se na escola e nas instâncias oficiais de produção política (Secretaria de Educação), têm a instabilidade como marca constituidora de suas identidades. Como aponta Mouffe (1996, p. 106),

Qualquer posição de sujeito é constituída dentro de uma estrutura discursiva essencialmente instável, uma vez que está submetida a uma variedade de práticas articuladoras que a subvertem e transformam constantemente. É por isso que não existe qualquer posição de sujeito cujas ligações com as outras estejam definitivamente asseguradas e, assim, não existe qualquer identidade social que possa ser completa e permanentemente adquirida.

Compartilhando das demandas particulares dos contextos micro-macro políticos (escola e Secretaria Municipal de Educação), os formadores têm suas identidades atravessadas pela contingencialidade das práticas articulatórias produzidas entre esses espaços, podendo, assim, oferecer indícios para identificação dos inimigos comuns às práticas-políticas de avaliação-formação que aludem à constituição dos pontos de equivalência desses campos, bem como, para caracterização de sentidos não articulados pelo interior discursivo, os quais operam ameaçando e impedindo a constituição plena de cadeias equivalenciais.

Nessa direção, intencionávamos, assim, que estes profissionais fossem formadores atuantes no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto porque em um levantamento inicial (via conversa informal com uma formadora da rede) constatamos ser a equipe de formadores composta por grupos específicos, isto é, por formadores voltados particularmente a determinadas etapas de ensino (Educação Infantil, Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental). Sendo os anos iniciais o nosso foco de interesse, selecionamos formadores em

atuação neste nível. Para tanto, realizamos junto à secretaria de educação o levantamento desses profissionais. A seguir sinalizamos o perfil profissional dos formadores selecionados.

Tabela 2: Perfil Profissional das Formadoras colaboradoras da pesquisa

Perfil Profissional dos Formadores				
	Xique-xique	Bromélia	Mandacaru	Cacto
Formação	- Normal Médio - Licenciatura em Pedagogia - Especialização em Gestão e Coordenação Escolar	- Licenciatura em Letras - Especialização em Programas do Ensino de Língua Portuguesa	- Licenciatura em Pedagogia - Especialização em Gestão e Coordenação Escolar	- Normal Médio - Licenciatura em Física - Especialização em Psicopedagogia - Mestranda em Educação e Ciências
Tempo de atuação na docência	15 anos	14 anos	15 anos	7 anos
Tempo de atuação como formadora	2 anos	5 anos	2 anos	2 anos
Tipo de vínculo com a rede	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva
Área de conhecimento em que atua nas formações	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática

Fonte: A autora (2024).

Sinalizado o nosso lócus de pesquisa, os sujeitos colaboradores desta e os critérios mobilizados para seleção destes profissionais, apresentamos a partir deste ponto os procedimentos selecionados para a coleta dos dados.

Nessa direção, para desenvolvimento do primeiro objetivo específico desta pesquisa, o qual consistiu em *evidenciar, em produções acadêmicas e em políticas nacionais de formação docente, quais sentidos são articulados na significação da avaliação e da formação continuada de professores*, estabelecemos como procedimento de coleta de dados a realização de um levantamento bibliográfico em lócus de produção do conhecimento reconhecidos nacionalmente, sendo esses: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE); a Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE); a Revista Ensaio:

Avaliação e Políticas Públicas em Educação; a Revista Brasileira de Educação (RBE), a Revista Educação e Pesquisa (REP) e a Revista Educação e Sociedade (RES).

Destacamos que a construção do referido levantamento justifica-se por entendermos que o mesmo nos auxiliaria no “[...]desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas[...]” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Alinhando-se ao levantamento das produções acadêmicas, nos voltamos, também, para as políticas de formação de professores produzidas na última década, reconhecendo que as políticas-práticas locais de formação-avaliação têm a sua construção influenciada por contextos políticos mais amplos. Compreendíamos, assim, que o olhar analítico para as políticas nacionais nos possibilitaria evidenciar a produção discursiva em torno do objeto aqui em foco e os tensionamentos e disputas em sua significação. Para tanto, operamos metodologicamente com a identificação das principais políticas educacionais, produzidas nos últimos anos, que mais têm impactado as políticas-práticas de formação-avaliação em desenvolvimento nos contextos locais. Estas foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015; a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Com a realização do levantamento das produções e das políticas nacionais que versam sobre o objeto de estudo em questão, buscamos evidenciar não somente o universo discursivo (conjunto de formações discursivas e enunciados) que constitui o arcabouço teórico da avaliação e da formação continuada de professores, como também vislumbrarmos as disputas e negociações que compõem o processo de significação desses objetos no âmbito das formações discursivas aqui trabalhadas (CAPES, BDTD-UFPE, Revistas e Políticas nacionais de formação docente).

Por esta via de entendimento, destacamos que ao tomarmos as políticas-práticas de avaliação-formação como objeto de pesquisa, compreendemos que essas são tecidas no delinear de vários fios entrelaçados em diversos espaços políticos, sendo a literatura acadêmica e as políticas de formação um desses. Assim, ao reconhecermos a necessidade de nos aproximarmos de produções desenvolvidas na última década, identificando nestas, sentidos em torno da avaliação e da formação continuada de professores, compreendíamos tais produções e discursos políticos como “rede de vários fios que se cruzam, que se rompem, que se unem, que se

questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto” (FERREIRA, 2002, p. 270).

Prosseguindo com delinear dessas redes, estabelecemos, também, por procedimento de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas com os formadores da Secretaria de Educação do Município de Caruaru, intencionando operacionalizar o segundo objetivo específico dessa pesquisa, o qual buscou *caracterizar a política de formação continuada de professores de Caruaru a partir de seu processo de produção curricular*. Desse modo, a partir dos discursos das formadoras buscamos compreender a produção discursiva que ergue essa política, identificando os múltiplos sujeitos/grupos e lógicas que disputam pela significação e controle da mesma.

Reconhecendo o vasto conjunto de programas/projetos que historicamente marcaram a educação desse município e as influências destes na produção das propostas de formação continuada, operamos mapeando-os a fim de evidenciarmos quais demandas, agendas e projetos de formação são enunciados nesses programas. Na construção de um desenho analítico que melhor nos possibilitasse acessarmos os elementos que erguem essa política, nos voltamos para os rastros discursivos que constitui o currículo vivido da formação, o que nos permitiu desenvolvermos o terceiro objetivo específico desta pesquisa, a saber: *analisar, na política-prática de formação continuada de professores do município de Caruaru, sentidos de avaliação e de formação que disputam pela produção da avaliação-formação*.

Intencionando identificar e compreender as condições de produção e os efeitos desses sentidos sob a formação de professores e as práticas avaliativas em desenvolvimento nessa rede, recorreremos ao uso de entrevistas semiestruturadas reconhecendo-as como

[...]fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Nessa direção, a realização de entrevistas semiestruturadas com as formadoras da rede nos possibilitou evidenciar no discurso destas, indícios de como a avaliação e a formação estão sendo oficialmente significadas no interior de formações discursivas que tornam possíveis a ocorrência de certos discursos e não de outros. Através deste instrumento, objetivávamos, assim, percebermos no âmbito da política de formação local, as articulações estabelecidas entre

os objetos em questão e, como nestas, fixações parciais de sentidos em torno da avaliação e da formação continuada são contingencialmente construídas.

Afastando-nos de axiomas essencialistas, compreendemos que “os sentidos dos objetos do mundo físico não lhes é inerente” (BURITY, 1997, p. 3) e, que, portanto, apesar de visualizarmos um aparente fechamento ou essencialismo discursivo sobre a avaliação e a formação continuada de professores, tais objetos tomam diferentes contornos e significações a depender dos complexos discursivos a que se vinculam e das práticas articulatórias que os articulam modificando suas identidades.

Reconhecendo a impossibilidade de determinações ou totalizações discursivas, compreendemos que por mais hegemônicos que se projetem, os sentidos de avaliação e de formação engendrados pela política de formação continuada do município de Caruaru não galgam de uma plenitude discursiva, antes, disputam pelos processos de significação e sedimentação de identidades que estão o tempo todo sendo (des)construídas no espaço escolar. Foi, pois, intencionando analisar como esses objetos estavam sendo discurso-politicamente (des)construídos pelos agentes oficialmente envolvidos na elaboração da política local que evidenciamos, através das entrevistas, como as formadoras significam a avaliação, como a articula as demandas formativas da rede e, como o resultado dessa articulação modificam os modos de significar e praticar a avaliação nos cotidianos escolares.

Nessa direção, para o exercício analítico acerca da produção de sentidos em torno da avaliação e da formação continuada e dos tensionamentos que a atravessa, partimos do reconhecimento do caráter antagônico constitutivo do político, o qual engendrando conflitos e dissensos revela a existência disputas pelo controle da enunciação e pelo estabelecimento de ordenamento do social, disputas, assim, “[...]pelo que há, pelo que está acontecendo e pelo para-onde-vão as coisas” (BURITY, 2010, p. 8); compreendemos que “[...]mesmo a mais democrática das sociedades será a expressão das relações de poder, não da eliminação total ou gradual de poder” (LACLAU, 2016, p. 85). Desse modo, acreditamos que nos cotidianos escolares as práticas avaliativas e formativas desenvolvidas pelos professores são construídas em um terreno indecível, em um complexo discursivo contextual que permite que esses profissionais – não lutando pela eliminação do poder oficial – contingencialmente decidam pela manutenção, contestação ou tradução dos ordenamentos políticos projetados como hegemônicos.

É, então, reconhecendo o caráter indecível das práticas tecidas pelos professores, posto ser estas “[...]híbridas, negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes” (FERRAÇO, 2012, p. 87), que vislumbramos o poder de decisão curricular (LEITE,

2012), avaliativa e formativa destes profissionais. Estamos, então, entendendo que apesar da forte cultura do controle da vida cotidiana escolar – a qual tem por vezes reduzido a liberdade do professorado, outorgando a estes o estatuto de reprodutores/aplicadores – “[...]o que limita a liberdade – isto é, o poder – é também o que a torna possível” (LACLAU, 2016, p. 84).

Assim, acreditamos que, frente a inimigos comuns, acordos e consensos são contingencialmente estabelecidos (no campo da avaliação e da formação continuada) entre o poder oficial e o professorado, o que perspectiva a formação de cadeias de equivalência. Cabe destacar que ao mobilizarmos a noção de equivalência, estamos compreendendo à luz da Teoria do Discurso que

A dimensão da equivalência capta os aspectos substitutivos da relação, fazendo referência à relação nós-eles. Dois ou mais elementos podem ser substituídos uns pelos outros, com referência a uma negação ou ameaça comum. Ou seja, eles são equivalentes não na medida em que eles compartilham uma propriedade positiva (embora empiricamente eles possam compartilhar algo em comum), mas, crucialmente, na medida em que eles têm um inimigo comum (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 144 apud ANDRADE, 2013, p. 79).

Tal noção mencionada pelos autores citados, possibilita-nos empreender que as equivalências forjadas no interior das redes oficiais de avaliação-formação erguem-se sobre o estabelecimento de um sentido comum a estes objetos, o qual permite que suas identidades sejam transformadas e que suas demandas possam articular-se. A partir desta compreensão, intencionamos nas entrevistas identificarmos possíveis inimigos comuns ao campo da avaliação e da formação continuada, e como estes têm resultado – no âmbito da política de formação local – na construção de pontos nodais unificadores de demandas antes dispersas.

Compreendendo que tais equivalências são tecidas pelo poder de decisão dos decisores avaliativos-formativos, decisão esta entendida como “[...]o momento da loucura” (*Ibidem*, p. 88), – já que não dispendo dos meios para decidir, tais decisores contingencialmente procedem como se dispusessem¹³ – intencionávamos evidenciar no discurso dos professores como se dá o processo de constituição de cadeias equivalenciais entre as práticas desses profissionais e o poder oficial, identificando, assim, aspectos que sinalizem o que leva os professores a abrir mão de suas demandas particulares frente às demandas do poder oficial.

¹³ Aproximando-nos do pensamento Laclauniano (2016, p. 89), compreendemos que “[...]tomar uma decisão é como personificar Deus. É como afirmar que não se têm os meios de ser Deus e, no entanto, proceder como se fosse. A loucura da decisão é este ponto cego na estrutura, em que algo totalmente heterogêneo a ela – e, por consequência, totalmente inadequado – tem, não obstante, que suplementá-la”. A decisão é, então, a loucura de, em um momento de urgência e incertezas, assumir os riscos de escolhas e procedimentos tomados na invisibilidade da estrutura.

Por fim, como último objetivo específico projetávamos *analisar os tensionamentos e negociações constitutivas das políticas-práticas avaliativas-formativas em produção nos diferentes espaços-tempos dos cotidianos escolares*. Isto, porque, ao entendermos que “[...]a relação entre poder e liberdade é a de permanentes negociações e deslocamento de suas fronteiras” (*Ibidem*. p. 85), estamos vislumbrando ser as práticas avaliativas espaço fronteiroço no qual negociações e rotas de fugas são possíveis.

Para realização do referido objetivo, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras colaboradoras do estudo. Entendendo que as políticas-práticas oficiais de avaliação-formação pensadas e destinadas para o coletivo de professores e as políticas-práticas não oficiais tecidas silenciosamente nos cotidianos escolares são eventos coletivos, argumentamos que a realização das entrevistas nos possibilitaria “compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes” (GATTI, 2012, p. 11) de profissionais que partilham de contextos comuns.

Assim, a partir dos discursos, percepções, anseios e angústias comuns revelados pelos professores a respeito das políticas-práticas de formação-avaliação oficiais, pudemos compreender mais contextualmente os tensionamentos, contestações e traduções produzidas por esses profissionais, percebendo como coletivamente esses sujeitos tecem/destecem/retecem as redes de avaliação-formação, posto entendermos que é na coletividade que,

[...] as professoras e os professores, entre si, trocam informações sobre o modo como desenvolvem suas atividades, os recursos que utilizam para trabalhar com determinados grupos ou determinadas turmas, as dificuldades que encontram, os impasses a que chegam, os “pontos” do programa e sua sequência, os tipos de exercício etc. Essas trocas se constituem como numa poderosa maneira de aprender a ser professora e professor, por muitas razões, entre as quais destaco: ocorre entre iguais; é imediata; é relativamente específica, há uma solicitação, implícita ou explícita, de ajuda; há disposição em ajudar; necessariamente não se efetiva entre os docentes de uma mesma escola (AZEVEDO, 2004, p. 11-12).

Nessa direção, buscamos por meio dos discursos empreendidos nas entrevistas “acompanhar as práticas e as narrativas das práticas, procurando captar o emergente e o subjacente” que sustentam os complexos processos de negociações, traduções e fugas aos ordenamentos políticos projetados como hegemônicos nas articulações entre avaliação e formação continuada de professores.

Reconhecendo que o ato de pesquisar se refaz diante das contingencialidades do social, destacamos que a análise dos tensionamentos e negociações que marcam as políticas-práticas avaliativas-formativas não se faz isolada dos múltiplos espaços-tempos de produção dessas. Movidos por essa compreensão, o exercício analítico aqui desenvolvido se voltou para os

movimentos discursivos contextuais que erguem as políticas-práticas em foco. Nessa direção, as análises empreendidas se desenrolaram tendo por base empírica os contextos regulares e os contextos excepcionais de produção das políticas-práticas de avaliação-formação.

Face a emergência do contexto pandêmico e dos seus profundos efeitos ao campo educacional, as quais fomos acometidos ao tempo de escrita deste estudo, tomamos o cenário pandêmico como foco especial de atenção. Assim, para análise do último objetivo específico aqui delineado, mobilizamos os discursos das professoras e das formadoras colaboradoras nesse estudo para compreendermos quais efeitos os deslocamentos das modalidades de ensino (presencial para remota) produziram nos processos de significação, nas articulações, nas relações de poder e nos movimentos decisórios produzidos na escola. E como esses processos intensificaram/alteraram os tensionamentos que regulamente já marcavam a produção das políticas-práticas focalizadas.

Destarte, ao iniciarmos este capítulo teórico-metodológico com o poema de Cecília Meirelles, compartilhando, assim como esta poetisa, vislumbrar que os infinitos “isto e/ou aquilo” postos cotidianamente diante de nós revela-se como um universo de possibilidades, de (re)direção, (re)significação e (re)criação; estávamos a sinalizar ser as políticas-práticas de avaliação-formação campo de tensão, no qual indecidibilidade e decisão indelevelmente as constituem. Movemo-nos na vitalidade do cotidiano escolar, tecemos caminhos metodológicos possíveis de serem trilhados nessa pesquisa, os quais, não sendo estáticos ou totalmente demarcados, nos permitiram – à luz do aporte teórico construído adiante – vislumbrarmos as múltiplas possibilidades de significação – sempre contingentes e precárias – do objeto aqui em questão.

3. AVALIAÇÃO-FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRÁTICAS EXPERIENCIADAS NO COMPASSO DAS EMERGÊNCIAS E CONTINGENCIALIDADES COTIDIANAS

*O que mata um jardim, não é abandono.
O que mata um jardim é esse olhar vazio,
de quem por ele passa indiferente.*

Mário Quintana

Ao iniciarmos este capítulo teórico com uma epígrafe alusiva ao “olhar indiferente e vazio de quem passa por um jardim”, estamos nos remetendo a tudo que mesmo sendo essencialmente belo e estimável, não galga o status de experiência contemplativa daqueles que por si passa. De modo especial, nos reportamos a avaliação e a formação continuada de professores, pensando-as como práticas importantes, necessárias e recorrentes nos discursos oficiais, mas que apesar de apresentarem-se como tema clássico no cenário educacional, têm sido significadas como produto empacotado, identidade coisificada, predeterminada, previsível e imutável.

Amplamente vitrinizadas na literatura acadêmica, nas políticas educacionais e nos cotidianos escolares, suas bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas têm encontrado dificuldades de se elevarem à experiência, acontecimento que toca aqueles que as pensam-praticam. Isto porque, seja em âmbito macro ou micro, a avaliação-formação é delineada na emergência de uma sociedade onde tudo “nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2002, p. 23).

A instantaneidade pela qual as coisas acontecem na educação reduz a avaliação-formação a práticas efêmeras, rotineiras e calculáveis, as quais tecidas na emergência dos problemas educacionais, têm tido seus papéis definidos em detrimento da lógica do “agir na urgência e decidir nas incertezas” (PERRENOUD, 1993) que marca a docência. Apesar de reconhecermos que, “na cotidianidade não é possível concentrar *todas* as energias em *cada* decisão” (HELLER, 2016, p. 46, *grifos da autora*), compreendemos que, assim como um jardim está para a contemplação e o cuidado, as políticas-práticas de avaliação-formação carecem de maior investimento analítico-reflexivo. Para tanto, urge a necessidade de convocação, daqueles que pensam-praticam a avaliação-formação continuada de professores, à experiência de “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender

a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação” (LARROSA, 2002, p. 24).

Tal ato de interrupção, parada ou suspensão vem historicamente se apresentando como desafio às políticas-práticas de avaliação-formação, visto que a velocidade alucinante do mundo moderno aliada ao discurso da eficácia, eficiência e produtividade intensamente presentes no campo educacional, tem contribuído para que o tempo da experiência seja cada vez mais escasso, como nos lembra Larrosa (2002). Assim, em nome da necessidade premente de avaliar sujeitos, escolas e redes e do acesso a qualidade educacional via instrumentalização do “saber fazer” docente operada por meio de formações continuadas, temos vinculado a avaliação-formação “[...]à noção de [um]tempo linear, [...]disciplinador, organizador e coletivo que rege a vida” (OBERG, 2008, p. 19). Nessa perspectiva,

[...]observamos que a velocidade e a economia de tempo do mundo contemporâneo privilegiam Cronos (o tempo objetivo, o tempo do fazer, referenciado em números) e, grande parte das vezes, se esquece de Kairós (o tempo subjetivo, vivido, não linear). Deste modo, frequentemente se considera como menos importante a densidade do tempo vivido, os aspectos subjetivos, interiores e individuais das experiências temporais, nem sempre em correspondência direta com o tempo cronológico. No compasso da aceleração da vida moderna e da produção e da circulação incessantes de produtos, o tempo da reflexão, da contemplação e da elaboração subjetiva – que é essencial à construção do conhecimento – é, muitas vezes, considerado tempo perdido (*Ibidem*).

Em detrimento de um tempo que não pode ser perdido, de uma vida (pessoal, social, profissional) que não se pode parar, a avaliação-formação têm se erguido sob a égide de um tempo instantâneo e controlador dos diferentes e múltiplos fios constituidores das políticas-práticas em efervescência nas escolas. Nessa obsessão pelo imediatismo da ação, a escola e as práticas nela desenvolvidas têm, por vezes, sido asfixiadas pelo discurso atroz da produção, tornando, assim, a avaliação-formação continuada produtos, “mercadorias” permeadas pela insalubridade dos valores da sociedade moderna. Tal insalubridade tem contribuído para que a escola vá se tornando um local sem vida, e a avaliação-formação práticas fadadas à morbidade do mundo da produção.

De modo particular, olhando para a tessitura da formação continuada de professores, tal insalubridade e seus efeitos pode ser percebida pelo fato de cada vez mais estes profissionais estarem cronologicamente expostos a momentos formativos, contudo,

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um

valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 23).

Como projeto teleológico de redenção e mudança da educação (LOPES, 2015), a formação continuada, ao seguir o ritmo frenético de um tempo que nos é dado na forma de choque, vem oficialmente se apresentando como tentativa vã de construção de uma identidade plena em relação ao que vem a ser professor. Para tanto, tem operado homogeneizando os tempos formativos, reduzindo-os, assim, em atividade desvinculada dos diferentes tempos da experiência subjetiva e profissional do professorado.

Cabe destacar, contudo, que este projeto formativo que vem preservando intocáveis os “aspectos subjetivos, interiores e individuais das experiências temporais” (OBERG, 2008), teve suas bases abaladas com a emergência de um vírus que, não pedindo licença nem autorização, colocou em suspensão os tempos cristalizados e os modos hegemônicos de pensar-fazer a formação-avaliação. Distanciando-se da objetividade e normatividade que historicamente marcam os processos educacionais – e, nestes, os processos avaliativos-formativos – o vírus da Covid-19,

[...]não parece operar como um diplomata, isto é, ele não faz uso da gramática política dominante. Sua linguagem é a da intrusão, provocando medo e pânico, ao mesmo tempo em que desconcerta aqueles que enxergam sua intrusão como um irritante desvio das metas de desenvolvimento e acumulação infinita. Assim, o acontecimento suscitado pela intrusão viral se revela paradoxalmente na abertura de uma percepção de que “talvez não saibamos o que achamos que sabemos” (FREITAS, 2020, p. 4).

A pandemia da Covid-19 emergiu, então, como acontecimento que desconcerta, convida à pausa e ao questionamento dos sentidos, políticas e práticas de avaliação-formação erigidas como universais na escola. Nos mostrando, assim, que talvez estejamos entrando em uma nova era, a era que, como nos lembra Larrosa (2002), requer um gesto de interrupção e suspensão das opiniões, dos juízos e do automatismo da ação. Visivelmente, essa nova era nos provoca a parar e a ressignificar o olhar por vezes vazio, de quem assim como um jardim, passa pela avaliação-formação indiferentes.

Nos rendendo a essas provocações, nesse capítulo tecemos algumas considerações em torno das fixações discursivas que historicamente erguem as tradições no campo da avaliação e da formação continuada, como também acerca das contingencialidades que em tempos de incertezas – como o que estamos vivendo – abalam as bases tidas como inexoráveis.

3.1 AVALIAÇÃO: DA ESTABILIDADE À CONTINGENCIALIDADE DISCURSIVA

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a presença inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar.

Clarisse Lispector

Em tempos de instabilidade e incertezas – como o período pandêmico que estivemos acometidos no momento de escrita dessa tese – pensar a avaliação implica questionar o *tripé estável* sob o qual ela tem se sustentado historicamente. Exige indagar quais elementos caracterizam a *terceira perna* desse tripé, problematizando como a mesma tem operado criando a sensação de proteção e solidez das bases ontológicas, epistemológicas e políticas que constituem a avaliação.

Inicialmente, compreendemos que qualquer tentativa de análise sobre as *pernas* que erguem a avaliação - ou melhor, sobre a *terceira perna* que dificulta seu caminhar - implica na reflexão sobre as tradições curriculares-avaliativas que historicamente balizam as significações do que vem a ser esse objeto. Assim, se hoje podemos significar a avaliação de diferentes modos, isso se dá devido às várias tradições que constituem o campo avaliativo e os demais campos a ele interligados.

Tomando a Teoria do Discurso em Laclau e Mouffe (2015) como enfoque teórico-metodológico privilegiado nesta pesquisa, compreendemos as tradições como discursos estabilizados que, em processos de lutas e negociações, tornaram-se hegemônicos em determinados momentos sócio-históricos. Assim, se a avaliação é significada como *medida, descrição, formulação de juízos de valor* ou *formativa* (MARINHO, 2014), tais sentidos balizam o fluxo discursivo que constitui esse campo ao longo dos tempos, configurando, desse modo, a tradição do pensamento avaliativo.

Nesse processo, os sentidos da tradição avaliativa vem incorporando rastros de discursos próprios de outros campos, a exemplo da tradição curricular. Sendo a avaliação “[...]componente integrada do currículo, como parte de um mesmo sistema e não de sistemas

separados” (MARINHO, 2014, p.54), seus sentidos são atravessados e hibridizados às perspectivas acadêmicas, instrumentais, progressistas e críticas (LOPES, 2011) que sustentam as teorias curriculares.

A estreita relação entre esses campos nos revela a inexistência de tradições puras, a impossibilidade dessas erguerem-se isoladamente como origem de si mesmas e a instabilidade como marca constituidora. Não sendo “nem uma origem, nem um fundamento” (DERRIDA, 2001, p. 59), a tradição avaliativa apresenta-se tão somente como um dos fios que tecem a avaliação, não cristalizando-se em totalidades fechadas ou finalistas da produção discursiva desse campo. Posto que, como nos aponta Lopes (2015, p. 460), as tradições “[...] não são regras racionais ou sedimentações históricas estabilizadas capazes de definir de uma vez por todas as possibilidades de conhecimento. São registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação. Tradições constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas”.

Revelando-se como registros forjados em meio a lutas políticas, as tradições não galgam de uma hegemonia final nos processos de significação da avaliação, contudo, por um longo período de tempo operam como ato de poder que produzem estabilização e consensos capazes de se revelar como *ordem natural* (MOUFFE, 2014) sedimentadora dos modos de conceber e significar a avaliação. Como articulação provisória de práticas contingentes, a naturalização de uma ordem significa que “ela está sedimentada, hegemonicamente controlada” (MENDONÇA, 2014, p. 750) e, portanto, enraizada enquanto representação discursiva.

Nessa perspectiva, ao visualizarmos a recorrência de sentidos de avaliação historicamente estabilizados – a exemplo do sentido de avaliação como medida e classificação – percebemos como as tradições operam freando a emergência de novos modos de dizer nesse campo. O fluxo dos sentidos é, assim, influenciado por certo conformismo às estabilizações instituídas, revelando, “ser bastante difícil questionar, negar e substituir crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes já consolidados”, como nos lembra Esteban (2008, p. 22).

Tal conformismo opera produzindo a sensação de que, no processo de significação da avaliação, é difícil enunciar algo novo diante de discursos profundamente enraizados em nossas formas de compreender e significar o ato avaliativo. Ressaltamos, contudo, que tal sensação advém não da incapacidade de produção de discursos outros sobre a avaliação, mas, sim, da dificuldade desses chegarem a abalar os sentidos estabilizados e, sobretudo, de instituírem-se com práticas hegemônicas.

A exemplo dessa dificuldade, nas últimas décadas assistimos a emergência de um sentido de *avaliação formativa* que, distanciando-se de concepções circunscrita à medida e à paradigmas tecnicistas, sinaliza para “um movimento em defesa de uma avaliação formativa,

processual e contínua em confronto com práticas de avaliações tradicionais culturalmente arraigadas” (GOMES, 2005, p.11). Abalando o modo hegemônico como pensamos a avaliação, tal sentido trouxe repercussões paradigmáticas às tradições do campo avaliativo, concorrendo, assim, com perspectivas teóricas, práticas e metodológicas sedimentadas na área.

Trepidando a *ordem natural* (MOUFFE, 2014) que historicamente vem produzindo consensos no campo avaliativo, a tessitura do sentido de avaliação formativa emerge revelando a *falta constitutiva* que marca toda identidade, isto é, a impossibilidade dos sentidos hegemônicos erguerem-se como fundamento último no jogo de significações em torno da avaliação. Além de revelar a *falta constitutiva* que marca as tradições avaliativas, a emergência desse sentido se apresenta como movimento de questionamento às bases que erguem tradições ainda muito redutoras do ato avaliativo, indicando, assim, que

[...] o conceito de avaliação se foi aprofundando ao longo dos tempos e implicando novos papéis para os professores na sua concretização. Isto é, o conceito foi-se transmutando de uma concepção muito limitada e redutora, circunscrita apenas à medida, e assente num paradigma tecnicista e psicométrico, para uma concepção de avaliação mais abrangente e orientada para a aprendizagem (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 155).

Questionando os discursos cristalizados pelos quais significamos a aprendizagem, o ensino e, até mesmo a escola, o movimento de ressignificação da avaliação traduzido no sentido de *avaliação formativa* não configura-se enquanto negação ou apagamento das tradições hegemônicas, posto que como nos lembra Burity (1997, p. 2) “[...]uma tradição não se sepulta nem se abandona simplesmente. Até onde ela foi capaz de se constituir como objeto de adesão de um grupo de pessoas, seus impasses e paradoxos remetem sempre para possibilidades abertas e (ainda) irrealizadas, ou mesmo irrealizáveis”. Não sepultando tradições já enraizadas, a emergência de outros sentidos traz em si a possibilidade de estranhamento à metanarrativas universais que operam tentando sedimentar o fluxo discursivo desse objeto.

A produção de outros sentidos de avaliação para além de trepidar tradições hegemônicas, sinaliza a insuficiência destas frente às transformações da sociedade ao longo do tempo e as novas demandas sócio-educacionais¹⁴ emergidas em determinados momentos

¹⁴ É importante destacarmos que, nos apoiando em autores como Matheus e Lopes (2014, p. 345), compreendemos que as demandas sociais e educacionais “[...]se referem a um projeto de sociedade que se intenta concretizar pela via da educação de qualidade. As demandas sociais dizem respeito à construção de uma sociedade mais justa. Justiça social é uma demanda que está ligada ao fim das desigualdades sociais, à inclusão social, ao respeito à diversidade cultural e à redução da pobreza. As demandas educacionais são as que dizem respeito às questões de ensino, os avanços pretendidos no âmbito pedagógico e que caracterizam o que se entende por um ensino de qualidade. As principais demandas educacionais são a promoção da efetiva aprendizagem por parte dos alunos, o acesso e a permanência de todos na escola, a redução da distorção série-idade, a eliminação da reprovação, a igualdade de acesso ao conhecimento a todos, a equidade de oportunidades de ensino [...]”.

históricos. Acompanhando o movimento de mudanças, as novas demandas inscritas no campo educacional têm exigido, assim, diferentes modos de conceber, significar e tecer a avaliação, para os quais tradições assentes na mensuração, na classificação e na seleção já não dão conta. Antagonizando às tradições inclinadas a transmissão, aferição e exclusão, o surgimento de sentidos outros de avaliação revela-se, assim, como efeito de disputas entre demandas neoliberais de *accountability* e demandas críticas por justiça social (MACEDO, 2017). Com projetos de sociedade e de educação antagônicos, a tensão entre essas demandas aponta que

Nas últimas décadas, surgiram demandas *por educação* – universalização do acesso, ensino de qualidade, enfrentamento dos efeitos da desigualdade e da exclusão por meio de novas práticas pedagógicas, novos conteúdos educativos e novos modelos de gestão da institucionalidade educacional existente. Surgiram ainda demandas *no interior do campo da educação* – por novas formas de relação entre professores e alunos; pela inversão de modelos educativos baseados na transmissão de conhecimentos e correspondentes formas de “aferição da aprendizagem” por modelos baseados em diferentes formas de raciocínio crítico e complexo voltado ao desenvolvimento de uma capacidade de aprender; por reconhecimento de diferenças tradicionalmente invisibilizadas ou de identidades emergentes no currículo escolar (BURITY, 2010, p. 20).

O olhar analítico sobre as demandas por educação e as demandas no campo da educação a que se referem o autor, nos possibilita pensar que o processo de transformação das tradições avaliativas “[...]se configura no âmbito de um movimento mais amplo de reconstrução do sentido da escola e se articula ao movimento global de redefinição das práticas sociais” (ESTEBAN, 2008, p. 22). Mudar as tradições, práticas ou políticas avaliativas implica, então, reconhecer a avaliação como processo complexo integrado e permeado por contornos mais abrangentes que não incorporam

[...]apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola (FREITAS, 2009, p. 17).

Permeados por esferas não somente pedagógicas, mas sociais, econômicas e políticas, os sentidos que condensam as tradições do campo avaliativo têm sido retroalimentados por formações discursivas que, alinhando-se às mudanças do mundo globalizado, expressam diferentes concepções de sociedade, educação e conhecimento que se traduzem em objetivos orientadores do projeto político-pedagógico da escola e das práticas de avaliação nela tecidas.

O entrecruzando de objetivos emanados de entornos mais amplos à escola sinaliza, nesta direção, ser a avaliação prática com fronteiras não demarcadas ou circunscritas a registros exclusivamente pedagógicos, mas processo que traz em seu âmago tensões de demandas

representativas de diferentes contextos sócio-educacionais. Nesse entrelaçamento de propósitos equivalentes e antagônicos, os princípios pedagógicos que sustentam a avaliação se hibridizam a projetos que oscilam entre a manutenção dos valores constituintes das práticas sociais (homogeneização, seleção, exclusão) e o questionamento, crítica e reconstrução desses.

Como espaço fronteiro onde perspectivas epistemológicas e projetos de educação e sociedade transitam, a avaliação remete, assim, a um conjunto de práticas, sentidos e tradições sedimentadas, mas se constitui simultaneamente na contingencialidade dos eventos e práticas sociais. Revelando, então, a impossibilidade de ser significada no interior de sua própria estrutura e, logo, de seus sentidos serem concebidos como construção isolada e estanque.

Na esteira dessas ideias, a estabilidade discursiva tida historicamente como marca dos sentidos de avaliação torna-se precária, configurando-se como uma *terceira perna* que opera tentando frear as disputas, leituras, ressignificações e negociações que configuram esse campo. Contudo, as instabilidades e incertezas do momento sócio-político-educacional que estamos vivendo, emergem abalando o *triple estável* que historicamente ergueu a avaliação e sinalizando que as fronteiras, fixações e estabilizações estão sempre se deslocando.

3.2 ENTRELAÇAMENTOS DISCURSIVOS NOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Precariamente projetada sob um *tripé estável*, a avaliação educacional se apresenta como campo complexo e multidimensional, no qual múltiplos fios se entrelaçam e disputam em seu processo de significação. Como prática em movimento, a avaliação vem ao longo do tempo congregando contextos, espaços e sujeitos que, não restritos à escola, inscrevem e representam diferentes articulações discursivas.

Inicialmente, cabe destacar que antecedendo os registros educacionais e pedagógicos, a avaliação é “o mais primitivo ato da mente humana” (HADJI, 2001, p. 114), sendo, portanto, ato “constitutivo do ser humano” (LUCKESI, 2018, p. 22) em busca de conhecer a realidade. Como dimensão inexoravelmente humana que possibilita conhecer e explorar o mundo social, ao avaliar significamos a realidade e somos por ela, também, significados. Inventamos o cotidiano e nele somos socialmente inventados “a todos os instantes, seja por meio do senso comum cotidiano, seja através do uso consciente e crítico de variados recursos metodológicos de investigação, não existindo, dessa forma, ato humano que não seja precedido de um ato avaliativo” (LUCKESI, 2018, p. 22).

Investigando, conhecendo e decidindo sobre a realidade cotidiana, o ato avaliativo afeta o social e é por ele afetado, estando sujeito, então, a contingencialidade dos acontecimentos e relações sociais. Assim, ontologicamente apresentando-se “[...]como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano” (SAUL, 2010, p. 26), seja em questões fortuitas ou complexas, a avaliação circunscreve-se nas múltiplas dimensões (social, política e educacional) que nos constituem.

Nessa perspectiva, ao pensarmos a dimensão ontológica da avaliação, compreendemos que no campo educacional a mesma constitui-se não como objeto ou prática coisificada, mas como ato intrinsecamente social, interativo e relacional voltado à reflexão dos “condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social (VIANNA, 2000, p. 18). Assim, enquanto prática inscrita no social, a avaliação educacional se constrói como possibilidade de ação no mundo.

Atravessada pelas contingencialidades sociais, a avaliação em educação carrega as marcas dos contextos históricos e políticos, sendo, então, discursivamente significada no bojo de diferentes conjunturas sócio-educacionais, as quais engendrando valores, interesses e demandas diversas, constituem sentidos plurais de avaliação. Como sinaliza Sobrinho (2008, p. 193-194),

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano (p. 193-194).

Enunciada como processo complexo investido e atravessado pelo movimento dos contextos, tempos e práticas sociais, a avaliação educacional vem sendo projetada sob diferentes perspectivas epistemológicas, as quais articuladas, erguem os sentidos e as práticas avaliativas desenvolvidas nos macro-micros contextos. Outrora significada como ação direcionada a verificação dos objetivos educacionais e das mudanças comportamentais (Tyler, 1942), como prática para tomada de decisão (Stufflebem, 1971) e determinação do valor e mérito do que está sendo avaliado (Scriven, 1967) ou como prática descritiva do desenvolvimento discente (Stake, 1967) (VIANNA, 2000); a avaliação vem, desde seus primórdios, sendo precariamente projetada através da construção de consensos e identidades em torno do que significa avaliar.

Como produção de sentidos articulados hegemonicamente, tais identidades constituem as tradições do campo avaliativo, configurando os discursos em torno da avaliação construídos na atualidade, os quais destituídos de uma essência fundante, erguem-se nos movimentos discursivos que balizam as políticas, as práticas e os cotidianos avaliativos. Assim, se “[...] historicamente, o termo avaliação foi demasiadamente associado à medida, às classificações, à ideia de uma contabilização dos conhecimentos adquiridos e das lacunas” (HADJA, 2001, p. 64), tais significações não resultam de uma essência fundante, mas, sim, da interdependência de lógicas de equivalência e diferença produzidas nas disputas por fixação de sentidos.

Nessa perspectiva, reconhecendo que “[...] a constituição discursiva de qualquer identidade política ocorre a partir da tensão entre as lógicas da diferença e da equivalência” (MENDONÇA, 2014, p. 86), compreendemos que a tessitura de identidades acerca do ato avaliativo resulta de práticas articulatórias de elemento diferenciais presentes em diferentes contextos discursivos. Desse modo, ao precariamente significarmos a avaliação, a fazemos a partir da articulação de demandas, projetos, leituras e concepções diferenciais de mundo, educação e conhecimento que, articuladas estabilizam sedimentações identitárias em torno da avaliação. Contudo, quando os antagonismos discursivos se expandem impedindo as identidades de se constituírem plenamente, lógicas diferenciais operam produzindo limites nos processos de significação.

Nessa direção, se em seus primórdios demandas em torno da classificação de instituições e programas (VIANNA, 2000) balizavam os sentidos e as práticas avaliativas, esse ordenamento acontecia mediante articulações discursivas macro políticas de sujeitos e grupos que, forjando relações equivalenciais, disputavam pelo controle da enunciação no campo avaliativo.

Como campo produzido no entrelaçamento de diferentes relações, a avaliação é, portanto, fruto de negociações de perspectivas sócio-políticas-educacionais tecidas em diferentes conjunturas e momentos históricos. A exemplo, visualizamos que acompanhando as transformações sociais, como a emergência de demandas democráticas pela universalização do direito à educação, a avaliação – como dimensão da prática educativa - vem ao longo do tempo tendo suas tradições questionadas frente às novas demandas de inclusão social. Como sinalizam Marinho, Leite e Fernandes (2013),

Se a escola passou a receber alunos de classes sociais diversificadas e com características culturais também elas diferentes, seria legítimo pensar que teria de se organizar, ao nível dos processos de desenvolvimento do currículo e da

avaliação das aprendizagens, para responder a essa diversidade e heterogeneidade dos alunos (p. 308)

Como espaço constituído e atravessado pelo social, a escola (lócus privilegiado do ato avaliativo) e as práticas nela desenvolvidas têm tido seus objetivos tensionados por discursos críticos que reivindicam a função social dessa instituição. Trepidando os modos de organização desse espaço e os contextos de influência (BALL, 2001) que o constituem, tais discurso têm colocado em relevo os propósitos da avaliação tecida na escola, problematizando os enfoques epistemológicos dos diversos discursos avaliativos (GARCIA, 2008).

Aderindo a perspectivas impregnadas pelo discurso da exclusão, a avaliação educacional e, especificamente, a avaliação da aprendizagem pensada-vivida nos cotidianos escolares, tem estado “[...]muito além da simples verificação do aprendizado, constituindo, na prática, um verdadeiro julgamento social, baseado na maior ou menor discrepância do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes” (NOGUEIRA, 2002, p. 33).

Assim, apesar da recorrência de discursos reducionista da avaliação a vincularem estritamente a uma dimensão técnica, compreendemos que ao ser atravessada pelos contornos sociais, a avaliação vincula-se fortemente ao êxito social dos alunos, indicando que “[...]o que é puramente escolar torna-se secundário. Um jogo (o jogo escolar) esconde um outro (o jogo social)” (HADJI, 2001, p. 55). Historicamente constituída pelas regras do jogo social, a avaliação “[...]tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia” (FREITAS, 2009, p. 19).

Assim, como prática projetada no cruzamento de diferentes lógicas, a avaliação desenvolvida na escola tem sido historicamente mobilizada ao serviço de projetos de sociedade e educação em disputa. Projetos que significando a escola como uma espécie de “terra prometida” (BOURDIEU, 2001), por vezes, distante da promessa de inclusão social dos alunos das classes populares, se situam para além da vida escolar desses. No bojo das práticas cotidianas produzidas na escola, a avaliação tem desde sua gênese impactado a vida social dos grupos sócio-economicamente desfavorecidos, sendo, assim, ato não restrito a registros instrumentais, mas processo constituído, também, a partir de sua dimensão político-social.

Construída discursivamente em meio ao jogo social, a avaliação da aprendizagem produzida na escola tem se erguido na articulação de múltiplas demandas e discursos, como enunciado no início desta seção. Dentre essas demandas destaca-se, ainda, os discursos das políticas educacionais e, nestas, das políticas curriculares e avaliativas.

No que se refere às políticas educacionais, estas são aqui compreendidas como o conjunto de discursos e práticas produzidas global-localmente por sujeitos e instituições que, intencionando sedimentar e controlar as demandas por/da educação, operam no estabelecimento de ordenamentos nesse campo. As políticas educacionais se apresentam, assim, como tentativa de controlar o fluxo de demandas e os sistemas de significação no campo educacional mediante a estabilização de consensos em torno do que vem a ser educação. Reconhecendo que só existem “estabilizações de algo essencialmente instável e caótico” (DERRIDA, 2016, p. 128), as políticas educacionais são produzidas frente à natureza imprevisível e incalculável dos acontecimentos educacionais. Assim, tentando cessar as instabilidades discursivas que constituem os acontecimentos educacionais, as políticas emergem como necessidade de estabilização da instabilidade natural da educação, posto que “se houvesse estabilidade contínua, não haveria necessidade da política, e é nesse sentido que a estabilidade não é natural, essencial ou substancial, que a política existe [...]” (idem).

Sendo a educação um projeto formativo imprevisível e incalculável – visto que nem as decisões produzidas nesse campo nem os seus agentes educativos conseguem prever e controlar o movimento das práticas educativas – as políticas educacionais se configuram como tentativa vã de ordenar e estabilizar o que naturalmente é incontrolável. Para tanto, as mesmas assumem diferentes contornos a partir de seus contextos de produção.

Nessa perspectiva, tomando as contribuições de Stephen Ball (2001) para compreensão dos contextos de produção das políticas educacionais, evidenciamos serem estas produzidas na inter-relação de contexto cíclicos, a saber: contexto de influência, do texto e da prática. Inicialmente, como primeiro contexto apresentado por Ball, o contexto de influência é definido como espaço-tempo de embates e negociações de interesses dos diferentes grupos que disputam pela hegemonização dos discursos da política. Como destacam Lopes e Macedo (2011), o contexto de influência é

[...] o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Neste contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os autores são desde partidos políticos, esferas do governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (p. 256).

Enquanto contexto de luta por hegemonia, no âmbito do contexto de influência as políticas educacionais apresentam-se como arena de embates e negociações que visam hegemonizar, no discurso político, sentidos em torno das finalidades sociais da educação

(MAINARDES, 2006, p. 51), da escola, do conhecimento e do currículo. Pensar a construção das políticas educacionais implica, assim, entender que elas resultam de articulações iniciadas nos contextos de influência, os quais congregando demandas em disputa no jogo político, articulam contingente e provisoriamente elementos diferenciais que se tornam equivalentes nos processos de produção dos discursos hegemônicos.

Representando a hegemonização discursiva iniciada nos contextos de influência, Ball sinaliza para o contexto do texto como um outro contexto também constituidor das políticas educacionais, e sinaliza que ao assumir várias configurações – “[...]textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc” (idem) – o contexto do texto representa a materialização da política educacional enquanto discurso. Como “produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258), o contexto do texto se apresenta como arena de leitura e ressignificação dos sentidos produzidos em meio a articulação de interesses e demandas originadas no contexto de influência, indicando, assim, ser a política enquanto texto cabível de interpretações outras nos diferentes espaços-tempos de produção política.

Inter-relacionado ao contexto do texto, Ball teoriza, ainda, o contexto da prática. Refutando o binarismo produção-implementação, o autor destaca ser as políticas educacionais não simplesmente implementadas, mas lidas, interpretadas e ressignificadas de diferentes formas pelos atores da escola. Nesse processo, compreende-se que os sentidos originados no contexto de influência e inscritos no contexto do texto são passíveis de mudanças em relação a sua configuração original, dado que “no contexto da prática, há histórias, experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos da micropolítica” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

No movimento dessas ideias, entendemos ser a Teoria do Ciclo de Políticas proposta por Ball potente abordagem para compreensão dos contextos de produção das políticas educacionais. Entretanto, a partir de registros teóricos pós-estruturais da Teoria do Discurso em Laclau e Mouffe (2015), reconhecemos os limites analíticos desse modelo. Sintetizando tais limites, Oliveira e Lopes (2011, p. 21) argumentam que,

Se, por um lado, o ciclo sugere um movimento, por outro, implica uma redução ao indicar um contexto ao qual compete a formulação inicial das políticas – o de influência – e outro que tem privilégio na ressignificação. Em outras palavras, o modelo compromete a ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim.

Por essa via de entendimento, a emergência das políticas educacionais não se reduz a contextos hierarquizados de produção, nos quais proposta, formulação, implementação e ressignificação têm sua primazia restrita a determinadas arenas. Ao contrário disso, toda produção política se dá em um complexo discursivo relacional e contingencial marcado pela historicidade, pelas formações discursivas, pelos sujeitos e pelas forças hegemônicas engendradas em cada conjuntura sócio-política. Erguidas nestes entrelaçamentos, as políticas educacionais movimentam-se em arenas descentralizadas, nas quais texto e discurso têm, inexoravelmente, seus sentidos alicerçados e ressignificados em espaços-tempos não determinados *a priori*.

A partir dessas considerações, corroboramos a compreensão acerca das interpelações políticas e discursivas que constituem a avaliação e reconhecemos ser as políticas educacionais, em seus diferentes contextos, campo de influência sobre a tessitura das políticas-práticas avaliativas. Afunilamos, assim, a discussão para outro contexto que consideramos, também, constituidor do ato avaliativo, a saber: as políticas-práticas curriculares. Isto, porque, partimos do entendimento de ser a avaliação elemento indissociado das questões curriculares, sendo ela também currículo “[...]seja enquanto instrumento orientado para a inovação curricular ou para sua a sua manutenção e controle, seja ainda afetando os processos de gestão curricular, os modelos didáticos e, em geral, a prática pedagógica de professores e alunos” (LIMA, 2011, p. 73).

Em sua relação com o currículo – este aqui compreendido como “*criação cotidiana dos praticantes pensantes das escolas* (OLIVEIRA, 2013, p. 383, grifos da autora)”, a avaliação tensiona a produção curricular, sendo, concomitantemente, também tensionada. Regula os processos que compõem o currículo (ensino, aprendizagem, planejamento, recursos didático-pedagógicos), sendo, de igual modo, por estes influenciados. Pensadas em uma relação de interdependência, as políticas-práticas curriculares-avaliativas se constituem reciprocamente, integrando, assim, todas as práticas escolares cotidianas.

Tais interdependências são, contudo, projetadas sob um duplo movimento discursivo, no qual de um lado, perspectivas mais integrativas de formação inscrevem a avaliação e o currículo como práticas não hierarquizadas plasmadas em um movimento de retroalimentação. Em direção contrária, lógicas assentes em interesses neoliberais e neoconservadores (AFONSO, 2007), operam estabilizando uma relação de submissão do currículo à avaliação, tensionando, assim, para que a seleção dos conhecimentos ensinados nas escolas se dê exclusivamente face os interesses expressos nas políticas avaliativas. Nessa lógica de supremacia da avaliação (sobretudo, dos exames nacionais) sobre a organização dos processos

curriculares, “vale somente aquilo que ‘entra no exame’ [...]. O que não é objeto de exame carece de valor e, portanto, de interesse. [...] e o valor intrínseco dos conteúdos de aprendizagem fica à margem” (MÉNDES, 2002, p. 36).

Por essa via de entendimento, a legitimidade do conhecimento curricular se dá em detrimento do que é valorizado nos exames nacionais de larga escala, ao que é predeterminado, controlável e mensurável; e o conhecimento acessado nas escolas se restringe, então, à concepções homogeneizantes e pragmáticas de mundo, educação e formação.

Como espaço de disputas e embates pelo controle de sua enunciação, a produção curricular tecidas nas instâncias micro-macro políticas têm sofrido influências de tradições avaliativas orientadas para regulação dos processos educacionais, corroborando, assim, para um cenário em que “a avaliação não apenas controla se estamos implementando adequadamente uma proposta curricular, mas se propõe a definir o próprio currículo” (MACEDO, 2011, p. 37).

Alicerçada em uma “cultura da testagem” (MILLER, 2014) alinhada aos interesses neoliberais, a luta por hegemonizar um currículo pragmático tem impactado não apenas a significação desse objeto, engessando a seleção/organização curricular à noções reducionistas de conhecimento, mas, tem também, afetado as finalidades da educação na contemporaneidade. Como argumenta Méndez (2002),

Parece razoável defender as que finalidades que a educação persegue, assim como o valor do conhecimento e do currículo [...]devem orientar e guiar a avaliação. Quando os papéis são mudados e é a avaliação, em quaisquer de suas formas de controle meritocrático, que condiciona e orienta o conhecimento e o currículo, todo o processo de formulação é corrompido, reduzindo esses papéis a limites de estreita significação acadêmica. A educação converte-se, então, em uma carreira pela obtenção de títulos. O conhecimento deixará de ser um valor em si mesmo, e os conteúdos perderão sua significação cultural e sua faculdade formativa. O currículo será um artefato que canaliza os interesses até o êxito imediato. [...] É quando o mais valorizado confunde-se com o mais valioso (p. 35).

Na esteira dessas ideias compreendemos que, ao ser reduzida pela avaliação a um conjunto de conhecimentos que têm valor de uso imediato, a produção curricular limita-se e condiciona-se a discursos que difundem e projetam uma formação formatada a obtenção de competências e habilidades alinhadas aos valores da sociedade contemporânea. A exemplo, recentemente assistimos a emergência de um movimento nacional (interpelado por experiências internacionais) em defesa da construção de uma base comum curricular alicerçada em concepções coisificadas de conhecimento significado como “passível de ser apropriado, medido, listado, aplicado” (LOPES, 2015, p. 459).

Orientada por registros disciplinares reduzidos à objetividade dos índices avaliativos, a produção de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), emergiu, assim, hegemonizando um repertório de conhecimentos disciplinares enunciados como capazes de garantir a qualidade educacional historicamente almejada, vinculando, desse modo, um alinhamento linear entre resultados e qualidade. Contudo, desvinculada dos múltiplos contextos sócio-educacionais e culturais do país, a BNCC tem – ao reduzir a educação à aprendizagem de conteúdos destituídos da vida - desconsiderado a complexidade dos percursos formativos e do fazer curricular presentes nestes.

Reconhecendo que nenhuma objetividade é capaz de cessar o caráter antagônico do social (MOUFFE, 2000), compreendemos que a constituição das políticas de currículo (a exemplo da BNCC) – mesmo sob influências das tentativas de controle emanadas nas políticas de avaliação – é interpelada pelas incontingências do social, de modo que as forças hegemônicas dos exames avaliativos podem ser subvertidas por novas articulações tecidas nas relações e nos espaços-tempo cotidianos.

Partimos, assim, da compreensão que a escola – enquanto locus privilegiado do fazer curricular – revela-se como um lugar “sujo” pelo imprevisível (MACEDO, 2016, p. 49). Como locus “contaminado” pela imprevisibilidade que trepida os discursos hegemônicos, a escola é alicerçada por processos de negociação, decisão e por momentos de ressignificação, sendo, assim, constantemente permeada pelas inconstâncias que as noções de contingência carrega.

Nessa linha de pensamento, pensar os entrelaçamentos discursivos entre currículo e avaliação exige um olhar analítico atento para os desenhos contextuais que os inscrevem, entendendo que a produção de sentidos em torno desses objetos não se efetiva como arena neutra, supostamente incontaminada pela diferença, pelos dissensos e pelas incontingencialidades cotidianas das práticas discursivas em emergência nos micros contextos políticos.

Reconhecer a imprevisibilidade que limita e subverte o controle curricular e avaliativo é, nessa direção, apostar nos movimentos de ressignificação discursiva que modulam os processos de produção de sentidos do currículo e da avaliação na escola, assumindo outras possibilidades de leitura e significação dessas práticas que não se fecham às sedimentações operadas hegemonicamente. Apostando nessas outras possibilidades de leitura referenciadas pelas imprevisibilidades dos contextos, acreditamos na reativação (LACLAU, 2000) dos discursos e práticas estabilizadas nos cotidianos, compreendendo que os entrelaçamentos entre currículo e avaliação podem ser abalados por concepções mais fluídas acerca desses objetos. Como argumentam Ortigão e Oliveira (2017),

[...]se compreendermos o currículo para além de um conjunto de disciplinas, um espaço de construção coletiva de conhecimentos, onde a avaliação auxilia docentes e estudantes a entenderem os processos de construção de aprendizagens, um outro olhar se desenha. Nele, currículo e avaliação são entendidos como construção coletiva e inacabada e valorizam-se as diferenças que nos constituem enquanto sujeitos sociais (p. 102).

Como construção coletiva e inacabada, o currículo e a avaliação são construtos contextuais e relacionais, sendo sua constituição interpelada pelos espaços (escola), pelo tempo (cotidiano) e pelos múltiplos decisores curriculares (LEITE, 2012). Tais entrelaçamentos revelam que, sem determinações *a priori*, o currículo e a avaliação são enunciados sob influência de demandas neoliberais que povoam os processos educacionais, mas ergue-se, também, em um movimento de ruptura às sedimentações historicamente estabilizadas em torno desses objetos, indicando, assim, possibilidades de transformação dos discursos hegemônicos.

Tais possibilidades implicam, contudo, o questionamento acerca das bases de construção desses elementos, a exemplo dos sentidos e finalidades da escola (lócus privilegiado de desestabilização discursiva do currículo e da avaliação). Como defende Perrenoud (1999), mudar a avaliação e o currículo, significa mudar a escola, posto que estando “no centro de um sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola” (p. 173).

Produzir outras relações entre currículo e avaliação, e desestabilizar os discursos hegemônicos arraigados nas práticas pedagógicas requer, então, um movimento mais amplo de reconstrução da escola e das práticas cotidianamente nela produzidas. Para tanto,

Neste processo é fundamental: olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e a admiração, as dúvidas, certezas e surpresas. Entender essas historinhas, os acontecimentos simples, os fatos corriqueiros, os erros, como pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatismo perceptível, sinais que trazem novas possibilidades ainda não exploradas; enxergar o cotidiano como espaço/tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou o eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, movidos tanto pelo que “sabem” quanto pelo que “ainda não sabem”, se encontram simplesmente para dar continuidade à teia da vida (ESTEBAN, 2008, p. 23).

Enxergar a escola pela lente do cotidiano é, assim, reconhecer os fluxos discursivos, as negociações e os acordos contingenciais que embasam as construções coletivas traçadas em torno da avaliação. Olhar para o cotidiano compreendendo-o como tempo-espaço que foge a ordem do cálculo, da previsão e predeterminação é, pois, caminho potente para vislumbrarmos

outros modos, subjetivos e imprevisíveis, de pensar a avaliação e as demais práticas a ela articuladas, a exemplo das práticas de formação, objeto de reflexão da seção a seguir.

3.3 CONTEXTOS SÓCIO-POLÍTICOS CONSTITUIDORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores vem configurando-se em temática clássica no campo educacional, foco de interesse de várias agendas, instituições e sujeitos nas últimas décadas. Como ponto nodal (LACLAU; MOUFFE, 2015) privilegiado de articulação de demandas representativas de vários grupos sócio-político-educacionais, a formação continuada se apresenta como arena de disputas discursivas em seu processo de significação. No interior dessas, múltiplos desenhos epistemológicos, políticos e metodológicos têm discursivamente a configurado, compreendendo-a como,

[...]uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 3).

Sendo delineada pela tríade teoria-política-prática, a formação continuada – como atividade complexa e multirreferencial – tem sido interpelada pelas marcas dos tempos e conjunturas sócio-históricas representativas de diferentes concepções de educação, conhecimento e docência. Estas, mais que referenciar a significação da formação, têm se constituído como elementos constitutivos de sua produção de sentidos, sinalizando, assim, os entrecruzamentos de enfoques e a polissemia discursiva que a ergue historicamente.

Ao acessar a produção do conhecimento na área (SANTOS, 2010; DOURADO, 2015; ALVES, 2017), visualizamos a recorrência de certos enfoques epistemológicos¹⁵ basilares no delineamento de tradições hegemônicas no âmbito da formação docente. Interpelada, também, por tradições de outros campos (a exemplo das tradições curriculares e avaliativas), a formação continuada é construída na confluência de uma “herança formadora” (IMBERNÓN,

¹⁵ Especificamente, visualizamos a emergência de enfoques assentes na Racionalidade Técnica que, em prol do discurso da eficácia e eficiência dos processos educacionais, inscrevem concepções e projetos formativos de caráter prescritivo e instrumental. Em contraposição às lógicas racionalistas e objetivistas, perspectivas orientadas pela Epistemologia da Prática têm significado a formação continuada como processo coletivo direcionado ao desenvolvimento profissional do professorado, ao restabelecimento dos vínculos entre teoria e prática na profissionalidade docente e a reivindicação dos lócus e agentes envolvidos na construção dos projetos formativos.

2010) estabilizada discursivamente, mas, ainda, por articulações de discursos e demandas advindas de comunidades, instituições e contextos diversos. Negociando com as tradições e com a contingencialidade de demandas representativas de comunidades disciplinares, de equipes técnicas produtoras de políticas de governo, de organizações privadas criadoras de “pacotes de formação” e dos profissionais da escola, a formação tem sido operada sob interesses e finalidades sócio-político-educacionais em disputas.

Nesse jogo de interesses, temos assistido nas últimas décadas à presença intensa de organizações não governamentais (apresentadas como sem fins lucrativos) que, vinculadas à demandas neoliberais, têm disputado pela proposição de projetos formativos direcionados aos professores em atuação nas escolas públicas. Valendo-se de discursos denunciativos da má qualidade da educação nacional e da formação de professores em exercício, tais organizações têm se caracterizado como mercado promissor na disseminação de modelos de formação performáticos vendidos como antídoto aos déficits educacionais.

Operando através de programas padronizados de treinamento enunciados como promessa de superação das mazelas deixadas pela formação inicial dos professores, tais parcerias entre o setor público e o privado ganham protagonismo em um cenário de retrocessos políticos no país em que forças conservadoras e homogeneizantes dos processos educacionais têm se intensificado no bojo das reformas da educação. Nessa direção, é importante destacar que situar a formação no interior dos contextos político-sociais que a interpelam é tarefa essencial na compreensão dos processos (inter)subjetivos que têm modulado os projetos formativos na atualidade, posto que como nos lembra Imbernón (2010, p. 9), “atualmente, não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza”.

Olhando atentamente para o cenário sócio-político nacional, visualizamos que com o contexto de expansão das relações entre o público e o privado e com a acentuada influência de lógicas neoliberais e neotecnicistas na educação, a formação continuada tem se tornado uma expressão local de racionalidades discursivas globais que, atreladas a cultura da performatividade¹⁶ disputam pelo controle da significação da formação de professores. Alicerçando o movimento de reformas educacionais que se alastram pelo mundo como uma

¹⁶ Referenciados em Ball (2002, p. 4), compreendemos performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”.

“epidemia política” (LEVIN, 1998 *apud* BALL, 2002), tais racionalidades discursivas têm se constituído como mecanismos não somente de reforma dos professores mas, principalmente, de reforma do que significa ser professor na contemporaneidade. Como argumenta Ball (2002),

[...]as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para "reformatar" professores e para mudar o que significa ser professor. Isto é, "a formação e a actualização das capacidades e atributos do SER do professor" (Dean, 1995, p. 567). A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos — a nossa "identidade social" (Bernstein, 1996, p. 73).

Nessa linha de pensamento, as lógicas performáticas que erguem as reformas educacionais e, mais especificamente, a formação continuada, operam não apenas objetivamente inscrevendo projetos normativos direcionados a mudar as práticas docentes, mas, de modo muito mais panóptico, elas têm buscado atuar sobre as subjetividades do professorado, atuando na construção e homogeneização de suas identidades. Abalando os sentidos historicamente estabilizados em torno da docência e do que significa ser professor, os *modus operandi* dos programas de formação têm tido seus efeitos não restritos a homogeneização do saber-fazer docente, mas têm conseguido chegar ao âmago dos processos constitutivos da profissão e das identidades do professorado, impactando profundamente a vida dos professores nas escolas e as representações sociais acerca desse profissional. Como resultado desse processo,

A imagem do docente “fonte e fornecedor de conhecimentos” torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador de encontro, etc. A partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora. [...] assistimos a redefinição das funções docentes, que buscam contrapor-se à inflação das missões educativas e a contestar à visão de uma escola que seja “pau para toda obra” (NÓVOA, 1991, p. 133).

Inscrevendo identidades predeterminadas de docência assentes em concepções multifuncionais da profissão, os projetos performáticos de formação têm influenciado na redefinição da identidade profissional docente reduzindo-a a papéis cada vez mais distantes das representações historicamente enraizadas acerca da docência. Trepidando os discursos e representações sociais estabilizadas, tais projetos têm disputado na produção de identidades professorais formatadas aos novos perfis profissionais exigidos pelas lógicas performáticas que se alastram no campo educacional. Com a emergência desses novos modelos identitários, podemos visualizar mais nitidamente a contingencialidade e precariedade de toda identidade frente aos fluxos de ordens discursivas que as interpelam. Nessa perspectiva, deslocando as

sedimentações dos processos de significação em torno do “ser” professor, a concepção de professor como profissional transmissor de conhecimento tem sido subvertida por articulações discursivas de grupos que reivindicam outros modos professorais de ser/estar na docência.

Como processo fluido e inacabado, a modulação desses modos revela que “todas as identidades são relacionais e a condição de existência de uma identidade passaria pela delimitação de um outro” (MARQUES, 2014, p. 111). Sendo forjados na confluência articulatória de identidades sedimentadas e dos processos de socialização relacionais e intersubjetivo que interpelam à docência, a produção dos projetos de formação continuada tem desestabilizado as configurações identitárias da profissão docente, impactando na (des)construção e ressignificação dos sentidos de docência na contemporaneidade. Para tanto, têm operado, mediante a mobilização de diversos aparatos de controle político-pedagógico, para normatizar identidades predeterminadas e construir uma docência padronizada voltada aos valores e interesses das lógicas performáticas que atravessam a educação. Um desses aparatos tem sido o currículo da formação continuada.

Compreendendo o currículo para além de sua dimensão textual/documental, o currículo é aqui compreendido como produção discursiva, como enunciação política e cultural (LOPES, 2012) situada para além dos registros disciplinares. Enquanto espaço de embates e negociações de demandas representativas de diferentes grupos, o currículo é arena discursiva de tensão e luta pelo poder de significação do conhecimento e das múltiplas concepções de educação e mundo. Como produção que não se encerra, o currículo é

[...]o movimento da linguagem e como tal implica que o currículo não nasce pronto e acabado nem remete a uma essência fundante. Põe em jogo e tensiona a ambivalência entre uma dimensão pedagógica e uma dimensão performática que problematiza sentidos tomados como absolutos e exige negociação e tradução, isso destaca a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos sujeitos que nele se articulam, exige diálogo e alteridade assim, a elaboração curricular pode ser entendida como campo de construção de linguagem. Com Bhabha é possível compreender que essa construção não se dá na busca de um sentido único, mas considerando a interação e o diálogo como forma de produção, isso ressalta o currículo como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de enunciação cultural (FRANGELLA, 2016, p. 26).

Produzido no âmbito de formações discursivas – aqui compreendidas como um “conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas” (LOPES, 2012, p. 20) resultante de tensionamentos políticos pela significação – o currículo da formação continuada se revela como construção inacabada fruto dos interesses, embates e negociações de diferentes sujeitos que, representando múltiplas agendas, se articulam em sua produção. Como dito em outro momento deste texto, uma dessas agendas diz respeito a determinados

segmentos privados que, investindo na privatização dos sistemas educacionais (GABRIEL et al.,2020), se apresentam como possibilidade de suprir as faltas e déficits educacionais (MACEDO, 2017).

Disputando na produção curricular da formação continuada, tais grupos têm mobilizado, articulado e negociado múltiplos sentidos de docência e formação, os quais interpelados por discursos pautados na responsabilização e performatividade do professorado, operam na tentativa de estabilizar e hegemonizar políticas curriculares para a formação continuada articuladas por cadeias equivalenciais instituídas pelos significantes competência, habilidade, desempenho, eficácia e responsabilidade profissional (BRASIL, 2020).

Não reduzidos aos discursos das políticas nacionais, institucionalmente, estes significantes têm interpelado o currículo da formação nas redes de ensino, tendo seus efeitos não restritos às questões curriculares, mas estendendo-se aos “processos de ensino, aprendizagem e avaliação, na organização dos tempos e práticas escolares e, conseqüentemente, na formação de professores e professoras, bem como no próprio sentido de 'profissionalização docente'” (GABRIEL et al.,2020).

Interligado ao currículo da Educação Básica, sobretudo a BNCC, o currículo da formação de professores tem sido atravessado por pressupostos epistemológicos e políticos que, objetivando reformar a docência, modulam o trabalho e as identidades docentes. Apostando em soluções simplistas redutoras da complexidade dos problemas da formação, as ações formativas têm investido em propostas pragmáticas orientadas pela defesa de uma formação performática e tecnicista reduzida ao treinamento do professorado. Nela,

[...]os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. “Trata-se de uma educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos” (Muller, 1998, p.188; ver também Ryan, 1998)³. Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas (BALL, 2005, p. 548).

Configurando-se como forma de “treinamento não intelectualizado” direcionada a fixação de identidades que reduzem o professor a figura de um “profissional técnico – o gerente”, o currículo da formação continuada se apresenta como produção curricular que se

alastra para além da dimensão pedagógica, tendo seus efeitos estendidos a modulação da profissionalidade docente. Contudo, como produção que não cessa, o currículo da formação se constitui, também, nos movimentos contínuos de disputa, negociação e articulação de sentidos de docência, se apresentando, assim, como tentativa falha em si mesma de produzir fixações uniformes em torno da profissão.

Nessa via de entendimento, o currículo da formação continuada de professores se expressa não somente como marco normativo/regulador sob a atuação do professorado, mas, como enunciação cultural “que reproduz/produz/traduz sentidos o tempo todo. Logo, produz escapes dos mais diversos, visto que o currículo é produto de acordos feitos em meio à rede de significações” (FRANGELLA, 2017, p. 1182). Interpelado por processos de regulação, mas, também, de escapes, a produção curricular em torno da formação se (re)faz, assim, nos jogos das relações de poder cujo resultado são sempre imprevisíveis/instáveis.

Nesse jogo de disputas que escapam ao controle, as produções acadêmicas e as políticas educacionais emergem como peças importantes para compreensão dos processos de significação em torno do objeto em questão. Desse modo, na seção a seguir discutimos quais sentidos de formação-avaliação estão sendo produzidos/disputados nesses lócus de significação.

4. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TORNO DA AVALIAÇÃO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DIALOGANDO COM SENTIDOS INSCRITOS EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS E EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Viver apenas num andar é viver bloqueado. Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos.

(BACHELARD, 2003, p. 76)

Em um texto apresentado e discutido no Grupo de Trabalho Educação Fundamental (GT-13) da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) realizada na cidade de Natal/RN em outubro de 2011, Alfredo Veiga-Neto ao discutir os processos de construção do conhecimento, sinaliza que “é preciso ir aos porões” “para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais” (p. 268). Tal afirmação advém de sua aproximação com a obra de Gaston Bachelard, sobretudo, com a metáfora da Casa desenvolvida por esse filósofo.

Nessa metáfora, a casa – enquanto “o primeiro mundo do ser humano” – é apresentada como lócus que acolhe o homem, antes que este seja “jogado no mundo”. Sem ela “seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória”, como destaca Veiga-Neto (2012, p. 269). Contudo, se não soubermos ocupar toda a casa, “se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (*Ibidem.* p. 269).

Com Veiga-Neto (2012) vislumbramos ser o porão tudo aquilo que nos sustenta, que nos dá fundamento (ao menos, parcialmente) e solidez. Sem a descida ao porão, somos seres desenraizados da história e do pensamento crítico-reflexivo, sendo as experiências imediatas nossas únicas raízes de sustentação. Mas, não apenas é necessário adentrar ao porão, como, também, subir ao sótão, pois é nele que nos elevamos para o que está além de nós mesmos, além da cotidianidade e das experiências imediatas.

Tendo como ponto de partida o empréstimo feito por Veiga-Neto (2012) da Metáfora da Casa de Gaston Bachelard, iniciamos este capítulo intencionando descermos aos porões e firmarmos nossos pés no conhecimento sócio-historicamente construído no campo educacional. Para além destes, reconhecemos também a necessidade de descermos aos porões da avaliação e da formação continuada – objeto dessa pesquisa – para encontrarmos lá o que nos sustentará

no delineamento das reflexões aqui construídas. Pois, enraizados no que já existe nos porões do pensamento educacional, poderemos galgar aos sótãos que nos elevará a construção de leituras outras em torno da avaliação e da formação continuada de professores. Assim, compreendemos que se faz “absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão)” (*Ibidem*. p. 272).

Nos localizando no piso intermediário, isto é, nas políticas-práticas de avaliação e formação em construção na contemporaneidade, nesse capítulo nos para as produções científicas e para as políticas educacionais nacionalmente produzidas na última década (2010-2020) objetivando vislumbrar os enraizamentos, ou melhor, as fixações parciais de sentidos sobre o objeto de pesquisa em questão, na tentativa de trazeremos à tona outros modos possíveis de contingencialmente significar a avaliação e a formação em desenvolvimento nas instâncias de produção acadêmica e política.

Nesse direção, elencamos alguns lócus de produção do conhecimento, a saber: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE); a Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE); a Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; a Revista Brasileira de Educação (RBE), a Revista Educação e Pesquisa (REP) e a Revista Educação e Sociedade (RES). Tais lócus se constituíram aqui como porões e sótãos que possibilitaram nos aproximar do conhecimento já produzido em torno do nosso objeto, nos fundamentar no percurso teórico aqui trilhado e nos levar a visualizar um horizonte de produção de sentidos que se faz sempre na relação do que se está sendo dito e da contingencialidade dos acontecimentos históricos.

Selecionados pela relevância e representatividade na construção da pesquisa educacional no país, o acesso a esses espaços contribuiu para situarmos e contextualizarmos a avaliação e a formação continuada de professores em âmbito local e nacional, identificando aproximações, semelhanças, diferenças e ressignificações que caracterizam as investigações desses objetos de conhecimento.

Para esse exercício analítico, tivemos como marco temporal o período de 2010-2020, posto compreendermos que a centralidade nas pesquisas desenvolvidas na última década nos possibilitaria acessar a produção discursiva recente que sustenta os sentidos construídos sobre o objeto em questão. Somando-se a atualidade das produções, reconhecemos o alargamento da criação de políticas curriculares, avaliativas e de formação docente no Brasil nesse período que,

amplamente debatidas nas pesquisas educacionais em desenvolvimento no país, contribuíram para contextualizarmos como os discursos oficiais no campo da avaliação e da formação estão sendo operados nos contextos macro políticos.

Assim, de modo específico, as políticas macro educacionais selecionadas para compor o nosso arcabouço teórico-político foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015; a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Estas foram aqui trabalhadas no segundo momento deste capítulo.

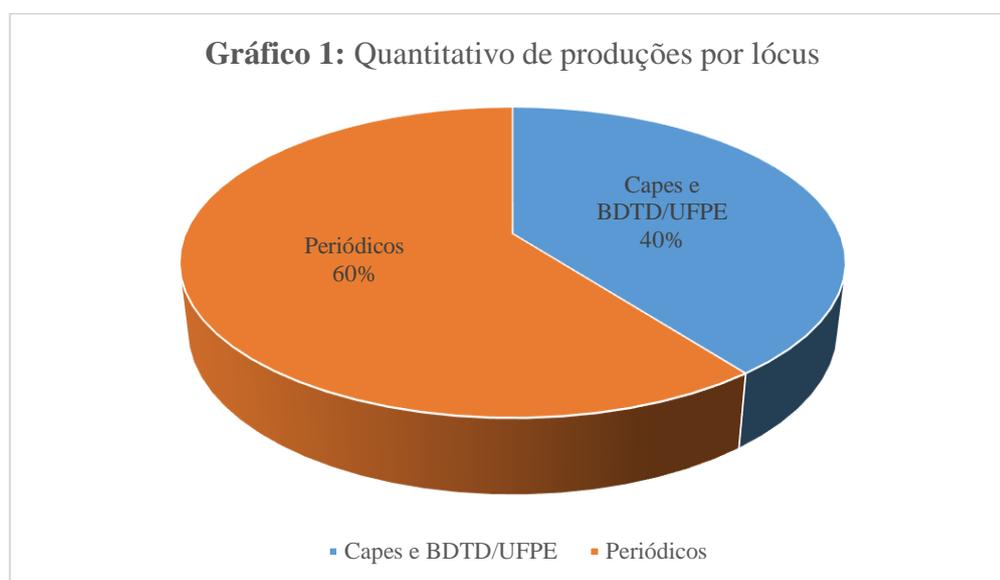
Situados nossos constructos analíticos, destacamos que na temporalidade recortada buscamos evidenciar formações discursivas – aqui compreendidas como sendo as “ocorrências de certos enunciados e não de outros, em determinados tempos, lugares e localizações institucionais” (MARQUES, 2014, p. 122) – que nos possibilitassem visualizar as reconfigurações incessantes nas quais a produção de sentidos em torno das políticas-práticas de formação-avaliação é levadas “a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com elas provocando sua redefinição e redirecionamento, [...], mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos” (MAINGUENEAU, 1997, p. 113).

Para compreensão das formações discursivas e das interdiscursividades atravessadas nas produções acadêmicas e nas políticas educacionais aqui mobilizadas, operamos teórico-metodologicamente selecionando textualidades políticas e trabalhos acadêmicos que discorressem diretamente sobre objeto de estudo em questão, o que se deu em um primeiro momento através da seleção de lócus de produção do conhecimento de grande representatividade no campo educacional. Selecionados, avançamos para a leitura de títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas a fim de filtrarmos os trabalhos que versassem sobre a avaliação e a formação continuada de professores. Identificados, prosseguimos mapeando recorrências discursivas, eixos enunciativos e sentidos produzidos em torno da avaliação e da formação continuada de professores.

Em relação às políticas educacionais direcionadas a avaliação educacional e a formação docente, nos voltamos para os documentos oficiais de normatividades produzidas em âmbito nacional. Cabe destacar que com a leitura das próprias pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico, fomos evidenciando a centralidade que determinadas políticas tinham nos escopos de análise, o que nos auxiliou na seleção dos documentos oficiais anteriormente citados.

A partir desses delineamentos iniciais, nos movemos para a operacionalização do processo de análise dos trabalhos selecionados. Assim, procedemos metodologicamente a partir de três dimensões interdiscursivas apresentadas por Maingueneau (1997), a saber: a) *universo discursivo*; b) *campo discursivo* e c) *espaço discursivo*. No âmbito do *universo discursivo*, temos o conjunto de formações discursivas e enunciados que, interagindo em uma conjuntura, constituem o arquivo de uma época. Nessa tese, nosso universo discursivo correspondeu a CAPES, ao BDTD-UFPE, aos periódicos acadêmicos e a determinadas políticas educacionais que, apesar de no marco temporal selecionado apresentarem um conjunto finito de produções, essas foram compreendidas como impossíveis de serem apreendidas em sua totalidade.

Em se tratando especificamente das produções acadêmicas (foco inicial deste capítulo) sinalizamos que, tendo por horizonte analítico os processos de produção de sentidos de avaliação e formação continuada emergidos nas pesquisas selecionadas, a constituição do nosso universo discursivo ficou assim configurada:



Fonte: A autora (2024).

Como visualizado, nosso universo discursivo foi composto por 53 produções, sendo estas: 21 teses e dissertações da CAPES e da BDTD/UFPE e 32 trabalhos das revistas. Ao identificarmos os discursos, enunciados e sentidos em torno da avaliação e da formação continuada, prosseguimos com a análise individual e relacional das produções, de modo a compreender como estas se aproximavam, se distanciavam e, sobretudo, como constituíam a rede de significação do nosso objeto de estudo.

No que diz respeito ao nosso *campo discursivo*, este “é definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se

delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região” (MAINGUENEAU, 1997, p. 116). Em outras palavras, nosso *campo discursivo* circunscreve as disputas pelo controle da enunciação, fixação e homogeneização dos sentidos expressas no processo de significação da avaliação e da formação continuada de professores no âmbito das formações discursivas aqui trabalhadas (CAPES, BDTD-UFPE, Revistas, Políticas educacionais).

Reconhecendo as formações discursivas não somente como campo de disputas, nosso *espaço discursivo* nos possibilitou articular e pôr em diálogo “duas [ou mais] formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (MAINGUENEAU, 1997, p. 117). Ao se apresentar como “*subconjuntos* de um campo discursivo recortado” (OLIVEIRA, 2018, p. 206), tal espaço possibilitou evidenciarmos a relação dialógica que liga os lócus discursivos da CAPES, da BDTD-UFPE, dos periódicos acadêmicos e das políticas educacionais.

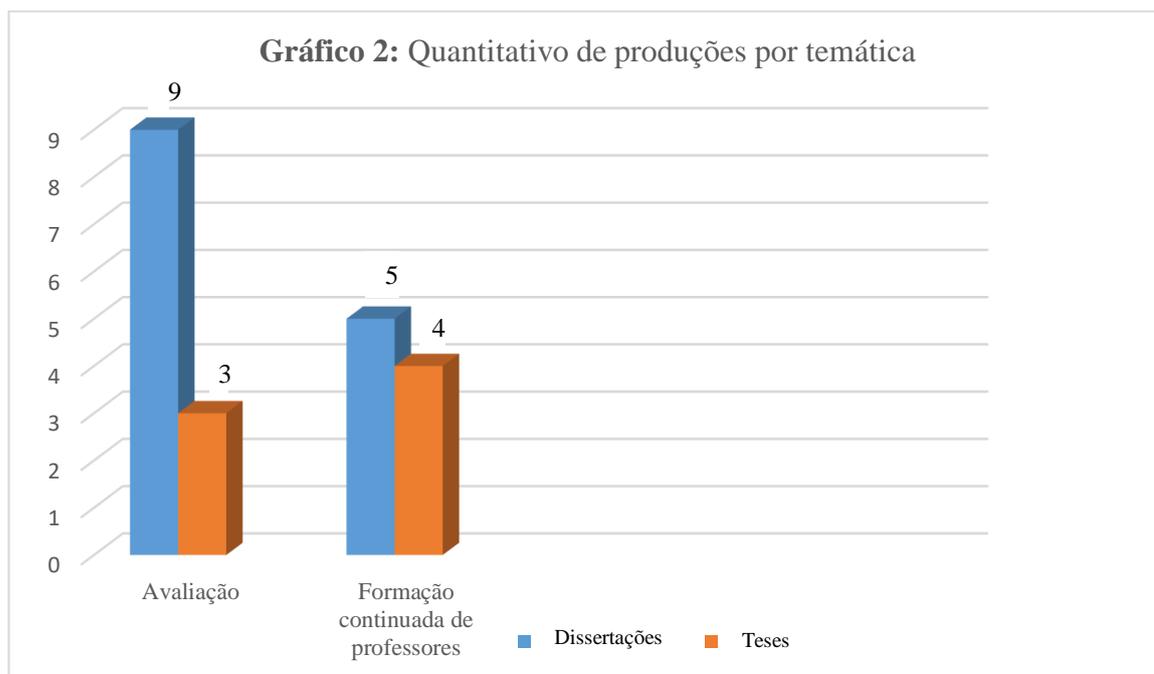
Na seção a seguir discutimos como esses elementos se articulam na significação dos sentidos em torno da avaliação e da formação docente.

4.1 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE FORMAÇÃO E DE AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DA CAPES E DA BDTD/UFPE

O levantamento das produções apresentadas na CAPES e na BDTD/UFPE se deu através do acesso aos sítios eletrônicos (Catálogo/Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) destes lócus. Utilizando-nos de filtros¹⁷ de seleção disponíveis no catálogo e na biblioteca digital, após a leitura dos resumos chegamos ao quantitativo de 21¹⁸ teses e dissertações, como mostra o gráfico a seguir:

¹⁷ Os filtros utilizados para seleção foram: Tipo: Mestrado/Doutorado; Ano: 2010-2019; Grande área de conhecimento: Ciências humanas; Área de conhecimento: Educação; Área de concentração: Educação; Nome programa: Educação.

¹⁸ A razão para o quantitativo de 21 teses e dissertações selecionadas justifica-se pelo fato de que grande parte dos trabalhos apresentados na CAPES e na BDTD/UFPE versavam sobre temáticas distintas das aqui enfocadas. Desse modo, para os três descritores utilizados (prática avaliativa / política avaliativa / formação continuada), as pesquisas indicadas tinham focos investigativos diversos, como: práticas docentes no âmbito das relações étnico-raciais, práticas educativas em espaços não-formais, práticas curriculares na EJA, avaliação de alunos com deficiência, avaliação na Educação Profissional e no Ensino Superior, avaliação do desempenho docente, políticas de ações afirmativas, formação continuada no Ensino Superior e na Educação Infantil, formação continuada e o uso de TIC's etc. Somando-se a emergência de focos temáticos diferentes dos nossos, a plataforma não disponibilizava o arquivo da maioria dos trabalhos indicados, o que nos impossibilitou de ter acesso a alguns trabalhos.



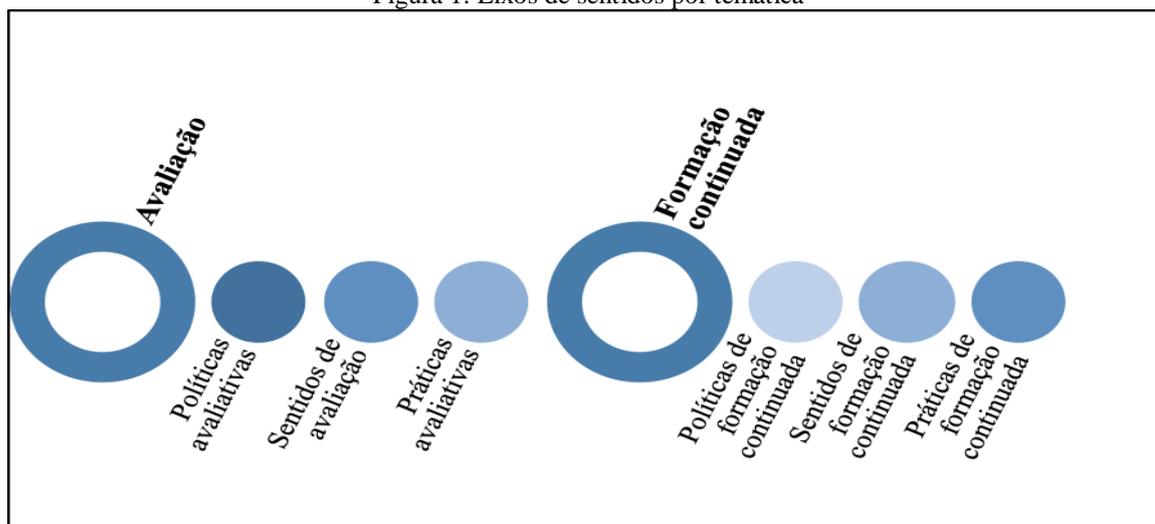
Fonte: A autora (2024).

No conjunto das dissertações e teses identificadas, observou-se um maior número de produções (9 dissertações e 3 teses) que têm por objeto de estudo a avaliação em suas variadas tipologias (da aprendizagem, de larga escala, institucional). Percebemos, assim, o quanto a avaliação vem se constituindo como tema clássico no cenário educacional brasileiro, sendo foco analítico de pesquisas voltadas para compreensão dos desafios prático-epistemológicos-políticos que atravessam esse campo.

Em se tratando da formação continuada, esta foi foco de 9 pesquisas (5 dissertações e 4 teses). Ressaltamos que no mapeamento geral das produções, mesmo fazendo uso do descritor “formação continuada”, a maioria das pesquisas apresentadas tinham por foco investigativo a formação inicial de professores. Apesar de reconhecermos a relação indissociável e dialógica entre estas, compreendemos que as mesmas guardam demandas e especificidades políticas-práticas específicas. Assim, o quantitativo de teses e dissertações sobre essa temática aponta para a necessidade de problematização do lugar que a formação continuada de professores tem ocupado no âmbito das pesquisas em educação no país.

No que diz respeito à predominância temática das pesquisas, identificamos a recorrência de núcleos de sentidos em torno da avaliação e da formação continuada de professores. Estes foram agrupados da seguinte forma:

Figura 1: Eixos de sentidos por temática



Fonte: A autora (2024).

Como observado, a produção discursiva acerca da avaliação e formação continuada de professores se desenvolveu em torno da tríade: políticas, práticas e sentidos. Esses três núcleos discursivos apontam para os rastros das singularidades enunciativas que constituem nosso objeto, como também, aponta para a interdiscursividade que une essas temáticas, posto que não isoladamente, as discussões realizadas nos trabalhos por vezes revelou a relação dialógica entre esses núcleos. Tendo por base tais núcleos discursivos, a seguir exploramos seus sentidos constituintes.

4.1.1 Sentidos de avaliação revelados nas produções da CAPES e da BDTD/UFPE

Com a leitura e análise das produções evidenciamos a intensidade de discussões em torno da avaliação. Estas, foram aqui agrupadas em núcleos de sentidos discursivos (sentidos, políticas, práticas) que configuram o debate acerca das tipologias de avaliação, suas características e funções; das macro-micro políticas avaliativas e seus efeitos nas escolas; e dos instrumentos, procedimentos e registros de avaliação em desenvolvimento nas salas de aulas.

Nesses núcleos, identificamos a centralidade dada ao significante avaliação, visto este parecer “articular demandas, originadas em diversos espaços, e com interesses distintos por parte dos diferentes grupos” (NOGUEIRA, 2018, p. 11, CAPES). Como prática que articula demandas diversas (emergentes das instâncias micro escolares e macro política) e, por vezes, antagônicas entre si, a avaliação se apresentou nas produções como elemento que congrega

demandas e interesses de sujeitos que, por se situar em lócus de enunciação distintos e partilharem de projetos díspares de educação e sociedade, disputam pela significação dessa prática. Assim, deixando de ser significada como ato restrito à escola, a avaliação se expandiu e tornou-se foco de interesse de grupos e instituições outrora alheios a ela, a exemplo do Estado provedor que, no bojo das influências neoliberais, converteu-se em Estado avaliador, como destacam os estudos de Nagase (2018, CAPES) e Moreira (2018, CAPES).

Nesse processo de expansão, a produção discursiva da avaliação foi sendo configurada de modo a articular e organizar seus discursos em torno de pontos nodais¹⁹ (LACLAU; MOUFFE, 2015). É, pois, a partir do ponto nodal “qualidade da educação” que nas teses e dissertações da Capes identificamos a recorrência do sentido: *avaliação como instrumento de melhoria da qualidade educacional*. Em volta desse sentido, discutimos acerca da noção de qualidade problematizando as estruturas de funcionamento desse discurso que, ao se apresentar enquanto demanda de diferentes grupos, através da avaliação articula e congrega projetos sócio-educacionais em disputas.

Se lançarmos um olhar analítico para a memória discursiva que configura a educação nacional, vemos que a tônica no significante “qualidade” não é um fenômeno recente, mas um movimento que teve sua gênese no processo histórico de universalização do ensino. A luta pelo acesso e permanência nas escolas públicas foi acompanhada, também, pela defesa de uma educação de qualidade voltada às camadas sociais, outrora, oficialmente excluídas. Em torno dessa tríade - acesso-permanência-qualidade – projetos distintos de educação e de sociedade têm se erguido sob a tentativa de criação de um centro unificador de suas demandas. É, pois, assim, que a noção de qualidade passa a configurar o centro fulcral que fundamenta (de forma provisória e precária) as práticas de certos grupos sociais. Nesse processo,

A qualidade é marcada então por uma positividade, como se tudo feito em busca da qualidade por si só já fosse algo que garantisse uma melhoria, e preencheria essa falta por parte das políticas voltadas para educação. As tentativas de preencher o significante qualidade são feitas provisoriamente, na medida em que este pode variar de acordo com a intenção da política e o modo como é conduzida (RODRIGUES, 2017, p. 56, CAPES).

Edificado como fundamento articulador e homogeneizador, o significante “qualidade” tem sido construído sob a égide de discursos antagonizados por múltiplas agendas, mas, que apesar de antagonísticos em seus projetos, forjam a ideia de que a própria busca pela qualidade já representa o preenchimento desse significante. Nesse processo de busca pela universalização

¹⁹ Em Laclau e Mouffe entendemos pontos nodais como “qualquer discurso [que] se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro. Chamaremos os pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial de *pontos nodais*” (2015, p. 187).

de uma educação de qualidade, as produções sinalizaram para a redução e, sobretudo, esvaziamento desse significante, posto que a simples busca, ao ser tomada enquanto qualidade em si, acarreta a esse significante o esvaziamento de seus conteúdos e a impossibilidade de sua exata significação.

Ao ser esvaziado por diferentes agendas e projetos educacionais, o significante qualidade tem colocado em disputa “uma noção reducionista e mercadológica de qualidade educacional em detrimento da qualidade social” (TORREZAN, 2018, p. 278, CAPES). Apesar de atravessadas por valores antagônicos – de mercado e sociais – tais noções têm através de relações de equivalência²⁰ se articulado discursivamente frente a um exterior constitutivo que as ameaça, isto é, a educação sem qualidade. Em torno dessa ameaça, a qualidade da educação tem sido firmada como um bem comum (NAGASE, 2018, CAPES), projetada como unidade social na luta contra os males que uma educação sem qualidade pode ter na sociedade.

Desse modo, nas produções foi possível perceber que na relação equivalencial provisoriamente composto por diferentes grupos sócio-educacionais, a avaliação é significada “como elemento articulado à cadeia discursiva da qualidade que sutura essa demanda à medida que as políticas de avaliação são responsáveis pela atribuição da almejada educação de qualidade” (NOGUEIRA, 2018, p. 91, CAPES). Em outras palavras, a avaliação ao ser operada via políticas avaliativas, tem se apresentado como prática que une demandas particulares articuladas discursivamente, produzindo provisoriamente certa hegemonização em torno do significante qualidade.

Nessa direção, compondo a formação discursiva das teses e dissertações analisadas, o sentido “*políticas avaliativas como espaço estabilizador de demandas*” emergiu nas produções articulado à noção de qualidade da educação. Publicações como as de Moreira (2018, CAPES), Nogueira (2018, CAPES) e Rodrigues (2017, CAPES), parecem compartilhar do reconhecimento do caráter estabilizador e sedimentador que as políticas de avaliação têm assumido no contexto das reformas educacionais brasileiras.

No âmbito dessas produções, o significante “qualidade educacional” para se constituir como discurso hegemônico às várias agendas sócio-educacionais, têm sido operado via políticas avaliativas na tentativa de contenção do processo de significação das diferentes noções de qualidade. Buscando conter os conflitos e sedimentar os discursos, as políticas de avaliação

²⁰ Na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffé, “as relações de equivalência são aquelas nas quais a equivalência expanda-se, reduzem-se os lugares de antagonismo, tendendo a simplificar o terreno político, uma vez que os conflitos podem ser substituíveis; deste modo, os antagonismos condensam-se em uma polarização, levando a momentos de ruptura radical” (SOUTHWELL, 2014, p. 138).

vêm, assim, se ostentando como políticas de uma qualidade orientada ao êxito, eficiência e a indicadores de mensuração da educação ofertada nas instituições de ensino, como destaca Nogueira (2018).

Produzida como discurso hegemônico, a noção de eficiência e eficácia que sustenta as políticas avaliativas parece orientar-se por uma memória discursiva na qual ideais neoliberais e neotecnicistas “constitui-se em uma expressão do setor privado na implementação de políticas de bem-estar e na oferta da educação” (*Ibidem.* p. 99). Marcada por interesses de grupos particulares, tais políticas têm convertido a avaliação em instrumento de medida (TORRES, 2013, UFPE) e coisificação de uma educação eficiente e eficaz tida como manifestação de uma cultura comum às demandas de mercado.

Contudo, apesar das tentativas de naturalização de uma cultura de resultados significada como qualidade em si, foi recorrente nas pesquisas (NOGUEIRA, 2018, CAPES; MOREIRA, 2018; RODRIGUES, 2017, CAPES) a necessidade de problematização dos processos de sedimentação e homogeneização estabelecidos – via políticas de avaliação –na relação entre qualidade da educação e resultados. As produções partiam do reconhecimento que

Os números parecem neutros, verdades incontestáveis, mas na realidade são de natureza política, porque escolher o que medir e como medir é uma decisão de dimensão política, assim como o domínio da política é constituído por números. No entanto, devido à incontestável “objetividade” que os números parecem evidenciar, sua utilização termina despolitizando os debates que pressupõem julgamentos políticos (SANTOS, 2013, p. 113).

Nessa direção, a objetividade dos números apresentados nas políticas avaliativas operam como tentativa de apagamento de sentidos outros de qualidade que também concorrem para construção do significante “qualidade da educação”. Tal objetividade, assim, acena para a exacerbação pelo consenso e para as tentativas de estabilização de uma noção de qualidade quantitativamente forjada para todos.

No esforço de universalização de uma qualidade comum a todos, as políticas de avaliação se configuram como “políticas de vitrine” (FERRAÇO, 2013, p. 469) “em que os produtos expostos, [...]se transformam em dados a serem publicizados”. Nesse processo, tais políticas tendem a ocultar outras questões situadas para além de registros pedagógicos objetivistas, a exemplo das desigualdades expressas nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e de estudo dos alunos de camadas sociais desfavorecidas.

Tal caráter objetivo e técnico constituinte das políticas avaliativas de vitrine, “[...]considera que todos possuem o mesmo capital cultural, ou melhor, desconsidera as condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos, apenas os resultados têm importância. O

selecionado, classificado no topo do ranking é o melhor por seu esforço individual, pela sua dedicação, por seu próprio mérito” (NAGASE, 2018, p. 48, CAPES). Em consonância com um projeto neoliberal de inclusão excludente (SAVIANI, 2007), as políticas de avaliação vêm, assim, precariamente promovendo e naturalizando uma noção de qualidade traduzida em resultados positivos reservados a grupos sócio-economicamente privilegiados. Como consequência desse projeto hegemônico e segregador, “[...]a educação de qualidade para os (as) alunos (as) da classe popular, sem ninguém ficar para trás, continua como promessa de futuro (NOGUEIRA, 2018, p. 103, CAPES).

Destacamos que o caráter meritocrático, seletivo e excludente revelado na obsessão por resultados das políticas avaliativas foi evidenciado não apenas nessas, mas também, no contexto micro das práticas cotidianas realizadas na escola. Desse modo, a partir do sentido “políticas avaliativas como espaço estabilizador de demandas”, nas produções analisadas percebemos os efeitos e articulações discursivas destas em contextos locais múltiplos. Nos trabalhos, tais efeitos foram recorrentes no currículo da Educação Básica, na profissionalidade docente e no delineamento de micro políticas escolares.

Em se tratando do currículo, as publicações convergiram no reconhecimento deste como território de disputas (TORRES, 2018, UFPE) e negociações, as quais erguidas por relações de poder, operam na tentativa de fechamento discursivo das várias visões de sociedade, educação e conhecimento delineadas nos espaços escolares (RODRIGUES, 2017, CAPES). Como locus de disputas, os currículos vêm sendo interpelados por políticas de avaliação neoliberais forjadas como políticas de qualidade. Operando via avaliações em larga escala direcionadas ao estreitamento curricular do conhecimento ministrado nas escolas, estas políticas vêm atuando como indutoras dos currículos escolares. Como indicou o estudo de Torrezan (2018), as políticas de avaliação,

[...]converteram-se em indutoras do currículo da escola, ocasionando a delimitação e a padronização do que é ensinado e, conseqüentemente, avaliado. Desta forma, além do estreitamento curricular que fere o direito à educação, previsto em nossa legislação, desconsideram-se as particularidades dos estudantes ou mesmo das turmas e das escolas como um todo, gerando um ensino desconectado da realidade escolar (p. 92, CAPES).

O estreitamento e homogeneização curricular desconsidera, assim, “as nuances nas quais o processo de escolarização está imerso” (TORRES, 2018, p. 129, UFPE), silenciando as diferenças e demandas formativas de grupos desfavorecidos socioeconomicamente, e revelando que o direito à educação de qualidade,

[...]converte-se em um discurso falacioso quando se tem uma política que induz à sonegação de conhecimentos não incorporados ao teste incidindo

sobre as escolas e, particularmente, no que tange à formação das camadas populares, por serem estas, em sua maioria, as frequentadoras da realidade investigada, sobre a qual recai a obrigatoriedade de participar da avaliação em larga escala [...] (TORREZAN, 2017, p. 276, CAPES).

Na tentativa de controle do processo de ensino-aprendizagem, as políticas avaliativas têm produzido efeitos regulatórios sobre as práticas curriculares em desenvolvimento nas salas de aulas. Isto porque, sob a égide argumentativa de um projeto neoliberal de educação, um discurso universalista e homogeneizante da escola e dos conhecimentos nela ofertados têm sido construídos sob a pretensão de superação das desigualdades sócio-educacionais que historicamente afetam o país.

Nesse cenário, o projeto de escola e conhecimento comum defendido por grupos empresariais e governamentais hegemônicos tem produzido – via políticas de avaliação em larga escala – não apenas a sonegação de determinados conhecimentos às camadas populares, mas, também, fabricado uma imagem negativa de escola, significando esta como lugar onde não se ensina e não se aprende (LOPES, 2018).

Nessa visão desqualificante da escola, para além do controle sob os currículos fabricados nela, os efeitos das políticas de avaliação, também, têm se estendido à atuação profissional do professorado, como revelam as produções analisadas. Assim, alguns significantes foram recorrentes acerca dos professores, como: execução, assujeitamento e responsabilização.

A partir desses significantes, fomos identificando a emergência de uma visão estritamente tecnicista do saber-fazer docente. Nessa, os professores têm sido transformados em meros executores de propostas concebidas por outros (TORREZAN, 2018, CAPES). Propostas que, ao emergirem no âmbito de projetos performáticos de educação, mobilizam estratégias de controle da autonomia profissional dos professores e assujeitamento destes às determinações de agências externas à escola. Como evidenciou a pesquisa de Nogueira (2018),

[...]os (as) professores (as) estão agindo no interior de uma cultura da performatividade e produzem essas performances ao mesmo tempo que refletem sobre o seu fazer pedagógico, se sentem constrangidos pelas exigências neoliberais e as performances se estabelecem porque os(as) professores(as) são convocados a realizarem sua ação pedagógica do modo como as agências determinam. O que há, então, é um sujeito assujeitado (p. 108, CAPES).

Para compreensão das tentativas de assujeitamento do professorado resultantes das políticas neoliberais de avaliação, recorreremos a leituras pós-estruturais intencionando vislumbrar a constituição da noção de sujeito nestas. Assim, do ponto de vista da Teoria do Discurso Laclauiana, “não há como vislumbrar os indivíduos de forma unilateral. O indivíduo

é multifacetado, formado a partir de uma série de posições de sujeitos” (MENDONÇA, 2014, p. 86), o que significa dizer que, longe de uma concepção determinista e unívoca de sujeito, reconhecemos que estes “não estão construídos de maneira prévia em sua inserção nas práticas sociais, mas, sim, constituem-se no resultado de uma articulação hegemônica diferencial” (SOUTHWELL, 2014, p. 145).

Nessa direção, entendendo a docência enquanto prática social, compreendemos que a inserção e atuação cotidiana dos professores na profissão são atravessadas por múltiplas articulações fruto de relações antagônicas. É, pois, através de práticas articulatórias produzidas em contextos micro-macro políticos, que os professores são conduzidos a assumirem posições discursivas em sua cotidianidade profissional. Assim, marcadas pela provisoriade e contingencialidade, as posições de sujeito assumidas (e muitas vezes outorgadas) pelos professores não estão dadas à priori, antes, são tecidas a partir de um conjunto de relações equivalenciais e diferenciais estabelecidas no complexo discursivo.

Voltando para nossa consideração anterior, a emergência de um professor executor assujeitado às influências e vigilâncias coercitivas (MOREIRA, 2018, CAPES) do Estado avaliador e suas políticas regulatórias evidenciadas nas produções, parece sinalizar a efervescência de projetos universalistas de educação e docência, os quais buscam através do assujeitamento e disciplinarização do professorado, reduzi-los a sujeitos predeterminados em seu saber-poder-fazer docente.

Na formação discursiva das pesquisas analisadas, para além dos significantes execução e assujeitamento, à tônica no discurso em volta da responsabilização dos professores também compôs o quadro dos efeitos das políticas avaliativas. Nos trabalhos foi, então, possível identificar que em torno desse profissional gira uma ambivalência discursiva decorrente dos resultados e efeitos produzidos por tais políticas, a qual revela que a centralidade ao discurso de qualidade tem legitimado uma posição discursiva de hiper-responsabilização do professorado, como indica Rodrigues (2017),

[...]a busca por qualidade da educação, excelência, competência e produtividade tem gerado um discurso dual, pois ao mesmo tempo em que se incube ao professor o alcance dessa qualidade almejada, em contrapartida o responsabiliza e o culpa pelo fracasso. A educação por sua vez está em meio a essa ambiguidade, do professor que é culpado pelo fracasso, quando este ocorre, ou responsável pelo sucesso. O que demonstra que de certa forma, ele sempre será responsabilizado, está em suas mãos o sucesso ou o fracasso de seus alunos, como exclusivamente dos professores, e não de todo um sistema e fatores externos a sala de aula (p. 56, CAPES).

Nas análises das produções percebemos, assim, que o alcance do almejado bem comum a todos (qualidade da educação), acena para as disputas de discursos acerca da atuação

profissional dos professores. Tais discursos se caracterizam tanto pela construção de um imaginário social salvacionista em torno do professor, quanto pelo delineamento de uma imagem depreciativa e culpabilizadora deste. No delineamento da imagem positiva sobre esse profissional, assistimos a constituição de discursos que atribuem ao professor o status de “base/alicerce de toda conquista²¹” e desenvolvimento social. Em contrapartida, em uma concepção negativa, parte dos males sócio-educacionais têm sido atribuídos a esse grupo profissional, o que é evidenciado pela crescente descrença na atuação do professorado decorrente da crise da educação nacional na atualidade.

Nas práticas discursivas que operam significando o professor como salvador/culpado pela qualidade educacional, percebemos as influências globais que a cultura de responsabilização verticalizada alinha à políticas avaliativas de accountability (FREITAS, 2013) tem exercido sobre a escola e a profissionalidade docente. No conjunto das publicações, identificamos, assim, que tais influências têm limitado a autonomia do trabalho docente (TORREZAN, 2018, CAPES), fomentado classificações e competições entre as escolas (NOGUEIRA, 2018, CAPES), homogeneização das práticas curriculares-avaliativas cotidianas (LLATA, 2015, CAPES; TORRES, 2013, UFPE), instauração de uma cultura do treinamento dos alunos na corrida por melhores resultados (RODRIGUES, 2017, CAPES), privatização e apostilamento da formação continuada de professores (MOREIRA, 2018, CAPES).

Em síntese, os sentidos apresentados nas pesquisas parecem acenar para as disputas pela significação e estabilização de identidades da avaliação e seus efeitos na fixação de sentidos de qualidade. Enquanto prática que articula interesses, demandas e projetos distintos, a avaliação tem sido operada via lógicas equivalenciais em direção à homogeneização de uma noção de qualidade educacional traçada discursivamente para todos. No delineamento de relações de equivalência entre diferentes grupos sócio-educacionais em disputa, as políticas avaliativas – em seu exercício estabilizador e sedimentador de demandas - têm acarretado efeitos sobre o agenciamento de sujeitos e espaços, as práticas em desenvolvimento na escola e, sobretudo, para redução e empobrecimento do ato avaliativo cotidianamente tecido nas salas de aula.

²¹ A exemplo dessa constatação, destacamos a campanha midiática (<https://www.youtube.com/watch?v=fXY5EJnc6Po>) produzida em 2010 pelo Governo Federal Brasileiro/Ministério da Educação, a qual tinha por slogan “Professor: a base de toda conquista”. Nela, era propagada uma concepção valorativa/responsabilizadora aos professores do país, a qual outorgava a estes a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional/científico/social da nação.

4.1.2 Sentidos de Formação Continuada de professores na Capes e na BDTD/UFPE

Objetivando acessar sentidos de formação continuada de professores e suas relações com a avaliação, nos debruçamos sobre as produções da Capes e da BDTD/UFPE em busca de evidenciarmos as marcas discursivas que as constituem. Identificamos, então, que o debate apresentado nas pesquisas se organizava em torno: a) da importância da FC no contexto da sociedade pós-moderna; b) dos sentidos de formação; c) da relação entre a formação e a avaliação; d) de sentidos de formação (re)inventados pela Teoria do Cotidiano.

Inicialmente, destacamos a centralidade que as discussões acerca da importância da formação continuada teve nos trabalhos. Nesses, a FC é apresentada como política-prática em desenvolvimento na sociedade pós-moderna, sendo, portanto, atravessada pelas novas demandas e desafios da contemporaneidade (SANTOS 2010, BDTD/UFPE). No contexto de reforma da sociedade, um movimento de redefinição das práticas sociais têm defendido a necessidade de reforma da educação, apontando, assim, para “uma concepção claramente salvacionista atrelada à ideia de ‘reformatar o povo por meio de reformas educacionais’, vislumbrando a formação docente como um dos elementos chaves para as mudanças nos sistemas educacionais” (PEREIRA, 2015, p. 82, CAPES).

Nessa direção, semelhantemente a análise das produções que versavam especificamente sobre a avaliação, nos trabalhos que têm por objeto de estudo a formação continuada de professores, também, identificamos a recorrência de uma visão messiânica da educação, sendo as reformas educacionais concebidas como “campos estratégicos para a consolidação de mudanças na esfera social, política e econômica” (DIAS, 2017, p. 53, CAPES). Ao sofrer influências de contextos globais, tais reformas têm operado deslocamentos discursivos em torno do papel social da educação, da escola, do professor e de sua formação.

É, pois, no âmbito da formação de professores (principalmente a FC), que nas pesquisas identificamos a sinalização de “um novo discurso que refere a formação continuada docente como eixo estratégico para a consolidação das reformas, bem como uma estratégia com vistas à transformação dos processos educativos, da escola e do modelo social” (DIAS, 2017, p. 234, CAPES).

Enquanto eixo estratégico ao êxito das reformas educacionais e “remédio que deverá curar as “enfermidades” da educação brasileira (SANTOS, 2018, p. 86, BDTD/UFPE), a tônica na formação opera na tentativa de silenciamento de uma memória discursiva que na atualidade volta a ressurgir, a qual revela que, no mundo moderno, a educação e a escola padecem de um déficit de sentidos, sendo a imprevisibilidade e incertezas (CANÁRIO, 2008) suas marcas

constituidoras. Assim, tentando prever e cessar o movimento dos acontecimentos, as reformas educacionais e as políticas-práticas de formação continuada de professores têm tido a sua produção discursiva relacionada “à ideia de que a excelência de um planejamento produzirá um futuro desejado, previsível e controlável” (DIAS, 2017, p. 56, CAPES). Nessa compreensão, a formação docente é significada nos trabalhos analisados como estratégia que, através de práticas exitosas, nos conduzirá a galgar a desejada educação de qualidade aclamada na modernidade.

Nessa forma de pensamento, foi recorrente nas produções a sinalização da necessidade de investimento na formação do professorado como forma de adequação destes às novas exigências sócio-econômicas. Desse modo, a reconfiguração do trabalho docente emergiu nas pesquisas como ferramenta voltada à superação do fosso existente entre as expectativas sociais depositadas na educação escolar e as reais possibilidades de atendimento dessas.

Contudo, destacamos que apesar da relevância da formação continuada de professores se apresentar como discurso hegemônico nas pesquisas em foco, evidenciamos nos trabalhos distintos modos de significá-la. Isto é, identificamos diferentes perspectivas teóricas balizando a produção discursiva em torno da FC e, nestas, sentidos múltiplos de formação em efervescência. Assim, o acesso às investigações nos possibilitou perceber

[...]um leque de possibilidades de denominações e sentidos sobre formação continuada, sendo cada um com objetivos e significados diferentes, a depender de um determinado contexto histórico e à concepção de educação do momento, portanto é importante estarmos atentos ao que está implícito nesses significados, desvelando seus verdadeiros pressupostos ideológicos, a quais interesses e concepções estão a serviço (MONTEIRO, 2017, p. 86, CAPES).

Compreendendo que os discursos em torno da formação mais que representá-la a constitui, reconhecemos que os sentidos de formação presentes nas pesquisas não apareceram como algo a ser simplesmente desvendados, mas compreendidos em seu processo de significação, haja vista que “mais do que um singelo debate semântico, [tais sentidos] envolvem diferentes concepções de formação continuada, de homem, de sociedade e de educação” (MATA, 2017, p. 54, BDTD/UFPE), que revelam a complexidade dos múltiplos elementos linguísticos, políticos e sócio-educacionais que erguem as ações formativas.

De modo geral, as publicações acenaram para diferentes perspectivas teóricas balizadoras do debate que esteia a formação, sendo estas: a Perspectiva Clássica assente na racionalidade técnica e a Perspectiva Social fundamentada na Epistemologia da prática. O olhar analítico sobre essas nos possibilitou compreender que, afastando-se de um movimento linear

ou essencialista, a formação continuada “ocorre de maneira mista, variada, num complexo processo de formas e representações” (MONTEIRO, 2017, p. 18, CAPES).

No que se refere à primeira perspectiva, a discussão desenvolvida nos trabalhos se organizou de modo a evidenciar os significantes, a caracterização e contextualização que compõe a formação discursiva dessa perspectiva. A seguir, apresentamos alguns significantes que operam na produção discursiva dessa perspectiva.

Figura 2: Significantes que compõem a Perspectiva Clássica de formação



Fonte: A autora (2024).

Compondo a produção discursiva da Perspectiva Clássica de Formação, a recorrência desses significantes nas publicações nos revelou o retorno à racionalidade técnica outrora apregoadada na década de 70 no contexto educacional brasileiro. Sofrendo influências de um projeto de sociedade globalizada e neoliberal, a formação anunciada como imperativo ao exercício da docência (DIAS, 2017, CAPES), é significada nessa abordagem como política-prática restrita ao micro universo escolar, distanciada da realidade sócio-educacional mais ampla.

Em torno desse micro espaço e os professores nele atuantes, discursos em consonância com valores neoliberais têm atuado discursivamente construindo uma imagem deficitária da formação docente, significando o professor e a escola como sujeito/espaço de falta, como evidenciou as pesquisas de Dias (2017, CAPES), Santos (2010, BDTD/UFPE) e Silva (2015, BDTD/UFPE). Nesses discursos “se constrói o sujeito professor como alguém carente de competências, desatualizado em seus saberes e com múltiplos déficits que o facultariam a um

lugar de menoridade, tendo em vista as práticas educacionais inovadoras e criativas que as políticas educacionais ensejam facilitar/instituir” (DIAS, 2017, p. 40, CAPES).

Nessa direção, nas produções evidenciamos que, acompanhando o projeto de desenvolvimento e inovação sócio-educacional, a formação continuada tem sido imbuída de suprir as mazelas deixadas pela formação inicial, bem como, desconstruir a “imagem “reacionária” tantas vezes atribuída aos professores e às suas práticas” (SARTI, 2008, p. 48), superando, assim, a argumentação dos discursos oficiais que evidenciam certa indisposição do magistério à mudanças e inovações.

Deficitários em sua formação e em competências de inovação, os professores têm assistido a produção da necessidade de uma atualização permanente, a qual só poderá ser galgada através de formações com propósitos corretivos, como destaca Dias (2017, CAPES). Através dessas formações corretivas, os percursos formativos oficiais têm sido pensados-praticados em direção à disciplinarização, prescrição e normatização da atuação profissional do professorado, de modo a tornar esses aptos aos desafios da atualidade.

Nesses moldes, nas pesquisas analisadas a Perspectiva Clássica de formação fortemente defendida nacionalmente nos anos 80, aparece como dispositivo ao serviço do engessamento e cristalização de comportamentos e práticas docentes. Para tanto, opera instaurando uma discursividade política e epistemológica que, verticalmente advoga novas formas de controle voltadas a definir e sedimentar um perfil de professor. Na tessitura desse perfil docilizado de docência, a formação “é investida por relações de poder que desencadeiam novas formas de pensar e agir e que encontra ressonâncias nas dimensões de um ‘aprender a ser professor’ que se renova e se recria constantemente” (DIAS, 2017, p. 143).

O aprender a ser professor, então, ocorre em um constante movimento de (re)formar-se, o qual tem a prática como locus privilegiado. A prática, assim, emerge nas publicações como espaço de desenvolvimento de competências para o exercício profissional, visto ser ela berço de tessitura dos saberes-fazeres próprios da docência. Entretanto, apesar de aparentar alicerçar-se na complexidade das experiências que fundamentam as práticas cotidianas do professorado, a ênfase sobre a prática defendida pela Perspectiva Clássica revela que

A grande preocupação é ensinar o professor a fazer, uma tendência que visa a segmentar a formação em pólos isolados, [...]provocando, com isso, o aligeiramento da formação e dissociando o indissociável, formando um profissional eminentemente prático. Uma circunstância que modela um professor reprodutor de métodos, de técnicas e transmissor de conhecimentos produzidos por outros, um pragmatismo conteudista (PEREIRA, 2015, p. 84, CAPES).

A formação continuada, nessa perspectiva, tem significado a prática como um fazer coisificado, destituído de fundamentos teóricos ou de reflexão crítica. Podendo, desse modo, ser instrumentalizada, adquirida ligeiramente em cursos práticos de curta duração, cuja finalidade consiste em treinar o professor, tornando-o técnico do ensino. Nesse viés, a função social do professor fica empobrecida, reduzida a uma cotidianidade profissional cristalizada, a qual, técnica, transmissão e reprodução modelam um projeto formativo hegemônico.

Na tessitura desse projeto de formação, diferentes dimensões têm operado em seu desenvolvimento, a exemplo da avaliação, que nas pesquisas aqui analisadas emergiu como eixo central da Perspectiva Clássica de formação. A avaliação (sobretudo as externas em larga escala) foi, assim, apontada nos trabalhos como um dos contextos de influência (BALL, 1992) atuante sob as políticas-práticas de formação.

A relação formação-avaliação, se revelou, então, como recorrência discursiva nas produções. Nos trabalhos, tal relação teve como base a forte obsessão pelo discurso da qualidade educacional expressa em resultados quantificáveis. Na defesa dessa qualidade, a formação continuada de professores aparece como “condição para a promoção da melhoria do trabalho do professor” (SANTOS, 2010, p. 20, BDTD/UFPE) através de mecanismos de treinamento e correção das práticas docentes aos índices avaliativos. Nesse prisma, as políticas de avaliação estariam, via formações continuadas, produzindo “novas formas de controle sobre o trabalho pedagógico, pelo fato de servirem como medidas de produtividade, em função dos desafios colocados para a melhoria da educação e materializada pela maximização dos resultados do ensino” (DIAS, 2017, p. 175, CAPES).

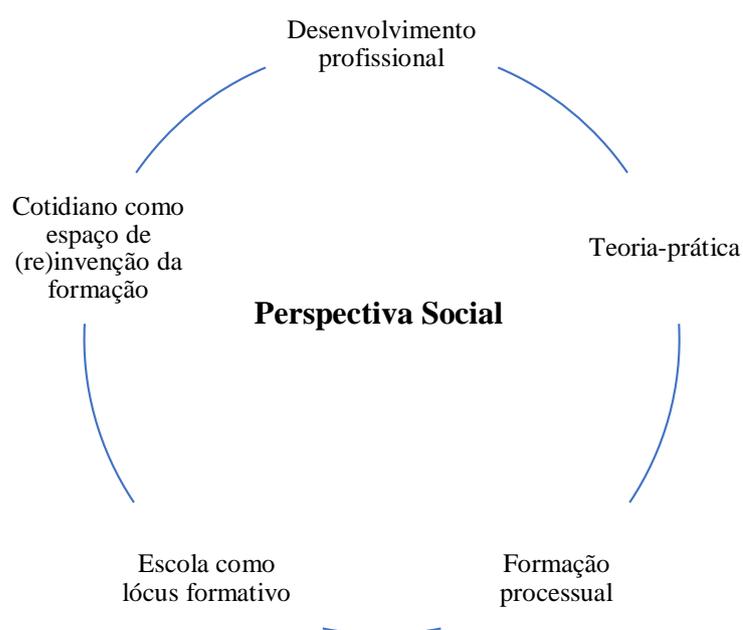
Tendo por finalidade a maximização dos resultados das avaliações em larga escala, o discurso oficial que baliza a oferta de formação continuada tem sinalizado para emergência de um sentido de *formação como estratégia para aumento da produtividade educacional*. Em consonância com a ênfase na produtividade característica da sociedade moderna, tal sentido indica que a formação continuada tem desembocado “na obrigatoriedade do cumprimento de metas, em prescrições do calendário escolar, em índices de desempenho, em avaliações de controle e, por fim, em trefismo” como destaca Nogueira (2017, p. 165, CAPES).

A demanda por produtividade tem, assim, operado tentando reduzir o exercício profissional do professorado a um trefismo, a ações verticalmente definidas e prescritas por outrem, prescrições que, em geral, não abarcam a amplitude da docência. O professor, nessa perspectiva, é expropriado de um estatuto de intelectual da educação, sendo reduzido, assim, a um mero aplicador de práticas gestadas em cursos que visam treinar os docentes para o trabalho

de conteúdos objeto das avaliações e, conseqüentemente, para o alcance dos índices avaliativos, como destacam as pesquisas de Nogueira (2017), Silva (2016) e Emilião (2016).

Como dito anteriormente, contrapondo-se a Perspectiva Clássica de formação discutida até aqui, nas produções analisadas evidenciamos uma outra abordagem que, também, vem compondo a produção discursiva em torno da formação continuada de professores: a Perspectiva Social. Ao nos aproximarmos do debate acerca desta, alguns significantes foram identificados, como:

Figura 3: Significantes que compõem a Perspectiva Social de formação



Fonte: A autora (2024).

Organizando-se em torno desses significantes, a Perspectiva Social de formação emergiu nas produções na contramão do discurso pragmatista de educação defendido pela Perspectiva Clássica. Se de um lado esta última produz uma imagem homogeneizante e negativa dos professores e de sua formação, responsabilizando-os pelos baixos resultados das avaliações; de outro, a Perspectiva Social discutidas nos trabalhos parti do reconhecimento que “ser professor é uma tarefa complexa e inerentemente política” (PEREIRA, 2015, p. 86, CAPES), não podendo a formação desse profissional ser reduzida a um registro intrinsecamente pedagógico.

Distanciada da lógica de treinamento aos conteúdos foco das avaliações externas, a formação continuada é entendida, nessa perspectiva, como campo complexo, constituído por

dimensões multifacetadas e dialógicas, nas quais o social, o político e a técnica se entrelaçam em direção ao desenvolvimento profissional do professorado. Desenvolvimento este, defendido não apenas em termos do oferecimento de formações contínuas, mas, também, galgado via condições de trabalho, salários, carreira e valorização. Como destaca Pereira (2015, p. 145, CAPES) “a melhoria da formação continuada é importante, mas não pode ser a única via de acesso à qualidade e à melhoria do ensino brasileiro. Nessa questão de apoio, existem as condições de trabalho desse professor, incluindo como fator: salário, carreira, entre outros”.

Defendida de maneira abrangente, foi recorrente nas pesquisas (EMILIÃO, 2016, XAVIER, 2017, SILVA, 2016) a compreensão de que “a formação não se constrói exclusivamente pela acumulação de cursos e treinamentos, mas pelo trabalho de reflexão críticas sobre as práticas” (XAVIER, 2017, p. 147, CAPES) e os contextos sócio-político-culturais nos quais a docência se situa. Apoiando-se na concepção de professor reflexivo amplamente defendida a partir dos anos 90, a reflexão crítica, apresentou-se como eixo gravitacional no qual gira os estudos da Perspectiva Social postulantes de “uma formação crítica reflexiva e de transformação social, em oposição à ideologia de formação profissional mercadológica” (MONTEIRO, 2017, p. 87, CAPES).

Assim, tendo por horizonte teórico a Epistemologia da Prática e a concepção de professor reflexivo, as publicações que versavam sobre a Perspectiva Social indicaram compartilhar do reconhecimento que,

[...]somente [através de] uma formação alicerçada a partir da teoria crítica reflexiva, os professores compreenderão mais amplamente as delimitações impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo a reconhecerem o potencial transformador da prática pedagógica, evidenciando o caráter transformador e político da atividade educativa (SILVA, 2016, p. 47-48, CAPES).

Evidenciamos, então, que a formação pautada nessa perspectiva emergiu nos trabalhos não limitada aos conteúdos relacionados ao saber fazer, mas como expressão da imbricação teoria-prática, na qual a ação de ensinar não está isenta do pensamento teórico que a demarca em sua intencionalidade. Pensar, fazer e refletir (MONTEIRO, 2017, CAPES) constituíram-se, portanto, na tríade que sustenta o processo formativo docente. Processo este que, estendendo-se por toda vida profissional, tem na relação teoria-prática as bases de seu desenvolvimento.

Significada desse modo, a formação continuada distancia-se do aligeiramento, massificação e homogeneização advindas das políticas de formação, aproximando-se dos saberes e experiências tecidas nas atividades de trabalho. Não se restringindo a espaços-tempos limitados e precisos, essa tessitura mostrou-se desenvolver levando em conta “o tempo da

experiência, das interações sociais, valorizando o modo como os sujeitos agem, reagem e interagem nos processos formativos” (XAVIER, 2017, p. 49, CAPES).

Nesse linha de compreensão, identificamos nas pesquisas a recorrência de um outro modo de significar a formação continuada, ou melhor, de um referencial epistemológico e político que vem se constituindo na contramão do discurso hegemônica de formação, a saber: os estudos nos/dos/com os cotidianos. Tendo por referências os trabalhos de Nilda Alves de Oliveira, Regina Leite Garcia, Maria Teresa Esteban e Eduardo Ferraço, os quais têm como principais interlocutores Michel de Certeau, Michel Foucault e Gilles Deleuze, as pesquisas ancoradas nesses estudos indicaram partilhar da compreensão de que a formação continuada docente “se processa em diferentes contextos, no entrelaçamento dos fios que nos compõem, escapando ao controle de um lugar próprio (estratégico)” (*Ibidem.* p. 118).

A formação, outrora restrita a espaços-tempos oficiais, passa a ser vivenciada em contextos formativos múltiplos, como a escola e seu cotidiano que, agora, assumem o estatuto de lócus de formação. Escapando a cristalização espaço-temporal, a formação nessa perspectiva, reconhece a escola “como um contexto fértil para a formação docente, por se configurar como ambiente propício à construção de espaços coletivos de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e de reflexão da prática entre os profissionais que nela atuam” (SILVA, 2016, p. 50, CAPES). Desse modo, é na escola que os fios pessoais, profissionais, organizacionais, experienciais e coletivos, se enlaçam constituindo outras possibilidades de viver a formação, como sinalizou as produções de Emilião (2016) e Rosário (2018).

O debate em torno do cotidiano escolar produzido nas publicações nos possibilitou compreender, então, que apesar da emergência do discurso oficial que normatiza a formação por meio de um processo de vigilância permanente, a vitalidade do cotidiano diariamente vai revelando linhas de fuga aos professores, nas quais outras maneiras de consumo são possíveis e outras redes formativas de saberes-fazer-poderes podem ser tecidas.

A partir dessa compreensão e dos significantes revelados nas pesquisas que aludem a Perspectiva Social, pudemos identificar a emergência de um sentido de *formação como lócus cotidiano de (re)invenção dos saberes-fazer-poderes docentes*. Tal sentido apresenta-se como possibilidade outra de significar a formação continuada, a escola e os professores, pois revela que apesar dos discursos de poder que operam fabricando modelos ideias de “ser professor”, outorgando a este o estatuto de técnico do ensino e a formação continuada a função de treinamento aos conteúdos curriculares; o cotidiano escolar silenciosamente vai mostrando modos outros de consumir e reinventar as propostas oficiais que atuam formatando a formação.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE FORMAÇÃO E DE AVALIAÇÃO NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DE PERIÓDICOS ACADÊMICOS

Assim como o estado do conhecimento da Capes, no período de 2010-2019 realizamos o levantamento e análise das produções publicadas na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Ensaio), na Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE), na Revista Brasileira de Educação (RBE), na Revista Educação e Pesquisa (REP), e na Revista Educação e Sociedade (RES). Reconhecendo a relevância destas para a socialização de pesquisas e discussões críticas no campo da educação – posto caracterizarem-se como veículos pluralistas e interdisciplinares no âmbito das escolas de pensamento e metodologias emergidas das experiências e perspectivas educacionais brasileiras – as tomamos como parte de nossa construção teórica. Desse modo, a atenção sobre esses lócus nos possibilitou acessar o conhecimento que está sendo produzido na atualidade acerca da avaliação e da formação continuada de professores, evidenciando no já dito e no agora produzido, os desafios, avanços e possibilidades discursivas em torno do objeto aqui em foco.

O olhar atento sobre esses lócus possibilitou, ainda, percebermos o caráter cíclico e contextual da produção do conhecimento, entendendo que o pesquisar vincula-se diretamente à imprevisibilidade dos acontecimentos sócio-político-educacionais em efervescência na sociedade. Acontecimentos, estes, tomados como referência fulcral do movimento discursivo característico das investigações em desenvolvimento nos espaços científicos por nós selecionados.

No movimento discursivo das revistas em tela, para o marco temporal selecionado identificamos a publicação de 831 trabalhos, como apresentado na tabela abaixo:

Tabela 3: Trabalhos sobre avaliação e formação continuada de professores nas revistas

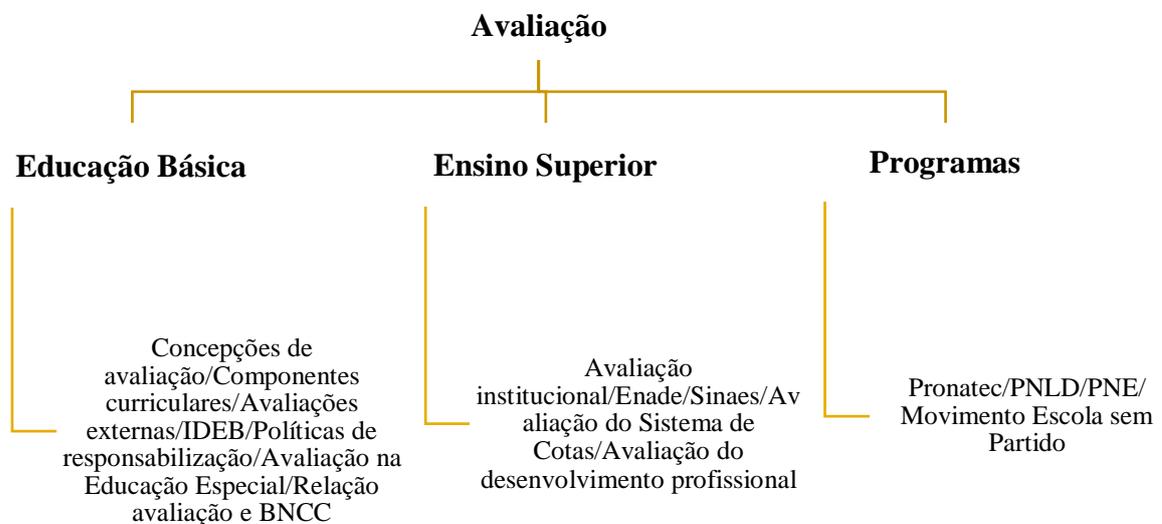
Avaliação			
	Trabalhos sobre avaliação	Trabalhos que aparentemente se aproximavam do objeto	Trabalhos selecionados
Revista Estudos em Avaliação Educacional	151	15	12
Revista Ensaaios	220	08	06

Formação continuada de professores			
	Trabalhos sobre formação de professores	Trabalhos que aparentemente se aproximavam do objeto	Trabalhos selecionados
Revista Brasileira de Educação	143	06	04
Revista Educação e Pesquisa	207	06	06
Revista Educação e Sociedade	110	07	04
TOTAL:	831	42	<u>32</u>

Fonte: A autora (2024)

O quantitativo de 831 trabalhos alusivos à avaliação e à formação continuada de professores nos dá um indicativo da densidade discursiva em torno desses objetos de conhecimento, indicando, também, o quanto estes têm se apresentado enquanto preocupação no campo educacional. Como áreas de expressiva atenção nas revistas, os trabalhos apresentaram significativa diversidade temática, englobando temas que atravessam a avaliação em realização nas diferentes etapas de ensino ou em programas/projetos educacionais. Na figura a seguir visualizamos a recorrência dessas temáticas.

Figura 4: Focos temáticos da avaliação nas revistas Ensaio e EAE

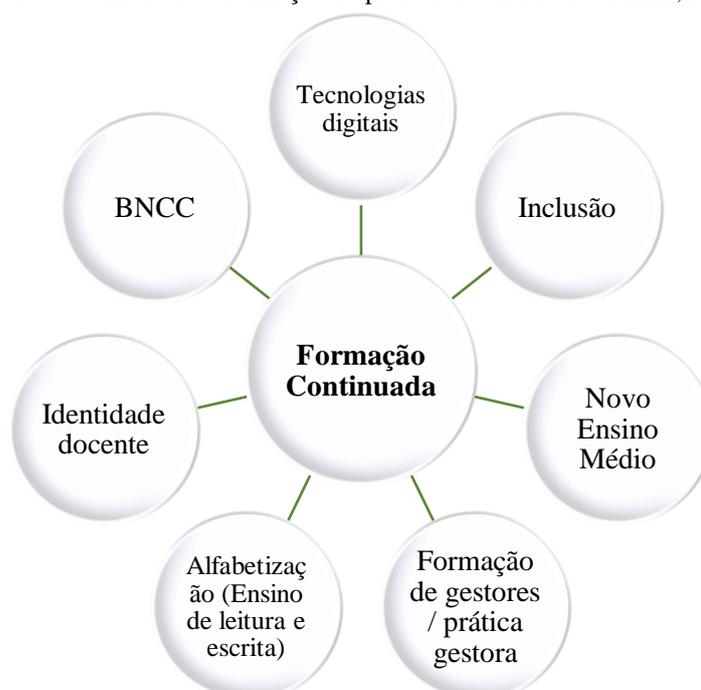


Fonte: A autora (2024).

Como observado, com o mapeamento temático das produções evidenciamos o fluxo de significação que constitui os debates político-acadêmicos atuais no campo da avaliação, visualizando nesses, as múltiplas interfaces desse objeto e as disputas pelo controle de sua enunciação. Em linhas gerais, os trabalhos apresentaram a centralidade da avaliação, discutindo-a como prática fortemente mobilizada em diferentes contextos. É, pois, em meio a esses contextos que a avaliação tem assumido contornos que engendram concepções, políticas, rastros curriculares, implicações ao desenvolvimento profissional e programas que remetem às reformas educacionais em desenvolvimento na atualidade.

Semelhantemente a avaliação, a formação de professores emergiu intensamente como objeto de interesse e discussão nas revistas. Debatida a partir de sua relação com as demandas emergenciais da escola (alfabetização, inclusão, questões curriculares, uso de tecnologias, prática gestora), com etapas específicas de ensino (Ensino Médio) e com a produção de projetos identitários de docência, a formação - em especial a formação continuada - foi significada nos trabalhos como resposta aos desafios da docência. A figura adiante sinaliza a recorrência temática identificada no campo da formação.

Figura 5: Focos temáticos da formação de professores nas revistas RBE, REP e RES

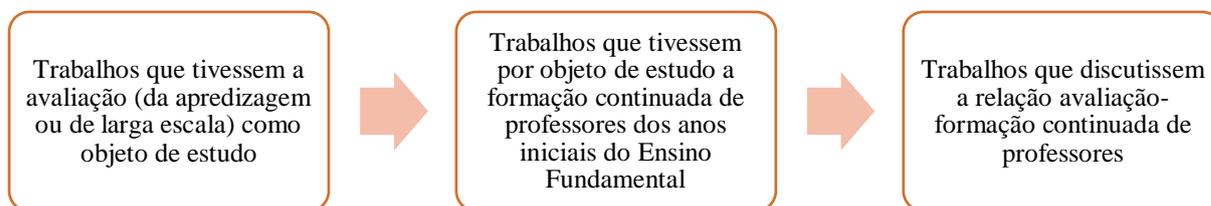


Fonte: A autora (2024).

Frente ao expressivo número de produções e seus focos temáticos, identificamos que dos 831 trabalhos, apenas 42 aparentemente se aproximavam de nosso objeto de estudo. Após a leitura destes, evidenciamos que alguns guardavam pouca relação com a discussão que nos

propomos realizar, o que indicou, então, para a necessidade de estabelecermos critérios mais específicos para seleção das produções, a saber:

Figura 6: Critérios para seleção dos trabalhos das revistas científicas



Fonte: A autora (2024).

Orientando-se por tais critérios, chegamos a um total de 32 trabalhos que diretamente se relacionavam/aproximavam do nosso objeto de estudo, os quais foram tomados na constituição do nosso campus discursivo. Nestes, identificamos as recorrências de alguns sentidos em torno da avaliação e da formação, a saber: a) *avaliação como espaço de tensionamentos pedagógicos e sociais*, b) *formação continuada como agenda de estado, de universidade e de professores*.

4.2.1 Avaliação como espaço de tensionamentos pedagógicos e sociais: um olhar para as produções da Revista EAE e Ensaio

Tendo como ponto de partida a especificidade de enfoques dos trabalhos, com a análise das publicações depreendemos que apesar da avaliação vim se apresentando como tema clássico no campo educacional, a mesma guarda particularidades epistemológicas, políticas e metodológicas que carecem de maiores reflexões. Isso, porque, apesar de certa “superficialidade” das discussões, os diferentes espaços-tempos de desenvolvimento da avaliação sinalizam para complexidade do ato avaliativo e, portanto, para necessidade de maiores investimentos reflexivos em torno das diferentes dimensões que constituem tal ato e dos sentidos que tensionam sua significação.

Nessa direção, compreendemos que a sensação de que “tudo já se foi dito” sobre a avaliação acena para certa essencialização de suas bases discursivas, revelando que a intensidade de discursos que operam significando-a têm, por vezes, a significado na tentativa de determinação de uma essência objetiva e de uma propriedade intrínseca que à determine. Como destacou o estudo de Silva e Gomes (2018, p. 375, EAE),

Na construção histórica do campo da avaliação, é evidente que o conceito de avaliação não é uniforme nem monolítico, e pode ser considerado o agrupamento de inúmeros fatores distintos entre si, como um esforço para formular um entendimento coerente, consistente e abrangente sobre as práticas de avaliação. Cabe destacar, também, a avaliação como uma ideia/prática muito discutida, criticada, desvirtuada e muito superficialmente compreendida; todavia, tornou-se discurso hegemônico ao nível dos fazedores de política educacional.

A partir da compreensão desses autores, entendemos que a intensidade de discursos produzidos em torno da avaliação tem resultado em dada superficialização paradigmática acerca desta. Tal superficialização pode ser caracterizada pela emergência de discursos que operam tentando conter o fluxo discursivo da avaliação, projetando, assim, concepções hegemônicas e finalísticas sobre o que significa avaliar. Apesar dessa visão essencialista, compreendemos não existir uma essência intrínseca ou uma uniformização discursiva que engendre uma conceitualização final da avaliação, posto ser ela atravessada por distintas articulações discursivas entre diferentes grupos sócio-político-educacionais e por múltiplos posicionamentos epistemológicos.

Como fruto de articulações discursivas, temos assistido não só a expansão das significações em torno da avaliação, mas, também, visualizado processos de hibridização de sentidos resultantes de uma flexibilização paradigmática (SILVA, GOMES; 2018) emergida em face da complexidade do ato de avaliar. Com a emergência de processos de hibridização de sentidos, as certezas em torno do que significa avaliar têm sido esmaecidas, posto que acompanhando as contingencialidades sócio-educacionais de cada contexto histórico, sentidos diferentes – e até mesmo antagônicos – de avaliação têm concomitantemente constituído as práticas-políticas avaliativas.

Tal compreensão foi por nós endossada a partir do estudo de Lara e Brandalise (2016), o qual apontou que,

Os significados atribuídos à avaliação educacional estão relacionados aos contextos políticos, econômicos e sociais de cada período histórico que os produziu, com as intenções que justificaram a sua realização e os aportes teóricos em que os estudiosos apoiaram-se. O conceito de avaliação evoluiu desde as concepções preponderantes no início do século XX até os dias atuais, com diferentes perspectivas conceituais, dentre elas, a avaliação como: medida, descrição, julgamento de valor e construção social (GUBA; LINCOLN, 2011) (LARA, BRANDALISE; 2016, p. 41, EAE).

Acompanhando o movimento de mudanças dos diferentes contextos em que se desenvolve e as novas exigências político-educacionais emergentes dessas, a avaliação tem trazido [...] consigo marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo. Neste percurso, a avaliação tem vindo a complexificar-

se, não só em nível conceitual como também das práticas que a materializam” (MARINHO, 2014, p. 153). Nesse processo de atendimento das realidades sócio-educacionais de cada época, percebemos a complexificação da avaliação através do entrecruzamento mútuo de seus sentidos que, ao se inter-relacionarem, se hibridizam e esmaecem as demarcações fronteiriças que historicamente determinaram aprioristicamente uma plenitude discursiva a avaliação.

Apesar da emergência de sentidos que conservam a memória discursiva da avaliação, reconhecemos que enquanto prática situada e produzida sócio-histórico-educacionalmente, a avaliação tem tido suas formações discursivas constituídas pela preservação de determinados sentidos e pela emergência de sentidos não inéditos, mas que sofrendo influência de elementos múltiplos, se apresentam como possibilidades outras de inscrição discursiva.

Subjacente à esta compreensão, está o reconhecimento que

[...] não há como se constituir previamente sentidos sociais ou se levar em consideração identidades ou movimentos sociais totalmente constituídos com projetos políticos existentes “desde sempre” em direção a um objetivo preciso (teleológico). Nesta perspectiva, nunca um projeto político de um determinado discurso tem seus sentidos plenamente constituídos (MENDONÇA, 2007, p. 250).

Nessa linha de pensamento, compreendemos que pensar a avaliação implica reconhecer que seus sentidos constitutivos não galgam de uma plenitude discursiva. Apesar da estabilidade de sentidos produzidos “desde sempre” no interior de formações discursivas, a luta pela significação da avaliação se dará sempre em um jogo síncrono de preservação e subversão ao já dito historicamente. Tal embate não converte-se em perda de sentidos, mas, sim, no fortalecimento e abertura de novas possibilidades de hibridização discursiva expressivas de reconfigurações paradigmáticas no campo da avaliação. Não tendo seu fluxo discursivo engessado a sedimentações, a produção dos sentidos de avaliação assinala “não haver nada que, estando sedimentado, não possa, em algum momento, ser reativado, ou seja, nenhuma estrutura pode esconder *ad infinitum* a sua própria historicidade, o seu tempo de aparição (MENDONÇA, 2014, p. 750)”.

Tal impossibilidade de sedimentação completa se dá pelo fato de que mesmo com o delineamento de equivalências provisórias (LACLAU; MOUFFE, 2015) entre os grupos que disputam pela significação da avaliação, estas não conseguem cessar o diferir das visões de mundo, educação e avaliação, das relações de poder e dos interesses advindos dos vários contextos envolvidos com o ato avaliativo, isto, porque “há equivalências entre as demandas que podem estancar as diferenças, porém não bloqueiam o livre fluxo do diferir associado às dinâmicas contextuais” (FRANGELLA, CAMPOS, 2019, p. 576, EAE).

Configurando as tentativas de sedimentação desses elementos, identificamos nos trabalhos analisados a emergência de duas dimensões disputando pela significação da avaliação, a saber: a dimensão pedagógica-normativa e a dimensão social. A partir destas, visualizamos a produção de um sentido de *avaliação como espaço de tensionamentos pedagógicos e sociais*.

Subjacente a esse sentido está o reconhecimento da avaliação enquanto prática que “pode servir agentes e agendas muito diversas”, como revelou a pesquisa desenvolvida por Sá (2018, p. 805, ENSAIO). Segundo o referido autor, temos assistido ao longo dos tempos à consolidação de uma agenda avaliativa assente “entre o pólo da emancipação e da promoção da reflexividade dos atores, num extremo, e o polo do controlo e da vigilância panóptica, no outro” (p. 801).

Compartilhando desta compreensão, na pesquisa desenvolvida por Chirinéa e Brandão (2015, ENSAIO), também, visualizamos a recorrência de um constante jogo de tensões entre duas vertentes que têm delineado as questões do campo educacional, e neste, da avaliação. Como destacam esses autores, “de um lado, as questões pedagógicas próprias da educação formal e, conseqüentemente, da escola, e de outro lado, os fatores sociais” (p. 475) têm configurado a produção discursiva da avaliação.

A dimensão pedagógica-normativa e a dimensão social permeadas nessas produções ancoram-se nos múltiplos projetos educacionais, políticos e sociais que disputam em torno da avaliação. Projetos que, constituídos por relações antagônicas, conflitam e tensionam em direção a hegemonização de suas bases e exclusão do exterior constitutivo que opera tentando bloquear suas identidades.

Inicialmente, cabe destacar que a dimensão pedagógica-normativa apresentada nas publicações diz respeito aos componentes metodológicos da regulação avaliativa realizada no âmbito macro estatal e micro escolar, ou seja, aos princípios e aos modos de sua atuação. A dimensão pedagógica-normativa abarca, assim, a operacionalização metodológica da regulação e normatização que a avaliação exerce ao nível político e prático sobre os processos pedagógicos, como o ensino, o planejamento e o currículo.

A partir dessas ponderações, destacamos que no seio da dimensão pedagógica-normativa reside a centralidade do crescente controle do Estado sobre os processos avaliativos. O interesse estatal pelo campo da avaliação vem – desde a expansão do atendimento escolar – se erguendo sob o reconhecimento da relevância que a avaliação pode ter para o diagnóstico e a verificação de resultados aclamados pelos objetivos da educação nacional.

O intenso interesse do Estado pela avaliação foi um dos pontos centrais de discussão empreendido nas produções analisadas. Trabalhos como o de Cunha e Barbosa (2015), de Silva e Gomes (2018) e Santos e Sabia (2015) sinalizaram para os efeitos deste massivo “patrocínio estatal” no campo da avaliação, como suas implicações no delineamento do “ritmo, do conteúdo e das formas de mudança desse campo de conhecimento” (SILVA, GOMES, 2018, p. 353, EAE).

Desse modo, depreendemos que a atuação estatal nos processos avaliativos tem se configurado enquanto contexto de influência sobre as formas como a avaliação vem se configurando nas esferas macro-micro político-prática. Entretanto, não se reduzindo a essa constatação – que amplamente já vem sendo sinalizada em pesquisas anteriores por nós realizadas (MAGALHÃES 2018; ALMEIDA et al. 2019) – os estudos em tela serviram para tecermos uma reflexão mais holística acerca dos resultados e efeitos que as ações do Estado têm gerado aos processos de avaliação, compreendendo as condições discursivas de emergência de uma normatização ideologicamente produzida como ordem (MENDONÇA, 2014) indispensável ao campo educacional.

Nessa direção, estamos inferindo a partir de nossos referenciais (MACEDO, 2018), que a dimensão pedagógica-normativa empreendida pelo Estado à avaliação tem sido construída sob a égide de um futuro a ser alcançado, de um cálculo pelo qual galgaremos uma boa educação. Esse futuro previsível e desejável, horizonte da dimensão pedagógica-normativa, tem operado – via políticas avaliativas – sedimentando uma ordem normatizadora firmada em uma educação calculada e previsível. Contudo, apesar do Estado avaliador perseguir um futuro planejadamente previsível, entendemos esse intento como um projeto impossível e inalcançável, visto que emergindo de uma outra ordem – a ordem do acontecimento –, “o ato educativo é diverso e incontrolável” (MACEDO, 2018, p. 170).

Embora aberta à imprevisibilidade dos acontecimentos, a educação tem sido intensamente interpelada por um projeto estatal normativo assente na objetividade dos índices de qualidade. Como evidenciado nas pesquisas de Frangella e Campos (2019) e Sá (2018), as ações empreendidas pelo Estado e as discussões que “atualmente mobilizam debates no campo educacional gravitam em torno de reformas e propostas que têm como meta o aumento da qualidade na educação” (FRANGELA, CAMPOS, 2019, p. 560, EAE). O estabelecimento de metas tem, então, se transformado em um instrumento de gestão educacional importante na atuação dos sistemas de avaliação, como destaca o estudo de Bauer, Neto e Sousa (2015, EAE).

Não apenas enquanto estratégia de gestão, a fixação de metas a serem perseguidas configura-se, também, a nosso ver, como meio que barra a chegada do futuro-monstro

(DERRIDA, 2016), ou seja, como forma de deter tudo aquilo que estremece o alcance da promessa de uma educação de qualidade. Assim, entendemos que a ênfase no estabelecimento de metas e índices desejáveis tem se apresentado como suspensão das surpresas pelas quais não estamos preparados e/ou não almejamos, a exemplo da possível naturalização da má qualidade da educação nacional.

Importa destacar que se revelando como estratégia de projeção de um futuro educacional desejado, a instauração de metas para aumento da qualidade da educação tem – conforme apontou os estudos de Alves e Ferrão (2019, EAE) e Rosistolato, Prado e Martins (2018, ENSAIO) – sido traduzida no forte apelo ao desempenho e produtividade das escolas. Com base nesses trabalhos, para enfrentar os problemas relacionados às altas taxas de reprovação dos estudantes brasileiros, o Estado avaliador vem através de políticas avaliativas outorgando exclusivamente às escolas a responsabilidade pelo aprendizado de seus alunos, e, conseqüentemente, pelo seu próprio desempenho institucional.

Contudo, é importante salientar que não é qualquer desempenho que tem sido exigido das escolas, mas um desempenho que as possibilite competir dentro das regras de performatividade. Ao estabelecer metas de desempenho, as políticas de avaliação “vêm contribuindo para construir uma escola do espetáculo” (CUNHA, BARBOSA, FERNANDES, 2015, p. 407, EAE), na qual

[...]a preocupação com as necessidades dos estudantes foi substituída pela ênfase nas performances e a cooperação entre as escolas deu lugar à competição. O investimento em critérios empresariais de eficiência, “qualidade total” e competitividade se desenvolvem no setor público em áreas como a educação e se instauram como problemática neoconservadora para que a escola pública se estruture e seja avaliada dentro dos parâmetros da produtividade e da eficiência empresarial (FRANGELLA, MENDES; 2018, p. 301, ENSAIO).

Subjacente a essa intensa exacerbação em torno das competências, produtividade e competitividade entre as escolas, observa-se a redefinição da avaliação que, orientada por um neotecnicismo (SAVIANI, 2013), tem sido regida pelas leis de mercado e operado reduzindo a educação a um “produto que pode ser produzido com qualidade variável” (*Ibidem.* p. 440). Será, pois, a maximização de eficiência e de qualidade desse “produto” que possibilitará a determinadas escolas o status de “escola de sucesso” (BOLSARINE, BARBOSA, ANNIBAL, 2017, EAE).

Como dissemos anteriormente, a dimensão pedagógica-normativa constituidora da avaliação refere-se à operacionalização metodológica da regulação avaliativa sob os processos pedagógicos. A luz das produções analisadas, as considerações tecidas até aqui elucidaram

alguns dos efeitos regulatórios e normativos que essa dimensão exerce ao nível macro avaliativo (instauração de metas de qualidade, ênfase no desempenho e competição entre escolas). Um ponto ainda a ser destacado diz respeito aos efeitos que tal dimensão desempenha em âmbito micro pedagógico, isto é, na sua atuação sobre as práticas avaliativas cotidianas tecidas na escola e, na relação dessas com outras questões em desenvolvimento na sala de aula, como o ensino, o planejamento e o currículo.

Semelhantemente aos achados de pesquisa discutidos no levantamento das produções da Capes - os quais sinalizaram para o forte estreitamento e homogeneização curricular decorrente das políticas de avaliação -, nos estudos das revistas EAE e ENSAIO também foi recorrente a relação de subserviência do ensino, do planejamento e do currículo, aos imperativos das avaliações de larga escala. Como apontou o estudo de Roldão e Ferro (2015),

O reforço da gestão “gerencialista” e competitiva das últimas décadas tem vindo a reforçar a acentuação da avaliação das aprendizagens, mas numa ótica desintegrada, não apoiada no desenvolvimento curricular harmonioso, mas sim na busca cega da melhoria dos resultados escolares per se, olhados cada vez mais como fins em si mesmos em uma lógica de competição entre escolas pelos melhores lugares nos rankings, sem cuidar da correlativa melhoria do ensino e da aprendizagem de todos, encorajando até uma retomada forte de lógicas excludentes dos alunos menos bem-sucedidos. A competição decorrente dessas políticas tem exorbitado as dimensões do treino para os exames, reforçando uma abordagem tecnicista esvaziada de conhecimento pedagógico e curricular, e deixando cada vez mais desatendida a função reguladora da avaliação (ALVES, 2012) – a única que pode assegurar com eficácia a melhoria real dos processos de ensino, promotores intencionais da aprendizagem e, conseqüentemente, dos seus resultados (p. 575, EAE).

Neste sentido, frente à centralidade das avaliações nacionais de cunho gerencialista, as micros práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas têm sido secundarizadas e subordinadas face ao currículo avaliado nas provas padronizadas, convertendo-se, assim, em mero instrumentos de treino aos exames externos. Agindo como força modeladora do que é planejado, ensinado e avaliado, a dimensão pedagógica-normativa tem – em nome de valores próprios do mercado – se revelado como um forte dispositivo de engessamento e cristalização de um currículo e de uma avaliação que a todo custo têm que fazer-se cumprir o discurso da qualidade da educação.

As considerações tecidas a partir da análise das produções levantadas, nos possibilitaram evidenciar as recorrências discursivas que erguem o campo da avaliação. Recorrências estas que, vinculando discursos já amplamente difundidos em torno da avaliação, têm galgado certa hegemonia na luta pela significação dessa prática. Tal hegemonia tem gerado em nós a sensação de que quando pensamos na avaliação, “não é fácil dizer alguma coisa nova” (FOUCAULT, 1997, p. 51). Foi, pois, reconhecendo a dificuldade de pensar/dizer o novo nessa

área, que buscamos nas entrelinhas das pesquisas analisadas não simplesmente alguma “coisa nova”, mas outros modelos avaliativos que se apresentassem como “ameaça à ordem estabelecida” (MENDONÇA, 2014, p. 750), às práticas discursivas historicamente sacralizadas.

Nesse sentido, partindo do entendimento que a hegemonia da dimensão pedagógica-normativa da avaliação revelada nos trabalhos – apesar de se configurar enquanto ordem legítima e necessária à condução dos processos pedagógicos – ao se erguer como ordem imprescindível à projeção da educação nacionalmente almejada, precisa ter tal intento questionado, haja vista que como sinaliza Mendonça (2014, p. 751), todas as ordens por mais totalizantes que sejam “são marcadas por uma falta a elas transcendente, ou seja, uma falta que nunca será preenchida”. Tal *falta constitutiva*²² presente na dimensão pedagógica-normativa advém, assim, da sua impossibilidade de erguer-se como fundamento último aos complexos e profundos desafios teórico-político-prático que atravessam a avaliação.

Foi, pois, buscando outros modos de significar a avaliação que se situassem para além da dimensão pedagógica-normativa presente nas publicações, que incorremos sobre discussões que questionam e desafiam essa dimensão. Identificamos, então, uma outra dimensão tensionando o processo de significação da avaliação e das questões pedagógicas a ela subjacentes, a saber: a Dimensão Social.

Tal dimensão revela-se como possibilidade outra de pensar-praticar a avaliação, entendendo-a não como prática isolada a registros pedagógicos, mas como ato atravessado e aberto às contingências de demandas múltiplas. Como indicou o estudo realizado por Silva e Gomes (2018, p. 355, EAE), “[...]as demandas ou imposições de ordem social, econômica e política postas ao campo educacional impactam as concepções e usos das modalidades de avaliação nas políticas educacionais, ampliando ou reconfigurando seus objetivos, finalidades e domínios conceituais”.

Nessa direção, a Dimensão Social tem como ponto central o reconhecimento da avaliação como prática que se conecta e que é impactada por questões situadas para além da escola. Assim, essa dimensão rompe com os discursos que reduzem e limitam a avaliação – os quais a circunscreve apenas ao que se passa na sala de aula – pois reconhece que seus objetivos e finalidades intencionalmente ou não, constituem-se de modo mais abrangente.

²² A partir de Mendonça e Rodrigues (2014), estamos tomando o termo “falta constitutiva” como sendo a impossibilidade de todas as identidades se constituírem de forma completa (p. 53).

Entendendo que a avaliação não está circunscrita apenas às questões pedagógicas próprias da escola, a Dimensão Social questiona os discursos que dissociam a avaliação das demandas emergidas em tempos-espços não escolares, sinalizando que como prática fortemente inclinada às aspirações por qualidade da educação – qualidade esta projetada como salvadora dos males educacionais e sociais – a avaliação precisa ser esvaziada das concepções que a reduz aos registros exclusivamente pedagógicos.

Nessa direção, a partir de nossos referenciais estamos inferindo que

[...]para que haja um discurso que construa um horizonte de transformação geral para a sociedade, ou – para não usar termos tão carregados assim – que projetem as aspirações de transformações sociais de uma determinada comunidade, é preciso que uma particularidade seja capaz de esvaziar o sentido de suas demandas para incorporar demandas de várias outras origens que nela se reconhece (BURITY, 2014, p. 72).

As aspirações de transformações sociais, intensamente construídas sob a promessa de uma educação messiânica, têm significado a avaliação como instrumento elementar para aferição e regulação dessa educação almejada. Discursivamente projetada como horizonte de mudanças sociais, a educação vem, assim, incorporando demandas sócio-político-econômicas que nela esperançam por transformação.

Nessa direção, a Dimensão Social emergidas nas produções das revistas EAE e ENSAIO nos possibilitou perceber que, como ponto fulcral no campo educacional, a avaliação vem, também, sendo esvaziada de seus registros intrinsecamente pedagógicos, articulando e servindo a projetos sócio-político-educacionais múltiplos.

Nesse processo de incorporação de demandas, a Dimensão Social da avaliação vem se erguendo a partir do questionamento aos resultados das avaliações externas. De modo específico, os trabalhos analisados compartilharam da crítica à centralidade que o Índice de Educação da Educação Básica (IDEB) tem tido na significação da qualidade da educação. Como destacou o estudo produzido por Chirinéa e Brandão (2015, ENSAIO),

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o IDEB se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como: gestão escolar; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação, e acesso e permanência na escola. A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos (p. 474).

Marcado por uma falta constitutiva, o IDEB vem, desse modo, tendo suas bases questionadas frente a sua incapacidade de dialogar com questões que se situam para além do pedagógico. Assim, enquanto instrumento legitimador da qualidade educacional, o IDEB vem

tendo sua plenitude questionada pela Dimensão Social da avaliação que, ao reconhecê-lo como falta, abala a hegemonia das dimensões que o constitui, como a Dimensão pedagógica-normativa discutida anteriormente.

Entretanto, é importante destacar que as discussões modulantes da Dimensão Social empreendidas nas pesquisas não foram delineadas sob a negação da necessidade e legitimidade das avaliações externas e seus resultados. Como sinalizado nas produções, o eixo principal dessa dimensão assenta-se na crítica que ela tece ao desejo de plenitude e de naturalização desses resultados, e nas tentativas destes de forjarem uma noção de qualidade tida como verdade totalizante.

Opondo-se à avaliações que operam instaurando uma qualidade reduzida a resultados quantificáveis, a Dimensão Social denuncia as falácias desse discurso totalizador de qualidade. Isto porque, apesar deste ser forjado em direção à superação das desigualdades e à promoção de uma equidade sócio-educacional, evidenciamos nas publicações uma não linearidade entre a obtenção de bons resultados e a diminuição das desigualdades sócio-educacionais, como elucidou o estudo de Alves e Ferrão (2019),

No Brasil, as pesquisas mostram que, quando há melhora do desempenho, as desigualdades tendem a persistir ou mesmo aumentar em relação ao nível socioeconômico [...], à raça/cor [...], ao gênero [...] e ao local de moradia [...]. Uma vez que a educação básica é um direito, esses padrões persistentes de desigualdades desafiam as políticas educacionais (p. 695-696, EAE).

Com base nessas considerações, percebemos o qual assimétrica é a relação “bom desempenho-igualdade”, a qual repousando-se numa plenitude ausente dos resultados, esconde “uma ‘nova retórica conservadora’ [...] capaz de produzir silenciamento, invisibilidade e sulbaternidade [...], dos quais podem resultar qualidades desqualificadas [...]” (SÁ, 2018, p. 805, ENSAIO).

A qualidade advogada por essa “nova retórica conservadora” tem, assim, através de uma visão salvífica da avaliação, outorgado/intensificado a exclusão educacional daqueles que historicamente vem sendo condenados por sua “realidade social”. Tomado como discurso recorrente e estruturador das políticas educacionais, essa “realidade social do aluno” ou “realidade das escolas”,

[...]embora tenha uma conotação positiva quando pensamos no reconhecimento das diferenças e da estratificação inerente ao sistema educacional, acaba por sentenciar os estudantes a uma educação reduzida porque “adequada” à sua realidade. Desnecessário dizer que os estudantes que supostamente necessitam de uma educação “mais adequada à sua realidade” são os mais pobres. A principal justificativa é de que os alunos são vítimas de “sua realidade” e de seu background familiar (ROSISTOLATO; PRADO; MARTINS, 2018, p. 123-124, ENSAIO).

A “realidade do aluno e/ou das escolas” tem se apresentado, assim, como ponto nodal no qual gira as políticas educacionais, a atenção de gestores escolares e a tessitura das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores. Temos assistido a uma nova retórica balizando as macro-micro decisões curriculares-avaliativas, as quais – justificadas pela origem social dos alunos – têm convergido para redução e empobrecimento dos conhecimentos e da educação ofertada a grupos sócio-economicamente desfavorecidos.

Como sinalizou a pesquisa de Rosistolato, Prado e Martins (2018), a lógica que rege essa exacerbação pela “valorização das realidades sócio-educacionais” tem sido perversa “porque faz com que os alunos mais pobres aprendam menos e sejam culpabilizados por terem aprendido menos”, sendo, desse modo, apresentados como “vítimas e algozes de si mesmos” (*Ibidem*. 124-125).

Destarte, com a análise das produções que compõem o debate em torno da avaliação nas revistas EAE e ENSAIO, evidenciamos o movimento de mudanças que têm constituído a avaliação, o qual, configurado por práticas articulatórias de grupos sócio-político-educacionais distintos, tem complexificado os sentidos de avaliação. Identificamos, assim, a emergência de um sentido de *avaliação como espaço de tensionamentos pedagógicos e sociais*, o qual sinalizou para dimensões que, aludindo a diferentes demandas, aspirações e projetos de sociedade e educação, configuram a produção discursiva dessa área.

Com base nestas considerações, na seção seguinte apresentamos a análise dos sentidos de formação continuada presentes nas revistas Educação e Pesquisa (REP), Educação e Sociedade (RES) e Brasileira de Educação (RBE), compreendendo que os sentidos no campo da formação de professores se articulam e influenciam a produção de sentidos em torno das práticas-políticas avaliativas mobilizadas cotidianamente pelos pensantes-praticantes da avaliação.

4.2.2 *Formação continuada como agenda de Estado, de universidades e de professores*

Semelhantemente aos achados das teses e dissertações analisadas no levantamento da Capes, nas revistas Educação e Pesquisa (REP), Educação e Sociedade (RES) e Brasileira de Educação (RBE) também evidenciamos discussões que giraram em torno da importância e relevância da formação continuada e das várias perspectivas teóricas que a configuram. Contudo, para além dessas questões, um outro aspecto foi mais intensamente se apresentando como recorrência discursiva nos trabalhos: os lócus/agentes responsáveis pela formação continuada de professores. Tendo por referência essa recorrência, as produções sinalizaram para

emergência de um sentido de *formação como agenda de Estado, de universidades e de professores*.

A partir deste sentido, os trabalhos indicaram o caráter multifacetado da formação continuada e os vários espaços e sujeitos envolvidos, oficialmente ou não, em sua tessitura. O que nos possibilitou perceber que, não determinada a um único lócus/agente, a formação tem se constituído como agenda de interesse das políticas educacionais, das pesquisas em educação e dos próprios docentes. Como resultado dessas agendas, a formação docente (e sobretudo a FC) tem sido “[...]muitas vezes legitimada por modos de ser que delimitam uma “forma” (DALMASO; FREITAS; SCHMIDT, 2015, p. 479, RES).

Nessa direção, enquanto demanda de várias agendas, a formação foi significada nos trabalhos analisados como demasiadamente carregada de certezas, verdades e “formas” pré-determinadas. As quais consideram “o professor cada vez mais envolto em “modos de ser” professorais, como seres acabado e definíveis” (*Ibidem*. p. 490). A constituição desses “modos de ser” – erguidos como tentativa de determinação e engessamento da atuação profissional docente – tem se revelado como campo de disputa de distintos grupos, como evidenciou as pesquisas de Dourado (2015, RES) e Kalmus e Souza (2016, REP).

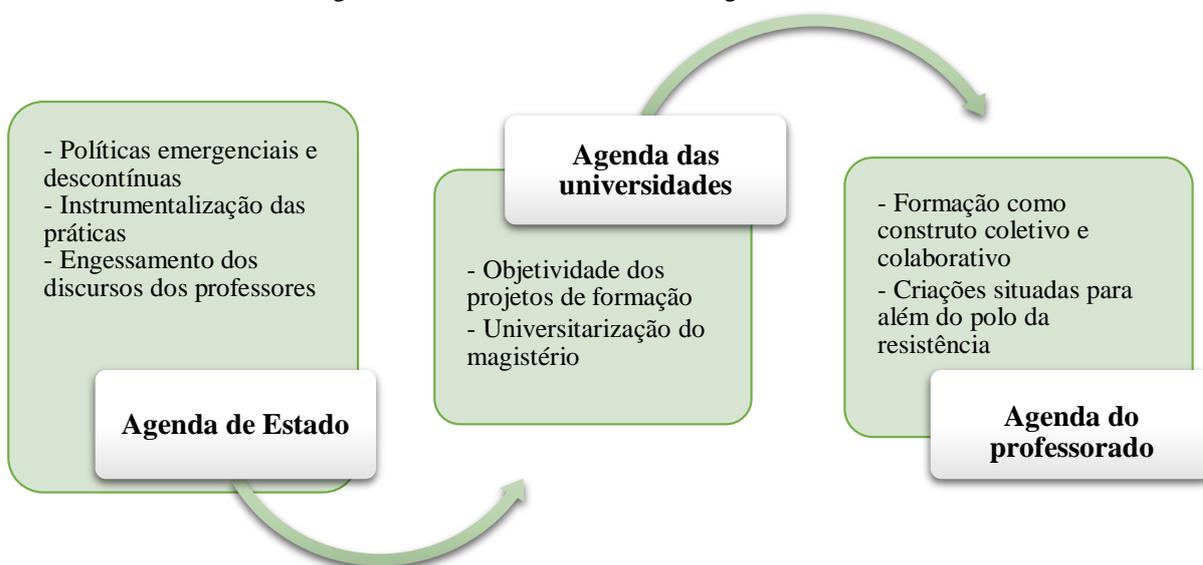
As disputas em direção a hegemonização de um modo de ser totalizador da docência foram consideradas nos trabalhos “como um jogo que assume diferentes configurações em função das relações estabelecidas entre seus jogadores” (SARTI, 2012, p. 323, REP). Nesse jogo, a formação de professores (em especial a continuada) é tecida na relação entre sujeitos/espaços específicos, os quais “[...]localizam-se em lugares desiguais no campo da formação: os professores e as instâncias que os representam; as universidades, fundações e institutos de pesquisa, com seus especialistas; e o poder público, representado por secretarias de educação e outros órgãos administrativos” (SARTI, 2012, p. 323, REP).

Como destacou o estudo de Sarti, pensada como um triângulo, a formação tem sido permeada por relações privilegiadas entre dois vértices (Estado e universidades) que, ao galgarem de certo monopólio formativo, inscrevem modelos ideais de formação de professores. Nesses modelos, o professorado é colocado como centro de atenção, no entanto, “[...]isso não implica que o professor seja considerado como sujeito político da ação da formação e do fazer docente; ao contrário, parte-se do princípio de que ao docente faltam elementos para educar, que devem ser supridos em cursos de formação continuada” (KALMUS; SOUZA, 2016, p. 53, REP). Assim, discursivamente significados enquanto *falta* e, colocados no centro das agendas privilegiadas de formação, os professores seguem “às margens do campo educacional, atuando

como referenciais passivos [...] e, também, como consumidores no amplo mercado formativo a eles dirigido (SARTI, 2012, p. 325).

Lançando um olhar analítico para esse amplo mercado formativo apresentado nas produções, visualizamos uma síntese caracterizadora das agendas que o compõe, como expressa a figura abaixo:

Figura 7: Síntese caracterizadora das agendas formativas



Fonte: A autora (2024).

Como indicado na figura, no tocante ao sentido de *formação como agenda de Estado*, os trabalhos convergiram no reconhecimento da atenção política que a formação continuada passou a ter nos últimos anos. Como um dos eixos gravitacionais nos quais giram as preocupações das políticas educacionais, “a formação continuada passa a ser assumida em larga escala pelo poder público, envolvendo uma variedade de parcerias” (BARRETTO, 2015, p. 695, RBE). Ao ser pensada e proposta em massa, as políticas-práticas de formação têm, assim, – através de “pacotes/programas prontos” comprados de agências especializadas – se configurado em ações fragmentadas, pontuais e emergenciais (BRZEZINSKI, 2014, RES) que, em geral, “não trazem evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Elas contribuem para alinhar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos”, como evidenciou a pesquisa de Barretto (2015, p. 695, RBE).

Buscando alinhar os discursos e instrumentalizar as práticas desenvolvidas pelo professorado, percebemos subjacente ao sentido de *formação como agenda de Estado* a emergência do caráter estadocêntrico constituidor das ações/políticas de formação continuada,

o qual cumprindo a função de guia das práticas, opera sedimentando e normatizando um modelo comum de docência e, logo, de formação de professores.

No processo de sedimentação desse modelo comum, o professor é significado de modo essencializado e pré-determinado, e a formação continuada, como prática discursiva destituída das diferenças, de dissensos e de conflitos. Contudo, a partir de uma leitura pós-estrutural, entendemos que tais significações não conseguem congregiar, de uma vez por todas, os sentidos que lhe são concedidos, posto serem forjadas e interpeladas por uma plenitude ausente (BORGES, LOPES, 2019). É, então, reconhecendo a impossibilidade de hegemonização plena e final das políticas-práticas de formação empreendidas pelas agendas formativas oficiais que compreendemos a partir do trabalho de Dalmaso, Freitas e Schmidt (2015, p. 489, RES)

[...]que não podemos fazer um discurso de formação genérico de professores, onde cada um toma formas de ser no tempo, na sua relação espaço-temporal. Se não há essência em ser pensada, não podemos falar em políticas de formação para um valorizar um modo de ser que se deve exigir da profissão, mas sim modos de ser plurais, multifacetados, processuais e provisórios. Modos que quando aceitos por si próprios, ao ser percebido no encontro com os outros, ressignificam os tempos e espaços escolares e os sujeitos que os constituem.

Nessa linha de pensamento, o sentido de *formação como agenda de Estado* emergido nas produções analisadas, embora assente em um projeto generalista de formação continuada, é tensionado por modos de ser professorais desviantes e irreduzíveis aos pré-determinismos, os quais fabricando práticas de resistência e pseudo adesão à políticas universalizantes (NACARATO, 2016, RBE), se antagonizam frente a um exterior constitutivo que ameaça cristalizar à docência e as agendas de formação não oficiais.

Esses modos de ser plurais, multifacetados, processuais e provisórios que falam os autores, nos indicam, assim, que apesar das tentativas empreendidas pela agenda formativa oficial de hegemonizar um modelo de formação continuada, estes são incapazes de se instituírem plenamente, posto serem marcados pela falta e por uma plenitude ausente. Falta que, sinalizando os limites e impossibilidades dos projetos de formação hegemônicos, revela que articulações se fazem necessárias.

Como resultado dessas articulações necessárias, os trabalhos analisados apontaram as práticas articulatórias provisoriamente estabelecidas entre agentes/lócus formativos, como o Estado e as universidades. Assim, conjuntamente ao sentido de *formação como agenda de Estado*, nas produções percebemos, também, a recorrência de um sentido de *formação como agenda de universidades*. A emergência de tais sentidos nos possibilitou compreender que, marcado por uma falta constitutiva, por mais que um projeto ou identidade intente

individualmente apresentar-se totalizante, ele será sempre interpelado a abrir-se a negociações e articulações com diferentes agendas e demandas formativas.

Desse modo, a despeito das particularidades, interesses e projetos de educação e formação defendidas pelas agendas oficiais (Estado) e pelos centros formativos (universidades), as produções analisadas sinalizaram que tais agendas têm compartilhado e perspectivado um discurso comum, isto é, o estabelecimento de formações compensatórias que supram as mazelas profissionais enraizadas na docência e que forjem um modelo ideal de profissão.

Em torno desse eixo comum, as diferenças e dissensos momentaneamente têm sido apagados e práticas articulatórias – via estabelecimento de parcerias entre secretarias de educação e universidades (SILVA; COMPIANI, 2015, RES; SARTI, 2012, REP) – têm sido desenvolvidas em direção a constituição de modelos de docência e formação compartilhados. De modo específico, no levantamento realizado evidenciamos que as articulações tecidas entre o poder público e as universidades para o oferecimento da formação docente

[...]reflete um conjunto de concepções, expectativas e interesses sobre a formação inicial e em serviço dos docentes que se inscreve em um movimento de fabricação do professor profissional (POPKEWITZ; NÓVOA, 2001), ancorado em um modelo de formação que “privilegia a racionalidade instrumental, fundada na coerência entre os meios e os fins” (BOURDONCLE, 1990, p. 66). [...]nessa formação são enfatizados os saberes diretamente aplicáveis na prática, negligenciando-se, assim, [...]o aprofundamento disciplinar (SARTI, 2012, p. 330, REP).

O movimento de fabricação do professor profissional ou a profissionalização docente discutido pela autora, vem defendendo – através da universitarização do magistério – um projeto formativo voltado a elevar o nível da formação dos professores e “iniciá-los em valores, práticas e saberes acadêmicos-científicos” (*Ibidem.* p. 325). É importante destacar que, sustentado por certa vaidade dotada de “certezas, representações e eficiências” (DALMASO et al, 2015, RES) e por uma objetividade caracterizada pelas “certezas da ação” (DEVECHI et al, 2016, RBE), tal projeto pretende conferir maior controle sobre os professores e suas práticas, de modo a torná-los passíveis aos referenciais ou padrões de atuação proclamados pela cultura da avaliação, como apontou os estudos de Bauer (2011, REP) e Nascimento e Reis (2017, REP).

Compartilhando desse projeto comum (profissionalização do professorado), as articulações provisórias entre a agenda formativa do poder público e a agenda de formação defendida pelas universidades “revela-se, por exemplo, nos programas especiais de formação de professores em serviço que [...] foram implementados em diferentes localidades do país” (SARTI, 2012, p. 330, REP), como, também, através da realização de pesquisas que, em parceria com as redes de ensino, têm por objetivo investigar os desafios que atravessam a

profissão. Como mostrado no trabalho de Barretto (2015), com a articulação dessas agendas de formação, “as IES têm em suas mãos um laboratório vivo e possuem alguns recursos para trabalhar com sujeitos que foram postos, pela educação básica, a disposição para pensar junto com a academia os embates da profissão a que estão expostos cotidianamente” (p. 691, RBE).

Nesse exercício de pensar a docência, pensamento este reverberado nas pesquisas em educação, a “vontade unânime de transformação do estado atual da constituição formativa, tendo em vista a insatisfação com as práticas docentes atuais” (DEVECHI et al, 2016, p. 361, RBE) tem sido uma das marcas caracterizadoras das investigações cujo objeto de estudo é a formação continuada de professores, como evidenciamos em nosso levantamento.

Com base nessas considerações, a análise dos trabalhos nos possibilitou compreender que, como resultado desse projeto comum de transformação do professorado via programas e pesquisas em torno da formação, as articulações estabelecidas entre a agenda formativa do poder público e a da academia

[...]vêm, assim, alcançando êxitos bastante significativos nas disputas atualmente estabelecidas no campo educacional, no que se refere ao monopólio da autoridade (BOURDIEU, 2003) e da competência para estabelecer o que os professores devem saber, como devem agir profissionalmente, onde, como e por quem devem ser formados. Aos professores e às entidades que os representam resta um lugar marginal no processo. Atuam como o morto no jogo da formação docente, um referencial passivo para os demais jogadores cuja existência, no entanto, possibilita todas as jogadas (SARTI, 2012, p. 332, REP).

Como evidenciado no extrato exposto, galgando do monopólio normativo sob a atuação profissional e as bases formativas docentes, às práticas articulatórias dessas agendas têm provisoriamente conseguido se fixar, alçando, assim, hegemonia no jogo da formação. Contudo, apesar dos professores serem colocados à margem desse processo, sendo-lhes outorgado um lugar de marginalidade nas decisões e delineamentos das agendas oficiais, produções como as de Alves (2017, RBE), Reis e Ostetto (2018, REP) e Kalmus e Souza (2016, REP), revelaram que, mesmo discursivamente serem significados como consumidores passivos, os docentes têm feito usos outros, dos cursos de formação, não previstos pelas agendas oficiais. A exemplo, a pesquisa desenvolvida por Kalmus e Souza (2016, REP) evidenciou que

Os professores buscam – e constroem – outras formas de participação nos cursos de formação continuada. Se lhes imputam conteúdos pré-estabelecidos, muitas vezes pouco significativos, os professores, então, criam novos significados para sua passagem por esses cursos. Talvez o mais importante deles seja a construção de espaços onde possam compartilhar o trabalho, a vida escolar, a experiência docente. Os professores utilizam-se de uma astúcia prática e inventam os cursos que, em princípio, não existem. Ao fazê-lo, transmitem seu recado para aqueles que se debruçam sobre o tema da formação em serviço: a contraposição a uma política que prescinde da

experiência docente e que parte do pressuposto de que aos professores faltam competências (p. 63).

Vislumbramos, assim, que não reduzindo-se em referenciais passivos, os professores têm com seus modos de consumo, “mostrado que, para além de aplicar ou resistir, simplesmente, aos ditames oficiais acerca da [...] formação docente, existem propostas criativas nas escolas e em cursos de formação, que [...] se trançam com as políticas oficiais existentes” (ALVES, 2017, p. 4, RBE). Nesse astucioso entrelaçamento, o professorado tem, então, nos mostrado que, “dentro do campo do inimigo” (CERTEAU, 2014), “[...] sempre é possível criar algo para além da simples resistência às propostas oficiais” (ALVES, 2017, p. 5) e que apesar do monopólio formativo destas últimas, a formação continuada é, também, agenda dos professores.

Nessa direção, ao emergir em nosso levantamento um sentido de *formação como agenda dos professores*, compreendemos que “o formar inexistente no *a priori* e é, antes, formar-se, processo permanente” (REIS, OSTETTO, 2018, p. 4, REP). O que significa dizer que, frente às tentativas de cristalização e hegemonização de um modelo de formação pré-determinado voltado a sujeitos acabados, os professores têm, dentro da agenda oficial, revelado que “a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal [...] e, com o significado que atribui à experiência da formação” (CUNHA, 2013, p. 619, REP). Por esta via de entendimento, a formação continuada aclamada pelo professorado é despida de certezas, marcada pelas contingencialidades cotidianas da docência, pelo inacabamento dos sujeitos e por seus processos de subjetivação e individualização que, perspectivando um devir, possibilita-lhes “ser qualquer coisa [...] e, então, poder se conceber como sistema tensionado, supersaturado, acima do nível da unidade e não como substância, matéria ou forma (identidade)” (DALMASO et al, 2015, p. 491, RES).

Destarte, no levantamento das produções das revistas Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, e Brasileira de Educação, evidenciamos ser a formação continuada agenda de diferentes grupos. Os quais localizando-se em posições diferenciais no “jogo da formação” (SARTI, 2012), forjam os projetos formativos destinados à docência. Para tanto, estabelecem provisoriamente articulações que os possibilitam galgar de certo monopólio formativo ou forjar criativamente negociações que abrem brechas para criação de uma agenda de formação própria. No entrecruzamento desses agentes/locus formativos, as pesquisas revelaram, assim, ser essas agendas constituídas por relações de interdependências.

Compondo as interdependências articulatórias que erguem a produção de sentidos nas diferentes arenas políticas de significação da formação continuada de professores

reconhecemos, para além das produções acadêmicas analisadas, a presença marcante que as políticas de formação assumem nos processos de disputas pela enunciação e inscrição de projetos formativos voltados à docência. Referenciados por essa compreensão, na seção a seguir mobilizamos as principais políticas educacionais produzidas na última década objetivando evidenciar quais sentidos em torno da formação/profissão docente emergem em sua produção discursiva.

4.3 POLÍTICAS-PRÁTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TECIDAS EM UM CAMPO DE EMBATES E RUPTURAS A PROJETOS FORMATIVOS HEGEMÔNICOS

Nos últimos anos, com os desmontes e os graves retrocessos das estruturas educacionais promovidos pelo governo Bolsonaro, o noticiário brasileiro vem retratando uma série de acontecimentos estarrecedores. De ordem social, política, econômica, educacional e, mais recentemente, sanitária, tais acontecimentos vêm constituindo-se em eventos grandiosos que, articulados, erguem-se à avalanche de efeitos descomunais. No campo educacional especificamente, tem sido recorrente a publicação de manchetes como as visualizadas a seguir:

MEC tem mais profissionais com experiência em economia do que em educação (Abrafi, 01/07/2019).

2020 foi o ano com menor gasto do MEC com educação básica desde 2010 (Correiobraziliense, 21/02/2021).

Orçamento 2021 pode inviabilizar educação e ciência no Brasil” (Proifes, 10/12/2020).

Cresce número de escolas públicas sem banheiro e internet banda larga; 35,8 mil não têm coleta de esgoto (G1, 21/03/2021).

Com pandemia, acesso à educação pode regredir 20 anos no Brasil, diz estudo (Poder360, 29/04/2021).

Número de matrículas na educação básica cai pelo 4º ano consecutivo no país (Uol, 29/01/2021).

Nas últimas duas décadas, Governo Bolsonaro é o que mais cortou em recursos de educação e ciência (Uol, 09/12/2022).

Como rochas que deslizam montanha abaixo alterando o estado naturalizado e sedimentado no qual determinadas paisagens se encontram, os problemas arrolados acima vêm ocasionando transtornos profundos à educação, descortinando o cenário de desastre e calamidade que nos encontramos. Nesse contexto de desastres todos são afetados, desde aqueles localizados no pico da montanha até os que localizam-se em seu sopé.

Utilizando-nos dessa linguagem metafórica, iniciamos essa seção de análise pensando a educação como campo intensamente afetado pela avalanche dos recentes acontecimentos sócio-políticos-econômicos-pandêmicos. Provocando desastres e crises, tais acontecimentos vêm intensificando e impulsionando problemas que, apesar de já enraizados no campo educacional, tomaram maiores proporções atualmente, afetando de modos distintos todos os sujeitos da escola.

Como todo desastre ocasionado pela avalanche de acontecimentos, coisas desaparecem e novas (re)surgem. A exemplo desses ressurgimentos, temos assistido a florarem “perspectivas que se baseiam na ideia de mudar o mundo” (LOPES; BORGES, 2015, p. 488). Com tom messiânico, discursos assentes na promessa de mudança social vêm firmando a educação como projeto redentor da sociedade, apesar das profundas crises que essa vem passando nos últimos anos.

Em um cenário de intensas crises sócio-política-econômica-educacionais, tais discursos e as agendas a eles subjacentes têm apresentado soluções fáceis a problemas complexos da educação brasileira, fazendo ressurgir uma trama discursiva “[...]neo-tecnicista, sofisticada, de difícil oposição, pois trabalha a partir de um forte senso comum, [o qual expressa que] basta aprender boas técnicas, estar capacitado a fazer bom uso de tecnologias e equipamentos, [...]para que o sucesso da educação seja alcançado” (HYPOLITO, 2021, p. 12). Com tom pragmatista, prescritivo e normativo, que objetiva “aumentar o controle ideológico sobre o que se ensina e como se ensina” (FREITAS, 2019), discursos que retomam uma racionalidade técnico-instrumental vêm ganhando força e se hegemonzando.

Nesses discursos, a formação de professores vem, isoladamente, sendo significada como antídoto às mazelas educacionais e, portanto, fonte sobre a qual a tão aclamada qualidade educacional emanará. Como sinaliza Guedes (2020), a formação docente

[...]está fortemente atrelada à suposta qualidade da educação básica, ao que parece, arquitetada dentro de uma nova estrutura de regulação, de concepção neoliberal, na qual os sentidos hegemônicos voltados para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será e como será ensinado e aprendido, distanciando-se da qualidade social que, historicamente, é reivindicada pela sociedade (p. 87).

Tendo por horizonte a promessa de uma educação de qualidade, essa nova estrutura de regulação se agudiza quando se trata da formação de professores. No momento atual da educação no Brasil a formação vem, então, se conectando fortemente a uma normatividade prescritiva instituidora de um conjunto de princípios e normas que orientam e sedimentam modelos ideais de educação e de ensino-aprendizagem.

É importante pensarmos que essa exacerbação pela normatividade não é inaugural no país, posto que o movimento de sedimentação e ordenação do “caos” educacional, historicamente já constitui a gramática discursiva do projeto político em curso (LOPES, 2015). Contudo, sob formas mais sofisticadas de regulação, essa normatividade vem se convertendo em aparatos de poder cada vez mais cerceadores das práticas de formação de professores. Como exemplo, desde o golpe político-jurídico-midiático empreendido em 2016, temos assistido a orquestração de atualizações e modificações do conjunto de políticas de formação que, apesar de já nascerem assentes em enfoques normativos, vêm agora passando por processos reconfiguradores voltados a fixar seus sentidos, hegemonizar seus efeitos e a barrar o fluxo de novas leituras e deslocamentos outrora negociados.

Frente a este novo investimento normativo, nessa seção buscamos operar discursivamente evidenciando o curso pelo qual as políticas de formação de professores vêm, em âmbito nacional, atuando na definição de regras voltadas ao alcance de uma completude identitária forjada sob um projeto formativo aglutinador de princípios universalizantes da identidade formativa e profissional do professorado. De modo específico, tomamos aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015; a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, por entendermos a centralidade que estas políticas têm tido na arquitetura de um novo regime normatizador da formação inicial e continuada de professores.

Inicialmente, ao lançarmos um olhar analítico sob a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada; compreendemos que qualquer pretensão de teorização dessa normatividade política precisa incidir sobre a discussão de seus contextos de construção, posto que como defende Escudero e Trillo (2017, p. 73), “nem os docentes nem a sua formação podem ser considerados de forma isolada, como se fossem algo independente de outros agentes, poderes e decisões que operam no seio de determinados círculos ideológicos, sociais, político e escolares mais amplos”.

Nessa direção, ao tomarmos contexto não como “[...]um dado do mundo a ser investigado, mas uma construção discursiva no mundo. [...]uma construção interpretativa, precária, sem fronteiras fixas” (LOPES, 2015, p. 135), não perspectivamos empreender análises totalizantes dos seus sentidos constitutivos, mas, precariamente, questionar as condições e articulações que os tornaram possíveis. Assim, ao nos voltarmos para as DCNs de 2015,

consideramos que sua gênese se deu em um momento sócio-histórico-político de maior abertura democrática e coletiva à gestão dos processos educacionais no país. Esse contexto, mais que pano de fundo, revelou-se como instituidor de uma política nacional de formação e valorização profissional tecida de forma ampla, democrática e plural (FREITAS, 2015), a qual conseguiu congrega e articular diferentes interlocutores em sua construção. Como aponta o Parecer CNE/CP nº 2/2015, o processo de elaboração das DCN's de 2015 organizacionalmente se efetivou através da promoção de,

[...]várias reuniões e discussões que contaram com a participação das Secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), Capes, Inep e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes, fóruns de educação, inclusive discussão específica no âmbito do Fórum Nacional de Educação. É importante salientar, ainda, a participação de membros da Comissão nas conferências municipais, estaduais e nacional, onde a temática da formação esteve presente no eixo VI nos documentos referencial, base e final da Conae 2014. Além dessas atividades, destacam-se reuniões com instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação, participação de membros da comissão em eventos, abordando as DCNs para a formação de profissionais da educação, e em atendimento a diversas demandas da comunidade educacional para discussão das novas DCNs propostas (p. 3).

Como expressa seu parecer base, ao longo de sua construção as DCN 's colocaram em diálogo diferentes sujeitos, instituições, entidades e projetos formativos. Assim, em torno de um eixo articulador de grupos diversos (a qualidade da formação docente), as DCN's de 2015 emergiu num cenário de maior abertura participativa no país, no qual a política democrática da nação tinha por horizonte o estabelecimento “da unidade em um contexto de conflito e diversidade [...] [e] a formação de um “nós” em oposição a um “eles” (MOUFFE, 2016, p. 21). Congregando vozes semelhantes e dissonantes, o “nós” desenhado nas DCN's forjou uma política democrática articuladora do movimento de educadores e de suas entidades representativas, a exemplo da Anped que considerou que,

[...]a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, [...] conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; [...]pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (ANPED, 2017, p. 1).

Expressando os anseios do movimento de educadores brasileiros e revelando alinhamento à defesa da escola pública de qualidade social, as DCN's teve sua relevância reconhecida não somente pela entidade representativa da pós-graduação no país, mas foi também legitimada por outras entidades educacionais, como, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope e o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – ForumDir, que nos últimos anos vêm manifestado posicionamentos em defesa dessa política.

Na produção discursiva desses posicionamentos e no seu próprio parecer de elaboração, percebemos que as DCN's de 2015 se apresentaram como esforço em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, a qual pode ser percebida através do alinhamento de programas e ações que ratificaram princípios e “políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho” (DOURADO, p. 316).

Dentre esses princípios, destacam-se a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; a articulação entre formação inicial e formação continuada e a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente (RESOLUÇÃO 02/2015).

Tais princípios significaram a formação como experiência complexa, subjetiva, relacional e institucional, que remete a um desenvolvimento profissional interpelado pelo cruzamento de questões interdependentes como, sólido imbricamento teórico-prático enquanto eixo fundamental da formação, o reconhecimento da escola como lócus formativo privilegiado à reflexão e sistematização da prática educativa, e da formação continuada e do trabalho coletivo como projetos indispensáveis à melhoria da qualidade da educação e da atuação do professor.

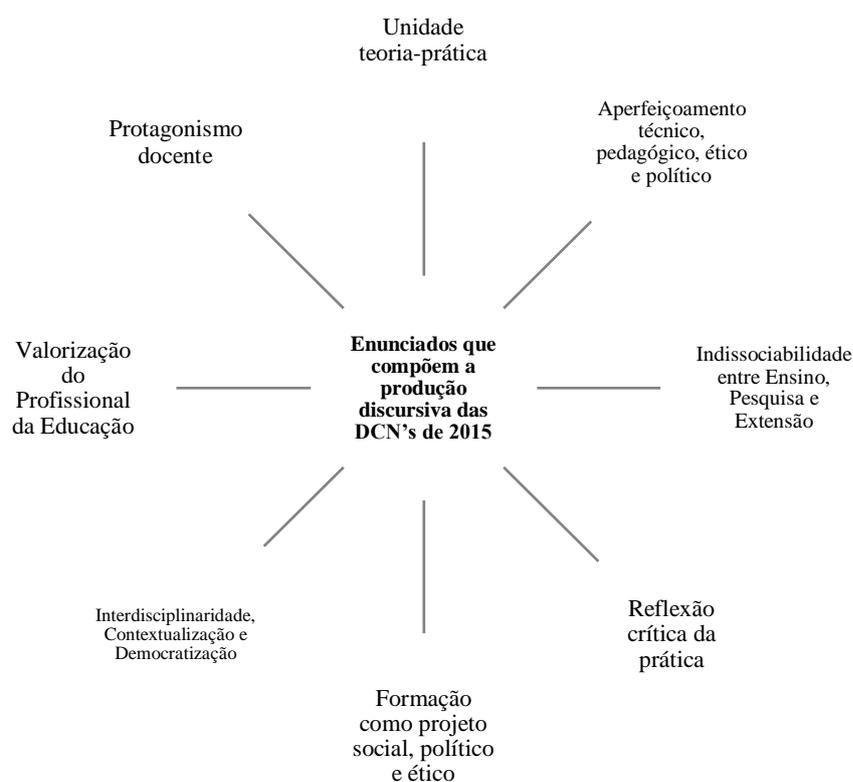
Nesses princípios, outros sentidos de docência são evidenciadas nas DCN's de 2015, os quais distantes de perspectivas reducionistas, aplicacionistas e reprodutoras, significam à docência como

[...]ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (RESOLUÇÃO 02/2015, p. 2)

A docência é, assim, significada nessa produção discursiva como atividade intencional assente em um corpo de princípios e conhecimentos especializados, a qual requer a construção de uma identidade e expertise profissional (BORBA, 2015) capaz de responder às diversas demandas sócio-histórico-políticas que a atualidade e, sobretudo, que o atual cenário de incertezas e imprevisibilidade impõe ao magistério.

Reconhecendo a docência como experiência construída no cruzamento de múltiplos fatores que interagem entre si, a produção discursiva das DCN's de 2015 afetou o universo simbólico e representacional de concepções em torno do que significa ser professor na contemporaneidade, fazendo, assim, aflorar identidades em disputas acerca da profissão e da formação docente. Como resultado contingente de uma série de negociações e articulações, evidenciamos a produção de enunciados que erguem a arena política de disputas pela significação da docência.

Figura 8: Enunciados que compõem a produção discursiva das DCN's de 2015



Fonte: A autora (2024).

Como resultado de um movimento político no campo da formação de professores, tais enunciados operaram fazendo emergir formações discursivas com propósitos identitários, as quais funcionando como estancamento provisório de diferenças, exaltam modos de compreender, significar e defender a formação e à docência como projetos conscientes e emancipatórios articuladores de demandas amplas da sociedade e da profissão. Assim, esses enunciados vincularam discursos pró-docência que, não reduzindo-se a uma “simples concessão ao espírito do tempo” (PERRENOUD, 2005), questionaram os enfoques praticistas, aplicacionistas e tarefeiros historicamente atribuídos a atuação do professor.

No que tange especificamente a formação continuada, foco de interesse nessa pesquisa, nas DCN's de 2015 evidenciamos,

Art. 3. X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (RESOLUÇÃO nº 2, 2015, p. 5).

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (RESOLUÇÃO nº 2, 2015, p. 13)

É importante destacarmos que, anterior a apreciação desta resolução, ao nos voltarmos para o corpus de políticas que antecederam a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, evidenciamos os dilemas intensamente já permeados no debate acerca da formação continuada de professores. Discursos pautados na dicotomia entre formação inicial e continuada, na “abordagem do déficit” (DAVIS, 2012), e em projetos uniformes, instrumentalizantes e individualizantes constituíam as proposições políticas nacionais da época.

Disputando com os discursos em curso à época, encontramos nas DCN's de 2015 uma perspectiva de formação continuada que, negociando e articulando demandas defendidas pelo movimento de educadores, desvendou novos projetos de formação. Alinhados à defesa de um desenvolvimento subjetivo, profissional e coletivo, da valorização dos saberes da experiência, e do aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político delineado no cotidiano escolar, tais projetos abriram possibilidades de fortalecimento da profissão docente, vinculando, assim, propostas de caráter mais social e emancipatório.

A compreensão e o delineamento das propostas de formação que sucederam as DCN's de 2015, atrela-se não só as formulações políticas construídas no âmbito da formação de

professores empreendidas a partir de 2015, mas, sobretudo, ao movimento global de expansão das reformas educacionais expressas via políticas curriculares disseminadas nos últimos anos. Consideramos, assim, ser a formação de professores objeto não isolado, mas projeto que congrega elementos interligados e interdependentes, como o currículo da educação básica e da formação de professores.

Nessa direção, temos evidenciado que a trajetória da formação de professores tem sido tecida atrelada às políticas de currículo, as quais firmando projeções de identidade, “[...] surgem como resposta a um discurso da falha generalizada da docência, da crise educacional e da culpabilização docente” (SANTOS, BORGES, 2019, p. 240). Como enunciação discursiva, lócus de significação e arena de embates e negociações, as políticas de currículo têm se perspectivado pretensamente sob a promessa de preenchimento e estabilização de identidades plenas em relação ao que vêm a ser o currículo e a formação.

À guisa de exemplo desse movimento global de reformas curriculares e de suas implicações no currículo e na formação docente nacional, assistimos após o golpe de 2016 um devastador processo de descontinuidades e rupturas ao curso de políticas de formação e de currículo que vinha sendo construído no país. Como destaca Hypólito (2021), rompendo articulações de grupos e demandas outrora estabilizadas,

Grupos ligados ao Todos pela Educação e ao Movimento Pela Base, assumiram forte influência tanto no CNE quanto no próprio MEC, e além de desarticular a proposta construída no Parecer (CNE/CP 2/2015) e na Resolução (CNE/CP2/2015), rapidamente deram forma a novas versões da BNCC e da BNC-Formação, com a flexibilização da formação de acordo com interesses privados de uma formação mais frágil, acelerada e pragmatista (ALBINO e SILVA, 2019) (p. 8).

Dispersando demandas democráticas (educação de qualidade social, autonomia e flexibilização curricular local, formação emancipatória) antes universalizadas por cadeias articulatórias erguidas pelo movimento de educadores, a BNCC surge, nas palavras de Hypólito (2021, p. 4), como “expressão local de uma padronização global” que projeta à universalidades e leituras homogeneizantes sobre o currículo da formação.

Envolvendo agentes políticos representantes de interesses privados, a BNCC se revela como discurso que disputa a hegemonização de sentidos de conhecimento, currículo, formação e docência, o qual erguendo-se sob equivalências de demandas mercadológicas, midiáticas e fundamentalistas, opera na tentativa de hegemonizar consensos curriculares absolutos.

Tal proposta de unificar um projeto curricular comum não se restringe ao que se é ensinado e aprendido nas escolas, mas tem seus efeitos estendidos à formação de professores, posto ser esta lócus privilegiado de construção de competências supostas como universais à

atuação docente. Assim, a produção discursiva da BNCC alinha-se a discursos pragmáticos e instrumentais que intencionam fundamentar projetos não somente de currículo, mas também de formação de professores, como destaca a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui a base:

Art. 5º §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

Entendo que “discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação” (LOPES, 2015, p. 449), visualizamos na produção discursiva dessa política o intento de prescrever, controlar e regular as práticas curriculares e avaliativas tecidas cotidianamente no chão dos espaços formativos da educação básica e da formação de professores. Operando sob a lógica da estabilização e sedimentação, a BNCC se revelou, então, como ato de poder que tenta definir os cursos e programas de formação.

No caso específico da formação continuada de professores, a BNCC alargou o estabelecimento de inúmeras parcerias público-privadas (HYPOLITO, 2021), intensificando o esvaziamento da responsabilidade do Estado. Com vistas a adequação dos cursos e programas de formação à BNCC, temos assistido os devastadores efeitos que essa política de estreitamento curricular tem trazido para o aligeiramento e empobrecimento dos percursos formativos. Retomando a cultura dos treinamentos de caráter técnico instrumental, o discurso das competências necessárias à uma atuação pragmatista dos professores, o distanciamento teoria-prática e o enfraquecimento do poder de agência (LEITE, 2005) e da autonomia pedagógica dos docentes, a BNCC tem se apresentado como tentativa vã de preenchimento de uma plenitude discursiva capaz de congrega sentidos hegemônicos de currículo e de formação de professores.

Alinhando-se a BNCC, em 2019 assistimos a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Objetivando revisar e atualizar as DCN's de 2015, o processo de construção desses dispositivos caminhou na contramão da participação democrática que ergueu a produção das DCN's de 2015. Como destaca Guedes (2020, p. 99), “lamentavelmente, as instituições formadoras, a Educação Básica, lócus de atuação dos futuros professores, as instituições científicas e a sociedade civil não foram convidadas para uma escuta sensível e participação efetiva na elaboração do texto final das Diretrizes e da BNC-Formação”.

Evidenciamos, assim, que após o golpe parlamentar de 2016 o processo de elaboração das Diretrizes e da BNC-Formação não contou mais com a participação das entidades científicas e acadêmicas que nos últimos anos vinham compondo o Conselho Nacional de Educação. Em um contexto de fortes disputas e controle sobre os projetos de formação, a exclusão dessas entidades representou o silenciamento de demandas e vozes dissonantes em relação a intensificação da agenda neoliberal no campo educacional, e o desmonte ao projeto coletivo de educação e formação que democraticamente vinha sendo construído.

Ao romper práticas articulatórias e cadeiras equivalenciais empreendidas nas últimas décadas pelo movimento de educadores no país, se faz premente questionarmos os interesses permeados em tais revisões, atualizações, descontinuidades e rompimentos expressos nos tensionamentos advindos dessas políticas. Sobretudo, é importante interrogar como sua emergência opera via bloqueios e exclusões, constituindo e interpelando o campo das políticas curriculares para a formação docente no cenário brasileiro.

É importante destacar que frente a “inimigos comuns” (ideais neoliberais, neoprodutivistas, neotecnicistas) que vinham eclodindo e se hegemonizando no cenário educacional brasileiro, desde a década de 80 grupos contra-hegemônicos (movimento de educadores, entidades científicas e acadêmicas) lutavam contrários a projetos que perspectivavam hegemonizar identidades totalizantes da formação docente. Travando embates e antagonismos – o qual “é entendido como a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo ou finalístico de toda lógica discursiva” (MENDONÇA, 2014, p. 51), relações antagônicas erguiam tradições, proposições e projetos políticos institucionais em defesa de sólida formação teórico-prática, da valorização da autonomia e carreira docente e do direito à educação pública de qualidade social a todos.

Em consonância às políticas globais e a interesses neomercadológicos, agendas neoliberais operavam tentando eliminar demandas locais através do apagamento de identidades aclamadas no campo da formação de professores pelo movimento de educadores. As políticas globais se revelavam, desse modo, como um exterior que bloqueia a constituição do interior, sendo, porém, a própria condição de existência do interior, conforme explicita Mendonça (2014, p. 52), “[...]ao mesmo tempo em que o exterior constitutivo (discurso antagônico) ameaça a constituição do interior (discurso antagonizado), ele é também a própria condição da existência do interior, na medida em que esse último se constitui sob a ameaça da presença do primeiro (p. 52)”.

Nessa perspectiva, apesar de serem percebidos dicotomicamente e em oposição ao projeto democrático de formação que vinha sendo construído pós década de 80, as agendas de grupos econômico-político-partidários globais podem ser consideradas não como campo antagônicos ao movimento nacional de educadores, mas como campos interdependentes negociados socialmente no interior dos processos de globalização, como informa Lopes (2008). Não como identidade isolada, mas interdependente, o exterior constitutivo expressa, assim, a incompletude, os limites, a provisoriedade e contingencialidade de qualquer articulação hegemônica.

Ao não se articularem às demandas democráticas e ao produzirem rupturas radicais ao curso das cadeias articulatórias provisoriamente erguidas nos últimos anos, a construção de Diretrizes e de uma BNC-Formação alinhada à BNCC da Educação Básica, ocasionou retrocessos nas concepções e proposições de formação reivindicadas pelos educadores e as entidades profissionais, acadêmicas e científicas após a década de 90. Especificamente, no que diz respeito a formação continuada de professores, Freitas (2019) destaca que os principais retrocessos são evidenciados face:

[...]a secundarização das IES formadoras públicas dos processos de formação continuada, bem como sua entrega preferencial a organizações sociais e fundações empresariais.

[...]o retorno a uma concepção de formação continuada de caráter técnico - instrumental, reduzindo o professor a um “prático”, que circunscreve sua formação contínua “alinhada” exclusivamente à BNCC, desenvolvida na própria escola e nas Escolas ou Institutos de Formação das redes, utilizando-se exclusivamente do tempo de 1/3 da carga horária destinada a um conjunto de atividades de avaliação, planejamento e organização do trabalho pedagógico de caráter individual e coletivo.

Nessa linha de pensamento, o alinhamento das Diretrizes e da BNC-Formação à BNCC da Educação Básica vem ocasionando efeitos nefastos nas políticas de formação continuada, desconfigurando os princípios, objetivos e instituições formadoras antes participantes dos

processos formativos. Se apresentando como dispositivos reguladores que retiram do professor e das IES o protagonismo outrora defendido pelo movimento de educadores, essas políticas têm tido seus propósitos reduzidos à implementação da BNCC.

Como grande esforço nacional de a todo custo se fazer cumprir o currículo da Educação Básica, as práticas de formação em curso no país têm sido incumbidas de instrumentalizar o professorado, subordinando-o a uma visão praticista e tarefeira da docência. Nessa conjuntura, não apenas o cenário formativo mais amplo torna-se insalubre a vivência de processos formativos verdadeiramente a serviço do desenvolvimento profissional do professor, mas, também, os contextos locais são contaminados, se tornando expressão de projetos homogeneizadores de formação.

É, pois, intencionando compreender as influências de políticas que se projetam hegemônicas no campo da formação continuada de professores, que na próxima seção nos voltamos para as redes locais de ensino do agreste pernambucano tentando evidenciar como as relações e articulações macro-micro políticas têm sido forjadas nesta região.

5. SENTIDOS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO ARTICULADOS NA PRODUÇÃO CURRICULAR DA POLÍTICA-PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CARUARU

Objetivando analisar na política-prática de formação continuada de professores de Caruaru sentidos de avaliação e formação em disputa, este capítulo apresenta as análises dos discursos coletados através dos questionários online respondidos por professores atuantes em municípios do agreste pernambucano e das entrevistas realizadas com formadores de Caruaru-PE. Compreendendo que a política-prática de formação desse lócus não se produz isolada das normatividades em produção nos municípios circunvizinhos, antes, se apresenta como expressão de contextos de influência mais amplos, iniciamos esse capítulo tecendo algumas considerações acerca das políticas de formação em desenvolvimento em cidades do agreste pernambucano.

Mobilizando os dados provenientes dos questionários e das entrevistas, buscamos evidenciar como a avaliação e a formação continuada vem sendo significadas no interior das articulações macro-micros políticas que constituem a política de formação continuada e como estas se estendem às práticas avaliativas em desenvolvimento nos cotidianos escolares.

Entendendo que os sentidos são produzidos socialmente (BURITY, 2014), para a análise dos sentidos de avaliação e formação que disputam na tessitura da avaliação-formação, nos voltamos para os discursos de formadores do município de Caruaru buscando compreender os múltiplos elementos que erguem a produção de tais sentidos. Assim, compreendendo que os discursos são “[...]o resultado da organização de elementos” (MENDONÇA, 2003, p. 143) que se articulam provisoriamente, o olhar para os contextos sociais, políticos, profissionais e experienciais, permitiu acessarmos elementos que caracterizassem a produção curricular da política-prática de formação continuada e as concepções em torno da avaliação reveladas no projeto de formação pensado-vivido nessa rede de ensino. Com isto, neste capítulo apresentamos os fios discursivos curriculares, políticos e cotidianos que se articulam na construção das práticas de formação-avaliação.

Contudo, reconhecendo que tais práticas se forjam a partir de processos multifacetados de contextos assentes em lutas políticas, compreendemos que entende-las demandaria de nós a reflexão acerca de “como são definidos os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (LOPES, 2010, p.10). Assim, aqui apresentaremos os processos discursivos contingenciais pelos quais as políticas-

práticas de formação-avaliação são produzidas, evidenciando os tensionamentos e negociações que balizam a sua produção nos cotidianos escolares.

Assumindo a política como espaço-tempo de produção, tradução e reconfiguração discursiva, discutimos como os formadores, ao produzirem o projeto de formação de professores de Caruaru, articulam suas posições discursivas significando/tensionando normatividades políticas mais amplas. Considerando que “[...] toda normatividade é contingente, submetida à negociação, aos antagonismos e conflitos” (LOPES, 2015, p. 125), analisamos como a política local é interpelada em direção à manutenção e/ou contestação das ordens hegemonicamente instituídas.

5.1 SENTIDOS DE FORMAÇÃO PRODUZIDOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO AGRESTE PERNAMBUCANO

Pesquisas realizadas por Almeida (2017, 2019) têm apontado a relevância do Agreste Pernambucano na constituição de um polo educacional consolidado no Estado. Nos últimos anos, importantes eventos marcaram o início de um novo momento da educação nessa região, como: o processo de interiorização das universidades públicas e a chegada e expansão de cursos de formação de professores em municípios estratégicos.

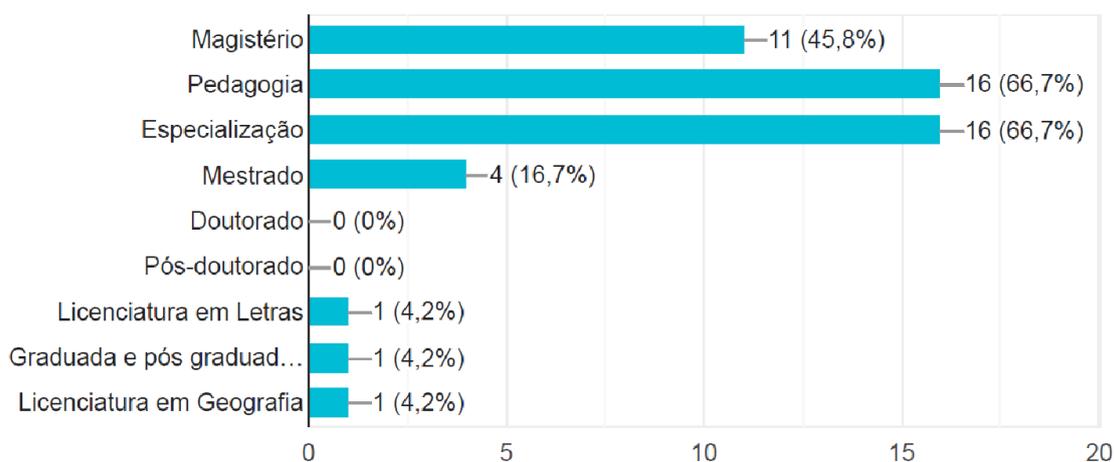
Influenciado por contextos sociais e políticos mais amplos, o município de Caruaru tem ganhado destaque nas mudanças sócio-econômico-educacionais em curso nesta região. Em 2006, com a chegada do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, assistimos o início do processo de interiorização do conhecimento científico no agreste, o que significou a contemplação de demandas importantes à qualidade da educação da região: oferecimento de cursos de formação docente em áreas que apresentam déficit formativo (Pedagogia, Química, Física e Matemática), desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão cujo lócus de investigação são as escolas públicas municipais e a projeção de parcerias entre universidade e redes de ensino para o planejamento e realização da formação continuada de professores de Caruaru e dos municípios circunvizinhos.

Reconhecendo a relevância desse polo educacional no estado, elegemos municípios do agreste pernambucano como campo de interesse nessa pesquisa por entendermos que dadas suas contribuições ao desenvolvimento do Estado, o agreste carece de maiores investimentos analíticos. Assim, com a realização de um estudo exploratório desenvolvido através da

aplicação de um questionário online (direcionados aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental) que objetivou caracterizar as políticas de avaliação-formação na região, alcançamos adesão à pesquisa em cinco municípios, sendo estes: Caruaru (7), Cachoeirinha (1), Toritama (1), Brejo da Madre de Deus (13) e Bezerros (1).

Antes de destacarmos os elementos caracterizadores das políticas de formação da região, cabe sinalizar o perfil profissional dos professores que responderam ao questionário. Inicialmente, no tocante a formação dos docentes, a maioria (66,7%) mostrou ter como formação inicial o Curso de Pedagogia. Os professores apresentaram, também, continuidade à formação no âmbito da realização de cursos de especializações (66,7%), como indica o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Formação dos professores do agreste pernambucano

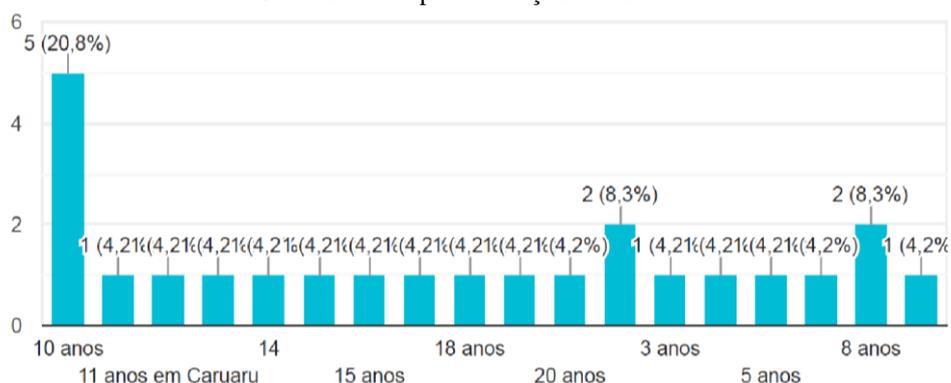


Fonte: A autora (2024).

Os dados apresentados indicam um avanço no perfil profissional dos professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais decorrentes do processo de expansão do acesso à educação básica no país, da exigência de certificação superior para o magistério expressa pela LDB 9394/96 e da própria chegada de cursos de formação docente no interior do Estado de Pernambuco, se constituem em um importante marco - com ênfase na dimensão formativa - a se considerar no processo de profissionalização docente. Assim, entendemos a partir de Barreto (2015), que a centralidade da formação em nível superior no curso de Pedagogia e da crescente adesão e investimento de formações no campo das especializações, acompanham em “[...]linhas gerais, a expansão das oportunidades educacionais à população. [...] A educação básica representa, assim, um celeiro fértil para a formação de professores e certamente um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os docentes” (p. 681).

No tocante ao tempo de atuação profissional, identificamos que em média os professores possuíam entre 2 anos e 5 meses a 23 anos na docência, como aponta o gráfico que segue:

Gráfico 4: Tempo de atuação na docência



Fonte: A autora (2024).

Como pode-se perceber, a maioria dos docentes indicaram ter 10 ou mais anos de atuação (16 professores), enquanto 8 professores sinalizaram ter menos de 10 anos na profissão. Desse modo, a maioria dos professores se caracterizam como profissionais experientes na docência, os quais já passados da fase de inserção na carreira, transitam entre momentos de estabilização e diversificação de experiências (HUBERMAN, 2007), podendo, assim, galgar de saberes profissionais e experienciais que os auxiliam na construção do poder de agência curricular-avaliativa-formativa.

Ainda no que diz respeito ao perfil profissional dos professores que responderam ao nosso questionário online, constatou-se no recorte de docentes aqui apresentados que cerca de 75% desses professores possuem vínculo efetivo e 25% vínculo temporário nas redes de educação dos cinco municípios focalizados. Esse é um dado importante a se considerar quanto aos traços característicos dos profissionais da região, já que o fato do professorado aqui representado ser composto majoritariamente por docentes efetivos poderia perspectivar para uma maior flexibilização nos processos de tomada de decisões e na produção de práticas articulatórias no campo da avaliação e da formação continuada.

Em relação aos elementos que caracterizam as políticas de formação continuada de municípios do agreste, no período de coleta dos dados dessa pesquisa, evidenciamos nos questionários que os principais programas, projetos ou instituições diretamente responsáveis pelo desenvolvimento das formações na região eram: o Instituto Qualidade do Ensino -IQE, o Programa Criança Alfabetizada²³ – PCA e as equipes de formadores próprias de alguns municípios.

²³ O Programa Criança Alfabetizada é uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco, instituído pela Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019, que tem por principal objetivo garantir a alfabetização de todos os estudantes

Tabela 4: Programas, projetos ou instituições promovedoras da formação continuada em municípios do agreste pernambucano

	Instituto Qualidade do Ensino - IQE	Programa Criança Alfabetizada	Equipes de formadores do município
Caruaru	X	X	X
Bezerros		X	
Toritama		X	
Brejo da Madre de Deus		X	X
Cachoeirinha		X	

Fonte: A autora (2024).

Como observado, o Programa Criança Alfabetizada se destacou na promoção da formação continuada de professores nos municípios em tela, sinalizando a centralidade que os processos relativos à alfabetização têm ganhado na política-prática de formação de professores em serviço. Um outro aspecto a ser considerado, refere-se ao fato de apenas os municípios de Caruaru e de Brejo da Madre de Deus efetivamente apresentarem equipes próprias de formadores em suas redes, o que a princípio sinaliza o lugar de destaque da formação continuada e os investimentos a ela feitos no âmbito das demandas educacionais dessas redes. Evidenciamos, ainda, ser Caruaru o município com maior quantidade de programas de formação e, conseqüentemente, de avaliações em larga escala. Posto que, além de ofertar sistematicamente formações à rede, o IQE tem, também, ações direcionadas especificamente a avaliação em larga escala nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De periodicidade quinzenal, mensal e/ou trimestral, tais programas e/ou equipes têm atuado no oferecimento de formações com eixos temáticos diversos, como: Alfabetização e letramento, Currículo nacional e estadual, Ensino híbrido, Avaliação, Temas transversais e Aspectos motivacionais. Tais eixos se desdobram em subtemáticas múltiplas, como podemos visualizar na figura a seguir.

da rede pública até sete anos de idade, isto é, ao final do segundo ano do ensino fundamental. Para alcançar este objetivo, o Governo Estadual, através da Secretaria Estadual de Educação, junto à SEDE – Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e SUEAI – Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, construiu, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, o material complementar ao livro didático, composto do Manual Ano 1 (1º ano) e Manual Ano 2 (2º ano), que consiste em um guia de orientação para os professores dessas turmas. E os Almanques Ano 1 e Ano 2, para as mesmas turmas, destinados a todos os estudantes pernambucanos, com uma série de atividades lúdicas que os auxiliam no seu desenvolvimento e aprimoramento no mundo da leitura, no cotidiano da escola (PERNAMBUCO, 2021, s.p).

Figura 9: Eixos temáticos das formações continuadas

Alfabetização e letramento	Currículo	Ensino híbrido	Avaliação	Temas transversais
Sistema de escrita alfabética Consciência fonológica Gêneros textuais Alfabetização matemática: situações problemas	BNCC Currículo de Pernambuco	Tecnologias da Informação e Comunicação Metodologias ativas Recursos didáticos	Avaliação da aprendizagem Avaliações externas em larga escala Autoavaliação	Educação para as relações étnico-raciais Educação dos povos indígenas Inclusão escolar

Fonte: A autora (2024).

Percebe-se, assim, que acompanhando as demandas nacionais de formação continuada apresentadas nas últimas décadas, a ênfase no processo de alfabetização - como forma de enfrentamento do baixo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática – tem se constituído em preocupação recorrente das secretarias de educação de municípios do agreste pernambucano. Desse modo, enquanto demanda histórica no contexto educacional brasileiro, a alfabetização vem se revelando em ponto nodal unificador e articulador de grupos que, mesmo diferindo em suas lutas e demandas particulares, partilham projetos de educação frente a inimigos comuns que os ameaça, a exemplo dos baixos desempenhos escolares nos anos iniciais de escolarização.

No conjunto dos eixos temáticos indicados pelas professoras nos questionários, outro dado que nos chamou a atenção refere-se à forte presença do currículo nacional (BNCC) e estadual (Currículo de Pernambuco) nas formações continuadas das redes de ensino. Evidenciamos, assim, uma recorrência discursiva em torno da centralidade que as questões curriculares têm tido no quadro das ações políticas de promoção da formação. Contrariamente, percebemos a ausência dos currículos locais no interior das agendas de formação, o que reafirma a consolidação cada vez mais intensa dos processos de padronização e estreitamento curricular imposto pelas reformas educacionais em curso.

A tônica nas questões relativas ao Ensino Híbrido também é um fato importante a ser considerado nos discursos das professoras. Temáticas como, as tecnologias digitais, as metodologias ativas e os recursos didáticos, têm sido objetos privilegiados nas propostas de formação empreendidas nos últimos anos. Contudo, no contexto da pandemia da COVID-19, o interesse por essas temáticas ganhou maiores proporções, impulsionando articulações de grupos que a tempos vinham sendo construídas, mas que com o cenário pandêmico, perspectivaram

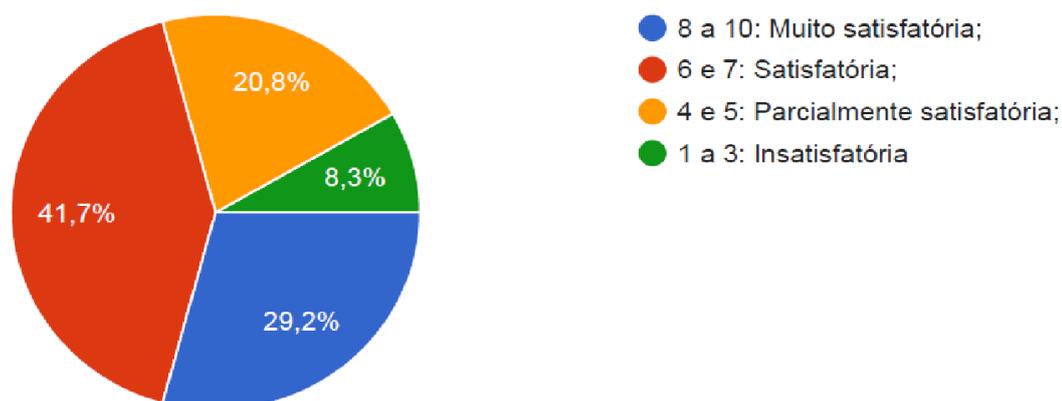
terreno fértil à tessitura de acordos e parcerias privadas no campo da formação continuada de professores. Como aponta Hypolito (2021, p. 11):

Inúmeras parcerias entre Itaú Social, Fundação Lemann, Google.org, Undime, Conviva Educação, Consed, Todos pela Educação, Movimento pela Base, Nova Escola, dentre outras organizações, continuaram a articular projetos, produtos, no sentido de auxiliar no planejamento de retorno às aulas durante a pandemia, a praticar uma governança em diversos níveis da educação pública, seja por meio de aproximações com projetos com secretarias municipais, secretarias estaduais, seja com entidades de gestores estaduais e municipais, seja diretamente com escolas. Para isso, são desenvolvidos programas de formação, projetos de criação de atividades, aplicativos, ferramentas digitais, plataformas, dentre outras ações e produtos, mercadorias muitas vezes apresentadas como filantropia, mas que carregam várias estratégias lucrativas, ora como incentivos e investimentos a Startups, ora como parceria com outras empresas ou entes governamentais, na forma de contratos milionários que movimentam esse mercado.

Nessa direção, evidenciamos que a pandemia da Covid-19 se constituiu como conjuntura promissora ao alinhamento de articulações público-privadas no campo educacional, o que facilitou não apenas a inserção dos interesses do mercado na educação, mas desencadeou mecanismos acentuados de controle e regulação sobre as práticas de formação continuada, a atuação profissional e o poder de decisão didática, curricular e avaliativa do professorado. Nesse contexto de consolidação de articulações de demandas de grupos neoliberais, foi oportuno investigarmos como frente a esta estreita relação entre projetos de formação em disputas, os professores classificavam as contribuições das práticas de formação empreendidas no agreste.

Neste aspecto, ao serem questionados sobre o grau de satisfação às formações, parte expressiva dos docentes afirmaram ser “muito satisfatória” ou “satisfatória” as ações formativas desenvolvidas nas redes de ensino. Contudo, 29,1% dos professores mostraram estar insatisfeitos (parcialmente ou totalmente) com as formações recebidas, conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 5: Classificação das contribuições das práticas de formação empreendidas no agreste pernambucano



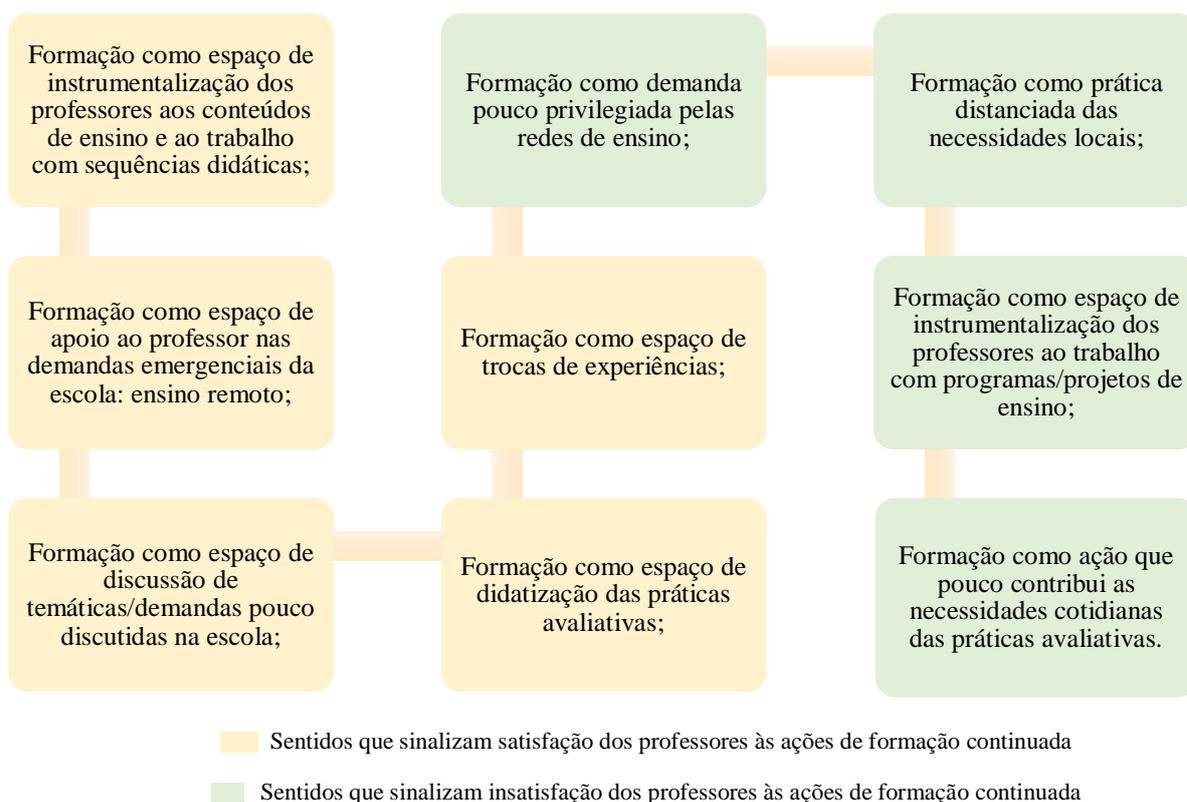
Fonte: A autora (2024).

Ao ser solicitados a justificarem suas respostas, os professores argumentaram não a partir de uma objetividade intrínseca às formações, mas, sobretudo, falaram tendo por referência concepções de mundo, educação e formação. Mobilizaram, então, um complexo discursivo cuja gênese emerge das suas múltiplas experiências, saberes e sentidos construídos em suas trajetórias sócio-profissionais.

Em busca de evidenciarmos nesse complexo discursivo sentidos de formação que nos possibilitasse precariamente caracterizar as políticas de formação continuada de municípios do agreste pernambucano, procuramos nos afastar de análises essencializantes dos fenômenos sócio-educacionais aqui enfocados, abandonando, assim, a partir de enfoques discursivos, qualquer “[...]pretensão de uma definição “verdadeira” sobre os objetos que abord[amos], junto com uma concepção de identidades sociais fundada em essência preconcebidas” (SOUTHWELL, 2014, p. 148). Dado que, assentes em perspectivas discursivas, compreendemos que os fenômenos sociais “[...]não têm uma única forma de abordar, de descrever, de explicar; não estão sujeitos a uma relação simples de causalidade; não se constituem por um único investimento de sentido [...]” (BURITY, 2014, p. 66).

Nessa linha, reconhecendo que “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos” (ORLANDI, 2005, p. 28), elencamos alguns sentidos de formação continuada sinalizados pelos professores nos questionários online, compreendendo a partir da emergência desses, ser a formação identidade cujos sentidos estão definidos, mas uma prática construída na relação com sua exterioridade discursiva, como os sujeitos, os contextos sócio-histórico-ideológicos e a memória.

Figura 10: Sentidos de formação continuada emergidos nos discursos de professores do agreste pernambucano



Fonte: A autora (2024).

Como observado na figura acima, foi perceptível nos discursos das professoras diferentes sentidos de formação, nos quais concepções múltiplas e, até mesmo antagônicas, expressam modos particulares e coletivos de significar a docência, o professor e sua formação. Especificamente, um sentido nos chamou atenção, a saber: *formação como espaço de instrumentalização da atuação profissional* (no tocante ao trabalho dos conteúdos curriculares, de sequências didáticas, dos programas/projetos de ensino e das práticas avaliativas).

O sentido de formação como espaço de instrumentalização da atuação profissional (no tocante ao trabalho dos conteúdos curriculares, de sequências didáticas, dos programas/projetos de ensino e das práticas avaliativas), emergiu nos discursos das professoras a partir de diferentes perspectivas. De um lado, o referido sentido revestiu-se de uma conotação positiva (expressando satisfação dos professores às ações de formação continuada). Em polo oposto, os professores o significaram a partir de um olhar que sinaliza insatisfação às ações de formação.

Configurando-se a partir de leituras distintas, o sentido de *formação como espaço de instrumentalização da atuação profissional*, se mostrou ser permeado pelas noções de contingencialidade e precariedade discursiva que, impedindo a constituição de uma identidade plena da formação continuada, revelou os antagonismos que marcam essa prática.

Antagonismos, estes, engendrados pelas diferentes formas de adesão e reações dos docentes às propostas oficiais de formação, as quais envolvendo complexos processos de tradução, apontam para a infinidade de concepções, valores e saberes que erguem o sistema de significação construído pelos professores frente às normatividades políticas que lhes são impostas. Como partilha Azevedo (2004),

[...]diante das muitas propostas que são, periódica e sistematicamente, apresentadas às escolas há sempre múltiplas e contraditórias reações de repúdio, de desconfiança e, às vezes, de aplauso. É ingenuidade pensar que professores e professoras acatam ou rejeitam pura e simplesmente as propostas que lhe chegam. Uma e outra forma de reação têm a ver com processos complexos e dolorosos que envolvem a tradução e as negociações internas que, naquele momento, conseguem realizar entre concepções, valores, saberes, comportamentos (p. 24).

Referenciados por seus sistemas simbólicos, leituras, traduções e por uma memória discursiva que remete a contextos históricos nos quais se predominava uma concepção instrumental de formação, as professoras revelaram em seus discursos resquícios de sentidos que operavam/operam significando a formação como um espaço de preparação técnica, transmissora e reparadora das demandas emergenciais do cotidiano escolar.

Não obstante aos processos formativos direcionados aos docentes, o enraizamento dessa concepção vem operando, também, nos modos como estes profissionais significam a formação e se relacionam com a profissão. Para alguns, o sentido de *formação como espaço de instrumentalização da atuação profissional* tem sua produção alicerçada na necessidade de compensação dos déficits que marcam a docência no tocante a mobilização dos saberes pedagógicos e curriculares, a didatização das práticas de ensino e a resolução de problemas emergidos no cotidiano, como apontam os discursos das professoras: “as formações são importantes porque nos ajudam nas dificuldades que trazemos da Educação Básica em relação a compreensão de alguns conteúdos” (PROFESSORA 4, QUESTIONÁRIO, 2021), “é nas formações que nós temos acesso a oficinas que trabalham as melhores maneiras, estratégias e recursos para transmitir os conteúdos mais complexos” (PROFESSORA 9, QUESTIONÁRIO, 2021), “nas formações podemos discutir como agir para solucionar os problemas diários da sala de aula. Agora na pandemia, com a ausência dos alunos nas aulas online, a gente vai trocando algumas estratégias para fazer com que eles participem (PROFESSORA 17, QUESTIONÁRIO, 2021)”. Assim, situadas em espaços-tempos cotidianos representativos de demandas particulares e coletivas, as professoras evidenciam uma relação de satisfação as propostas de formação cuja instrumentalização aparece como antídoto aos desafios da profissão.

No entanto, ressaltamos que o sentido de *formação como espaço de instrumentalização da atuação profissional* foi, em direção contrária, significado por algumas professoras como produção política constituidora de formas de ser e estar na docência, nas quais identidades de formação operam tentando determinar modelos ideais de professor, como expressa os discursos que segue:

“[...]não estou tão satisfeita porque elas [as formações] são realizadas dando muita **ênfase na prática em si, na técnica**, no fazer em sala de aula. Outras questões deveriam ser também tratadas, como, as angústias, os desafios que passamos no cotidiano (PROFESSORA 21, QUESTIONÁRIO, 2021)”.

“[...]as formações são momentos importantes e necessários. Mas, a gente percebe que elas ainda **são desenvolvidas muito na lógica da instrumentalização do professor, do treinamento técnico** para trabalhar os conteúdos, principalmente os conteúdos mais enfatizados nas avaliações. É como se a preocupação maior fosse somente fazer com que todos os professores da rede sejam iguais, pensem e tenham práticas iguais (PROFESSORA 13, QUESTIONÁRIO, 2021)”.

Os discursos em tela sinalizam, assim, os movimentos diferentes que os sentidos (e até um mesmo sentido, como no contexto em questão), produzidos pelo professorado do agreste pernambucano, forjam acerca das políticas de formação continuada dessa região. Revelam, desse modo, que os objetos simbólicos não têm uma única forma de leitura, tradução e consumo e, portanto, que a formação não é uma identidade cujos sentidos estão definidos de uma vez por toda. Nos mostram, então, ser a formação prática em disputa de sentidos que oscilam entre a manutenção de uma representação discursiva (assente em perspectivas instrumentalizantes da docência) ainda muito preservada, e a crítica e tensionamentos a essa mesma representação, a qual indica-nos que outros projetos de formação estão sendo reivindicados.

É importante pensarmos que a produção dos sentidos evidenciados nos discursos das professoras não se constrói num vazio referencial, mas numa tessitura relacional, contextual e idiossincrática que possibilita que em determinadas conjunturas espaço-temporais, os professores signifiquem a formação de modos plurais. Como afirma Azevedo (2004, p. 24),

O professor e a professora, como sujeitos desencarnados, não existem. A escola como lugar homogêneo e vazio de sentido, de cultura, de produção de saberes, também não. O que existe são seres humanos em carne e osso, que vivem e pensam sobre o seu viver, que trabalham em escolas situadas em determinados lugares, num certo período de tempo e que aí negociam e tencionam suas formas particulares de ser-no-mundo em interação com outras formas particulares de ser-no-mundo dos sujeitos do coletivo escolar [...].

Atravessadas pelos tensionamentos entre formas particulares e inter-subjetivas de ser e estar na docência empreendidas pelo professorado, a política de formação continuada do agreste

parece se configurar como campo permeado por consensos e embates discursivos nos quais traços de perspectivas instrumentais e críticas ressoam na significação da formação continuada.

Nessa hibridização de perspectivas, pensar as políticas de formação continuada do agreste pernambucano implica problematizar os conflitos entre representações discursivas em torno da formação e a constituição de subjetividades e identidades profissionais perspectivadas por essas representações. A partir dessa compreensão, a seguir traçamos algumas considerações acerca dos fios da formação continuada do município de Caruaru-PE, explicitando as articulações e disputas envolvidas no processo de significação da formação, bem como seus impactos e inscrições de sentidos no âmbito da avaliação.

5.2 A PRODUÇÃO CURRICULAR DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CARUARU: UM OLHAR PARA AS DEMANDAS E PROGRAMAS QUE DISPUTAM PELA ENUNCIÇÃO POLÍTICA

Como discutido em outro momento, historicamente a política de formação continuada do município de Caruaru tem sido pensada e proposta mediante um vasto conjunto programas, projetos e ações promovidas por parcerias público-privadas. Interpelada pelo movimento global de reformas educacionais neoliberais e pelos discursos reformadores nacionais em efervescência nas últimas décadas, a política de formação continuada de Caruaru tem ao longo dos últimos anos sido marcada por modelos de gestão privada assentes na regulação das políticas educacionais, do sistema educativo e do trabalho docente. Nessa estreita relação, o setor privado tem disputado para se constituir como “provedor da educação” (FREITAS, 2018), minimizando, assim, o papel do Estado na promoção e regulação da educação pública e, conseqüentemente, dos projetos de formação direcionados ao professorado.

O estreitamento da parceria entre o setor público e o privado tem, assim, atuado no município de Caruaru na constituição de formas de governança “que confundem o que é público e o que é privado” (HYPOLITO, 2021, p. 10), as quais – borrando os limites entre esses setores – se estabelecem “como uma espécie de porta giratório, onde não se sabe bem quem entra, quem sai, com quem entra ou com quem sai” (idem). Nessa conjuntura, a cooperação entre essas instâncias é constituída por relações hegemônicas, nas quais produzidas através de cadeiras equivalenciais com o setor público e com grupos político-econômicos da sociedade civil, o setor privado busca precariamente representar e controlar as demandas da formação de professores. Assim, enquanto particular que assume uma representação universal (LACLAU, 2016), o setor

privado tem disputado para assumir a representação das demandas formativas inscrevendo projetos que circulam em torno do signficante qualidade.

De modo específico, nos últimos anos múltiplas parcerias foram firmadas entre a secretaria de educação e instituições/grupos privados voltados à promoção de propostas de formação continuada. A exemplo, tivemos em atuação no município: o Instituto Qualidade do Ensino - IQE, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização, o Programa Alfabetizar com Sucesso do Instituto Ayrton Senna, o Sistema Educacional Família e Escola – Sefe, a Fundação Lemann, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, o Programa Criança Alfabetizada – PCA, o Projeto Aprova Brasil, o CAEd e o Programa Tempo Certo.

Intencionando caracterizar tais programas/instituições, elaboramos um quadro com suas principais características²⁴:

Tabela 5: Programas constituintes da política de formação continuada de Caruaru

	Características do programa/instituição	Objetivos do programa/instituição
Programa Alfa e Beto de Alfabetização (Instituto Alfa e Beto)	<p>Segundo informações acessadas no site do programa, as principais características deste são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem como base o método fônico. - Além da alfabetização e fluência de leitura, o programa de Língua Portuguesa proporciona aquisição de habilidades de leitura (decodificação e fluência) compreensão e redação. - Inclui material rico e variado em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para escolas, classe, professores e alunos. - Oferece Instrumentos de gestão e acompanhamento, controle e avaliação. - O Instituto oferece capacitação para os gestores e professores (ALFA E BETO, 2023, s/p). 	<p>O principal objetivo do programa é: “contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar o debate e promover uma transformação nas políticas e práticas, mobilizando setores importantes da sociedade em torno de questões-chave para o avanço da educação” (ALFA E BETO, 2023, s/p).</p>
Projeto Alfabetizar com Sucesso	<p>O IAS é uma organização não governamental sem fins lucrativos, criada em 1994, com sede em</p>	<p>Implantar e desenvolver o “Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão”, para assegurar a</p>

²⁴ Para realização desta caracterização tivemos por procedimento o acesso aos sites dos programas/instituições em questão.

<p>(Instituto Ayrton Senna - IAS)</p>	<p>Londres, onde recebe o nome de “The ayrton senna foundation”. Possui atuação direta no Brasil desenvolvendo tecnologias educacionais voltadas à educação pública, com foco na gestão, alfabetização e correção de fluxo escolar (SILVA FILHO, 2014, p. 99). O projeto visava a melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 08 a 09 anos nas redes municipais de ensino, atendendo crianças de 6 a 10 anos, garantindo que não prossigam para os anos subsequentes sem as competências e habilidades mínimas para essa etapa do ensino (SILVA FILHO, 2014, p. 174).</p>	<p>melhoria do processo de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental;</p> <p>Garantir a formação continuada dos coordenadores, supervisores ou educadores de apoio e professores para atuarem com qualidade no desenvolvimento do “Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão” (SILVA FILHO, 2014, p. 174).</p>
<p>Sistema Educacional Família e Escola – SeFe (Editora Opet)</p>	<p>Nos últimos anos, as escolas vêm sendo desafiadas pela sociedade a oferecer uma educação que seja capaz de formar pessoas competentes, críticas, emancipadas e solidárias. Pessoas capazes, em síntese, de transformar o mundo para melhor. Uma educação assim – a educação que queremos - é possível com a participação dos familiares dos estudantes. Em parceria com a escola, a família desempenha um papel importante para que o processo de ensino-aprendizagem tenha como resultado uma formação humana e cidadã (EDITORA OPET, 2023, s/p).</p>	<p>O principal objetivo desse sistema consistiu em “abordar, por meio de uma linguagem agradável e de fácil compreensão, assuntos como afetividade, aspectos do desenvolvimento infantil, limites, autoestima, relação com a mídia, direitos e deveres, sexualidade, prevenção ao uso de drogas, entre outros. Por meio de uma leitura dinâmica leva a refletir sobre a educação dos filhos, orienta os pais e familiares e transmite conceitos imprescindíveis para uma educação de princípios e valores que se transformam em excelentes resultados de desempenho escolar” (EDITORA OPET, 2023, s/p).</p>
<p>Programa Qualiescola (Instituto Qualidade do Ensino – IQE)</p>	<p>O Instituto Qualidade no Ensino – IQE é uma entidade privada sem fins econômicos fundada em S. Paulo em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos estaduais e municipais (IQE, 2023, s/p).</p>	<p>Contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública, notadamente no Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (IQE, 2023, s/p).</p>
<p>Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE</p>	<p>A história do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) nasceu de um “acaso” e da trajetória de retomada do ensino de qualidade em Pernambuco. A nossa história começa em 2000, com a retomada da educação de qualidade em Pernambuco. [...]A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação –</p>	<p>Desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude (ICE BRASIL, 2023, s/p).</p>

	<p>ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. É um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo (ICE BRASIL, 2023, s/p).</p>	
<p>Programa Formar (Fundação Lemann)</p>	<p>O programa Formar é uma parceria entre a Fundação Lemann e as redes públicas de educação de todo o Brasil. Hoje, atuamos em 25 redes municipais e estaduais, colaborando com a aprendizagem de mais de 1 milhão de alunos. Juntos, promovemos e alinhamos 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. (Fundação Lemann, 2023, s/p).</p>	<p>[...]buscamos apoiar a melhoria contínua, desenvolvimento e implementação de políticas educacionais, como por exemplo Formação de Professores, Avaliação, Currículo e Acompanhamento Pedagógico. Dessa forma, trabalhamos mais diretamente com as lideranças e equipes técnicas da Secretaria para, a partir de um diagnóstico, melhorar processos pedagógicos e de estruturação interna da Secretaria a fim de garantir a aprendizagem dos alunos” (Fundação Lemann, 2023, s/p).</p>
<p>Programa Criança Alfabetizada – PCA (Estado de Pernambuco)</p>	<p>Art. 2º Os municípios que aderirem ao Programa Criança Alfabetizada terão acesso ao compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais para execução dos objetivos do programa.</p> <p>Art. 3º As ações do Programa Criança Alfabetizada, realizadas em parceria entre a Secretaria de Educação e Esportes do Estado e as Secretarias de Educação dos Municípios, serão desenvolvidas com o seguinte escopo: I - Educação Infantil; e II - 1º Ano e 2º Ano do Ensino Fundamental.</p> <p>Art. 4º As ações do Programa Criança Alfabetizada contemplam os seguintes eixos:</p> <p>I - Formação de Professores; II - Formação de Gestores Escolares; III - Oferta de Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas; IV - Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais;</p>	<p>Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Poder Executivo, o Programa Criança Alfabetizada, que tem por objetivo fortalecer o regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco para a garantia da alfabetização de crianças até os 7 (sete) anos de idade (PERNAMBUCO, 2019, s/p).</p>

	<p>V - Premiação das Escolas com os Melhores Resultados; VI - Apoio para Melhoria das Escolas com os Menores Resultados; e VII - Fortalecimento da Gestão Escolar.</p> <p>Art. 5º Poderão contribuir com as ações do Programa Criança Alfabetizada, instituições públicas e privadas, através de termos de colaboração firmados com a Secretaria de Educação e Esportes do Estado ou com as Secretarias de Educação dos Municípios.</p> <p>Art. 9º Fica instituído o Prêmio Escola Destaque, destinado às escolas públicas municipais que tenham obtido, no ano anterior à concessão do mesmo, os melhores resultados de Alfabetização, expressos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, na forma de regulamento elaborado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado (PERNAMBUCO, 2019, s/p).</p>	
<p>Projeto Aprova Brasil (Editora Moderna)</p>	<p>Uma metodologia única e eficaz que se apoia em recursos impressos e digitais de qualidade e gestão pedagógica (APROVA BRASIL, 2023, s/p).</p>	<p>Envolver estudantes, professores, gestores escolares e gestores das secretarias de educação em ações integradas que desenvolvem as habilidades e competências exigidas nas avaliações oficiais do Saeb (APROVA BRASIL, 2023, s/p).</p>
<p>Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF)</p>	<p>O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional (CAEd, 2023, s/p).</p>	<p>A avaliação da fluência visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado. Nesse modelo de avaliação, a criança realiza uma leitura para um professor ou uma professora e tem o seu desempenho associado a um Perfil de Leitor. A partir daí, gestores e professores podem verificar como os seus estudantes se encontram em relação a uma dimensão essencial da alfabetização (CAEd, 2023, s/p).</p>

<p>Programa Tempo Certo (Iniciativa do município em parceria com universidades do Estado de São Paulo)</p>	<p>O programa conta com uma equipe multidisciplinar com 20 psicólogos, 20 assistentes sociais, 10 psicopedagogos e cerca de 200 estagiários de psicologia.</p> <p>Com o objetivo de garantir a aprendizagem acompanhada e de forma individual dos mais de 44 mil estudantes atendidos pela rede, o programa foi dividido em três eixos centrais: Aluno pra Frente, Janela para o Futuro e Aluno Presente 2.0.</p> <p>Aluno pra Frente - A primeira parte da iniciativa desenvolve o mapeamento das dificuldades dos alunos e a recuperação dos conteúdos que precisa ser feita.</p> <p>Janela para o Futuro - A segunda etapa oferecerá apoio à aprendizagem, ao emocional e à inclusão digital dos estudantes. [...]O objetivo é de fortalecer o ensino híbrido.</p> <p>Aluno Presente 2.0 - A terceira etapa visa integrar estudantes, familiares e a comunidade escolar no setor educacional de Caruaru, com o intuito de minimizar a evasão escolar e reinserir as crianças e os adolescentes que estejam fora da escola (CARUARU, 2024, s/p).</p>	<p>O programa tem por principal objetivo “ajudar estudantes da rede municipal na recuperação e aceleração da aprendizagem, com o objetivo de minimizar os efeitos da pandemia da Covid-19 no ensino”. (CARUARU, 2024, s/p).</p>
---	--	---

Fonte: elaboração nossa a partir de acesso aos sites dos programas/instituições em foco (2024).

Como observado no quadro acima, todos os programas/projetos que estiveram/estão em atuação em Caruaru têm por base a cooperação público-privada em sua estruturação, sendo vinculados à entidades privadas sem fins lucrativos. Direcionados aos professores e equipes gestoras, tais programas têm por proposta de ação o trabalho com recursos didáticos cujo foco são os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Constituindo-se em torno dos eixos Formação continuada, Avaliação da aprendizagem e o Currículo, os programas/projetos em questão têm como característica em comum a regulação da prática docente, a padronização curricular, o monitoramento dos resultados escolares e a responsabilização do professorado.

A parceria com estes programas/instituições vem, assim, se constituindo como a própria política de formação continuada da rede, posto que o município não dispõe de uma política de

Estado direcionada à formação de seus professores. Tal ausência pode ser compreendida, dentre outras razões, pelas intensas descontinuidades de políticas e/ou programas desenvolvidos nos anos anteriores. Produzindo enunciações identitárias provisórias e contingenciais em relação ao currículo da formação, o processo de descontinuidade remete a interesses e articulações que se modificam contextualmente conforme o desenhar do jogo político, o qual resultando em questionamento, negação e substituição de políticas antecessoras, produz novos modos políticos de significar a formação.

Tais interrupções nas ações que marcam as políticas de governo vêm, assim, tensionando não somente o currículo da formação, mas se colocado como “fator relevante nas dificuldades em se construir ações que provoquem mudanças ou que causem real impacto na formação para a docência” (GATTI, et.al, 2019, p. 86), impossibilitando, desse modo, a construção de um projeto de formação com princípios articulados à vida profissional, as condições de trabalho e a carreira.

Apesar da ausência de uma política de Estado, ao longo dos anos os múltiplos cenários políticos instituíram ordenamentos políticos que operaram estabilizando significações em torno da formação continuada de professores desse município. Nesse processo de estabilização, a formação vem sendo pensada por sujeitos e agências com demandas e interesses diversos, como os programas e projetos ora mencionados, a equipe de formadores representativa da secretaria de educação e, a depender do momento político, o professorado. Negociando diferentes propostas curriculares para a formação, tais grupos têm como ponto nodal de suas demandas a defesa pela qualidade da educação por via da superação dos déficits da escola e da reformulação curricular da formação docente.

Como produção discursiva que articula o discurso da qualidade educacional com a reformulação curricular da formação, as significações em torno da escola - como espaço constituído por faltas – congregam os antagonismos acerca dos significantes público x privado. Nesses, “o caráter público da educação, e sua ineficiência, funciona como exterior constitutivo que cria uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado. A hegemonia da nova forma de sociabilidade é garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público” (MACEDO, 2014, p. 1538).

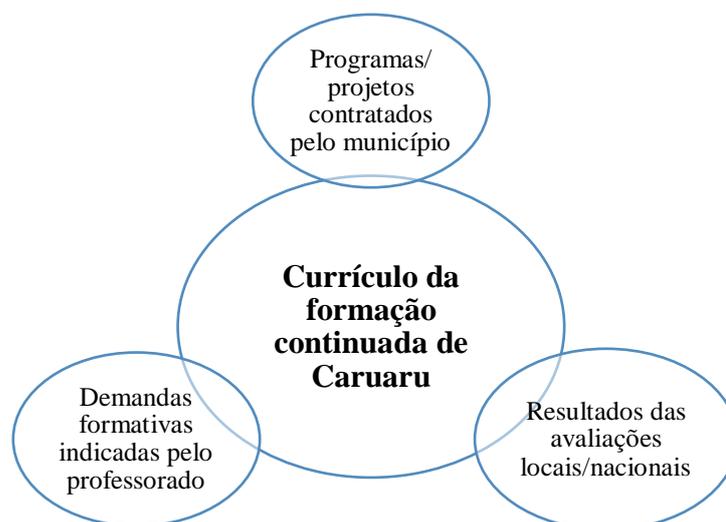
Nessa linha de pensamento, compreendemos que inscritos no bojo das reformas de mercado que permeiam a educação pública, os programas e projetos em atuação no município de Caruaru têm operado na tentativa de substituir a ação do Estado na instituição e normatização de uma política de formação própria, fazendo, assim, aflorar articulações, deslocamentos e disputas políticas em torno da hegemonia de modelos padronizados de propostas e práticas

formativas. Nesse processo, ao instituírem sua produção discursiva como sendo a própria política de formação continuada de Caruaru, tais programas e projetos vêm, ao longo dos tempos, elegendo o currículo da formação como principal instrumento de regulação da gestão do sistema de educação municipal e da qualidade educacional das unidades de ensino. Objetivando suprir as faltas das escolas e dos professores, tais programas/projetos têm apostado no controle e na padronização da atuação profissional do professorado como estratégia privilegiada do seu escopo de ações.

De modo específico, observamos o Instituto Qualidade do Ensino – IQE que, atuando por mais de uma década no município como principal provedor das ações de formação continuada, tinha por objetivo central “[...] melhorar a eficiência do ensino nas escolas públicas” (IQE, 2022a, n.p.), por meio da promoção de mudanças na sala de aula a partir da “[...]reestruturação das ferramentas e capacitação do corpo diretivo da instituição e profissionais da Secretaria de Educação, até avaliação dos alunos, passando, principalmente, pela requalificação e acompanhamento dos professores” (IQE, 2022a, n.p.). Para tanto, disputava pelo controle curricular da formação, operando na instituição de modos padronizados de ser/estar na docência.

A tônica no discurso da reforma e controle curricular não se restringiu à atuação do IQE, mas vem se apresentando como marca comum a todos programas/projetos que estiveram/estão em exercício no município. Assim, nas entrevistas realizadas com formadoras atuantes na rede, as mesmas sinalizaram em seus discursos elementos estruturantes do currículo da formação. Na figura a seguir trazemos uma síntese desses elementos.

Figura 11: Elementos estruturantes do currículo da formação continuada de Caruaru-PE.



Fonte: A autora (2024).

Os discursos das formadoras nos permitem inferir ser o currículo da formação continuada em desenvolvimento nesse município movimento discursivo e político resultante de articulações e demandas múltiplas, como os interesses em torno da elevação dos índices das avaliações externas, da instrumentalização dos professores e do atendimento às demandas dos cotidianos escolares, como revelam os discursos a seguir:

Os temas que a gente sugere, a gente se baseia em dados da rede. Então, por exemplo: a rede tem seu próprio sistema de avaliação, então, **a partir desses resultados a gente escolhe quais serão os temas das formações. A gente também se baseia pelos feedbacks que os professores dão no final das formações. [...] E aí vendo o que os professores estão precisando, o que eles desejam, nós planejamos. [...]Esse ano nós vamos trabalhar com o material da Editora Moderna, e tem as avaliações do programa dessa editora, que é o Aprova Brasil que está alinhado com os descritores das avaliações externas nacionais, que é a Prova Brasil.** Além desse material vim com uma diversidade de gênero textual para que os alunos trabalhem nessa perspectiva do gênero, ele trabalha também na perspectiva das habilidades que são mais cobradas nas avaliações externas (MANDACARU, 2022).

[...]no início do ano, geralmente quando a gente faz o planejamento de ensino da rede, aí inicialmente a gente sempre faz aquela apresentação do plano de ensino aos professores, para poder apresentarmos os critérios adotados para ter tal habilidade em tal área de conhecimento. [...] E aí **as demais formações estão relacionadas com, por exemplo, se tiver alguma avaliação externa que foi realizada, aí a gente faz aquela devolutiva dos resultados** em forma de gráficos. E também a gente tenta fazer a transposição qualitativamente, explicar o que significa aqueles dados. **Levamos, também, algumas questões dessas avaliações** para poder explicar aos professores, para eles poderem ver o que teve em tal avaliação (CACTO, 2023).

[...]Existe o SAEC, que é o Sistema de avaliação da própria rede, que são avaliações específicas. [...]São avaliações somativas. E aí, esses dados vêm e a gente percebe quais são **as habilidades mais fragilizadas, para trabalharmos nas formações** em cima dessas habilidades fragilizadas (BROMÉLIA, 2023).

[...]a gente realizava a formação e nesse momento de formação, de encontros formativos, **a gente já tinha durante a formação as anotações das falas dos professores, das contribuições, das necessidades que eles tinham**, como por exemplo, **a necessidade de aprender um conteúdo específico ou de discutir um conceito específico** das disciplinas que estavam sendo ofertada na formação, no caso de Língua Portuguesa ou Matemática, que é o que a rede regulamento propõe (XIQUE-XIQUE, 2023).

Articulando diferentes elementos, os discursos das formadoras apontam para as articulações de demandas produzidas em torno do currículo da formação continuada. Assim, demandas representativas dos programas de formação (utilização de materiais conteudistas focados nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática), das avaliações externas (locais e

nacionais) e dos professores (aprendizagem de conteúdos específicos), têm contingencialmente orientado a produção das propostas curriculares para a formação do professorado nesse município.

Como ponto nodal dessas articulações, a tônica no pragmatismo da prática docente e nos resultados das avaliações externas de larga escala tem interpelado e tensionado a produção curricular das formações continuadas, indicando ser o currículo tradução de projetos formativos emergidos em função de uma agenda avaliativa que, não somente local, extrapola fronteiras nacionais. Assim, não se restringindo ao contexto local de Caruaru, o alinhamento da formação e do currículo à avaliação tem sido marca de contextos mais amplos (nacional e global), os quais interpelados por reformas de cunho neoliberal, endereçam demandas para uma formação tensionada por compromissos internacionais (FRANGELLA, 2017).

A ênfase no pragmatismo da atuação do professorado e nos resultados de avaliações (dos programas locais e dos exames nacionais) indicadas nos discursos das formadoras, revela a emergência de fantasmas que nunca foram efetivamente mortos, como a racionalidade tyleriana e o eficientismo que historicamente têm moldado os currículos (MILLER; MACEDO, 2018). Fazendo aflorar um currículo assente no controle dos resultados ([...]a partir desses resultados a gente escolhe quais serão os temas das formações” (BROMÉLIA, 2022)) e das habilidades curriculares ensinadas ([...]esses dados vêm e a gente percebe quais são as habilidades mais fragilizadas, para trabalharmos nas formações” (MANDACARU, 2022)), tais fantasmas têm feito aflorar uma concepção pragmática de currículo a qual, assente em demandas do gerencialismo neoliberal, disputa para hegemonizar sentidos de currículo articulados sob a ordem do cálculo, da previsibilidade e do estreitamento das possibilidades de criações curriculares fora do que é previsto.

Entretanto, entendendo ser o currículo projeto político em disputa, não determinado a uma única formulação, visualizamos que apesar da centralidade que os projetos/programas têm tido nos últimos anos na constituição da política de formação continuada de Caruaru, esta tem tido sua produção discursiva não esgotada a tais programas/projetos. Evidenciamos, assim, que a referida política tem tido seu processo de produção interpelado por diferentes contextos, demandas e sujeitos. Nessa direção, vislumbramos nos últimos cinco anos a emergência de um movimento, por parte da secretaria de educação deste município, em direção à construção de uma equipe de formadores direcionados aos atendimentos das demandas formativas específicas da rede.

Assim, tendo suas ações articuladas às demandas dos programas/projetos da rede, tal equipe tem, também, sua atuação voltada ao mapeamento, elaboração e desenvolvimento de

um projeto de formação que contemple as demandas locais do município. Um aspecto importante a ser considerado em relação ao perfil profissional dessa equipe diz respeito a dupla posição discursiva ocupada pelos formadores, visto que todos eles são professores da própria rede ou de redes de cidades circunvizinhas. Como professores experientes na profissão, os formadores têm tido sua atuação profissional influenciada pelos saberes experienciais que carregam da docência, tendo assim, um olhar mais compreensivo acerca das demandas dos cotidianos escolares.

Com essa nova configuração, o currículo da formação de Caruaru tem tido sua produção influenciada por outras vozes que, representando as demandas oficiais (programas/projetos), representam, também, as demandas de formação que emanam dos cotidianos escolares. Nesse movimento de luta por significação da formação e por produção de um projeto formativo contemplativo de diferentes demandas, sentidos hegemônicos têm sido tensionados, abrindo-se, assim, outras possibilidades pensar, significar e propor a política de formação.

Na seção que a seguir analisamos o processo de tessitura dos múltiplos sentidos que constituem a política de formação de Caruaru.

5.3 “EU ACHAVA AS FORMAÇÕES A COISA MAIS RICA DO MUNDO! E ÀS VEZES NÃO ERA NEM O TEMA, NEM O FORMADOR, ERA AQUELA TROCA ENTRE OS PROFESSORES”: FIOS DA FORMAÇÃO TRAÇADOS PELA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CARUARU

Ao objetivarmos evidenciar sentidos de formação que disputam na produção da política-prática de formação continuada de professores de Caruaru, compreendemos ser estes interpelados por articulações discursivas múltiplas, as quais, alimentando as lutas por significação, constitui ontologicamente o social (LACLAU; MOUFFE, 2004). Assim, nossas análises em torno da política de formação passa, pois, pelo reconhecimento da inexistência de um sentido unívoco capaz de esgotar seus processos de significação, posto ser a política movimento de articulação de infinitas formas contingenciais de ver, pensar e significar o mundo.

Compreendendo que “há política porque há subversão e deslocamento do social” (LACLAU, 2000, p. 61), entendemos que os sentidos constitutivos da política de formação continuada de Caruaru emergem no jogo político expulsando, jogando para fora, sentidos que configuram uma ameaça à constituição de cadeias equivalenciais construídas em torno de

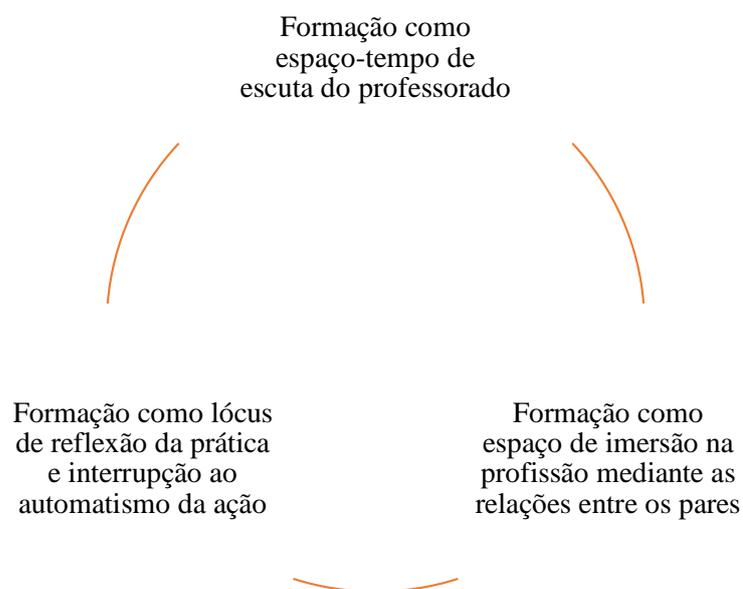
pontos nodais comuns (a qualidade educacional é um desses) a diferentes grupos (secretaria de educação, programas, professorado). Para tanto, sua produção discursiva opera na tentativa de fechamento e fixação de identidades de docência, escola e currículo que representem um projeto formativo contemplativo das demandas locais da rede. Contudo, tais sentidos sinalizam não somente a estabilização dos fluxos discursivos, mas operam, também, desestabilizando discursos e ordens historicamente naturalizados no campo educacional. Uma dessas estabilizações refere-se, pois, a concepção historicamente arraigada que confere à formação continuada de professores a função de fiscalização das ações docentes (DAVIS, 2012).

Ao indicar que **“eles não veem a gente como alguém que vai fiscalizar, que vai punir.** Eles nos veem como uma possibilidade de apoio ao trabalho deles. E é isso que a gente quer ser e tenta ser para eles!” (MANDACARU, 2023), o discurso da formadora traz à tona uma memória discursiva na qual a formação continuada configurava-se como lócus de supervisão do trabalho docente, que – interpelado por fortes contextos de regulação – era reduzido “à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas” (NACARATO, 2016, p. 705).

Opondo-se a essa representação historicamente arraigada, o discurso da formadora Mandacaru parece sinalizar ser a política-prática de formação de Caruaru espaço de ressignificação de sentidos “tradicionais” em torno da formação continuada. Contrária a uma identidade fiscalizadora e punitiva, na qual as ações docentes eram/são expostas a vigilância institucional de contextos reguladores, a política de formação desse município tem se apresentado como “uma possibilidade de apoio” ao professorado. Tal apoio parece, assim, se constituir sob relações de poder menos hierarquizadas que, mediante práticas colaborativas, têm produzido sentidos outros de formação.

Tal compreensão pode ser percebida não somente pela ressignificação de sentidos arraigados, mas, ainda, pela construção de sentidos que apontam para concepções de formação atreladas ao desenvolvimento profissional do professorado. A seguir trazemos uma figura síntese dos sentidos emergidos nos discursos das formadoras entrevistadas.

Figura 12: Sentidos de formação revelados na política de formação continuada de Caruaru



Fonte: A autora (2024).

Como observado na figura acima, múltiplos sentidos de formação erguem a política de formação continuada de Caruaru. Contudo, antes de realizarmos qualquer análise em torno desses, fazemos um destaque para a posição discursiva das formadoras entrevistadas, tendo em vista percebermos ser a produção discursiva da política de formação fortemente influenciada por tais posições. Assim, evidenciamos que comumente à posição de formadoras pertencentes ao quadro técnico da Secretaria de Educação do referido município, as mesmas são, também, professoras da Educação Básica (da própria rede de ensino ou de redes de cidades circunvizinhas). Desse modo, seus discursos revelam um movimento discursivo de interdependências de experiências, práticas e identidades que articulam e inscrevem sentidos plurais de docência e formação.

Nessa direção, evidenciamos que a política de formação continuada de Caruaru é interpelada por rastros discursivos constitutivos de elementos representativos do lugar de fala das formadoras (secretaria de educação e escola) e de suas posições (formadoras e professoras). Apresentando barreiras discursivas imprecisas entre tais lugares e posições, as formadoras indicaram ser a produção da política de formação marcada por seus complexos modos de ser e estar na profissão, os quais – não pré determinados e limitados a uma ou outra posição – movem-se e se hibridizam nos processos de significação da política.

Nesse alinhamento, a constituição dos sentidos de formação aqui analisados passa, pois, pelo reconhecimento da articulação discursiva que conecta o discurso da política às formações discursivas inscritas nos discursos das formadoras. A partir dessas considerações, apresentamos um dos sentidos que disputa na tessitura da política de formação continuada de Caruaru, a saber: “*Formação como espaço-tempo de escuta do professorado*”. Tal sentido aponta ser a formação espaço-tempo de escuta e acolhimento dos professores, conforme expressa o discurso da formadora a seguir; Bromélia (2023);

A gente sempre tem o cuidado de fazer um momento de acolhimento, de escuta dos professores. Porque **eu costumo dizer que o professor é muito silenciado, a gente não é muito ouvido, e por isso que têm tantas angústias guardadas. Porque não são escutados! Então, é esse o movimento: de escutar, de acolher, de estar junto.** Quando a gente consegue ir nas escolas, o que a gente escuta é: “que bom que vocês estão aqui! Que bom que vocês escutam!” (ENTREVISTA).

O discurso da formadora faz emergir uma representação discursiva ainda muito constitutiva dos contextos formativos, a qual - revelando cenários de silenciamento do professorado – indica que historicamente os docentes não tiveram poder de fala nos espaços-tempos institucionais de formação continuada. Enquanto grupo profissional sem voz oficial na tessitura das formações, os docentes, por vezes, não são ouvidos e acolhidos, o que resulta em um sentimento coletivo de “angústias” na profissão, como indicou o discurso da formadora Bromélia.

Nessa perspectiva, se lançarmos um olhar analítico para as práticas discursivas que erguem o desenvolvimento das formações continuadas, observamos as tensões e lutas político-sociais que disputam no processo de construção das políticas de formação. Nesse, as narrativas docentes são, por vezes, secundarizadas e deslegitimadas frente ao discurso oficial empreendido por aqueles que regulam a produção das políticas.

Ciente desse contexto de cerceamento do poder de fala dos professores, a formadora Bromélia indica ser a política de formação continuada de Caruaru produzida em um “movimento de escutar, acolher e estar junto” dos docentes. Assim, a política de formação desse município parece ser produzida em um movimento de ressignificação das tradições que interpelam o campo formativo. Nesse movimento, o silenciamento é convertido em experiências de acolhimento e interações sócio-profissionais, as quais – funcionando como fios que tecem e destecem a formação – apresentam-se como pressuposto para o tecer de uma prática pedagógica dialógica e inclusiva das múltiplas vozes que ecoam nos diferentes espaços formativos.

Nessa direção, a emergência do sentido “*Formação como espaço-tempo de escuta do professorado*”, emerge de práticas discursivas balizadas pela defesa de que “a formação terá mais sentido se acolher a pessoa na pessoa do professor e da professora: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido, estudar, ampliar olhares e possibilidades são desejos docentes que podem se converter em diretrizes para a formulação de propostas de formação continuada significativas” (REIS; OSTETTO, 2018, p. 16).

Se a formação pode se constituir como espaço de fala do professorado, ela pode, também, ser lócus que contribui para a entrada na profissão docente. Desse modo, outro sentido emergido na política de formação de Caruaru refere-se a concepção de “*Formação como espaço de imersão na profissão mediante as relações entre os pares*”, como revela o discurso da formadora Cacto (2023):

[...]quando eu entrei aqui no município, eu era formada só no Normal Médio, era muito jovem e, tipo...**quando eu pisei em sala de aula, eu nunca tinha dado uma aula, eu nem queria fazer aquilo. Fui porque eu tinha passado no concurso e vamos lá, vamos assumir! Então para mim, nesse momento, eu achava as formações a coisa mais rica do mundo. E às vezes não era nem o tema, nem o formador, era aquela troca entre os professores.** Os professores diziam assim: “ah, na minha sala de aula eu faço tal coisa... quando é determinado assunto eu faço isso, eu faço desse jeito...”. E aí eu conversava muito com os outros professores, perguntava muito, **tinha uma troca muito rica** (ENTREVISTA).

O discurso da formadora Cacto nos possibilita refletir acerca da importância das formações continuadas no processo de entrada na profissão docente. Marcado, por vezes, por um ingresso profissional a contragosto (“*eu nunca tinha dado uma aula, eu nem queria fazer aquilo*”), o processo de inserção na carreira é, muitas vezes, interpelado por um “não sentido”. O professor ingressante chega à profissão, mas não é, a princípio, tocado pelos sentidos da docência. Inicialmente, o que o marca é o “choque do real” (NÓVOA, 2007), momento no qual vivenciando o estágio de sobrevivência e de descobertas, o professor iniciante se depara com a complexidade da situação profissional. É, assim, atravessado pelo fato de ser “o desenvolvimento de uma carreira, [...]um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidades” (idem, p. 38).

Sobrevivendo na profissão, simultaneamente, o professor vivencia situações de descobertas e entusiasmos na carreira. Um desses momentos refere-se, pois, às situações de formação continuada nas quais o professor iniciante é colocado em relação direta com o corpo profissional. Nessas situações, como que vislumbrando um novo horizonte experiencial da docência, o professor perspectiva outros modos de sentir a profissão, como aponta a formadora

Cacto (2023): “eu achava as formações a coisa mais rica do mundo. E às vezes não era nem o tema, nem o formador, era aquela troca entre os professores”.

O discurso da formadora nos indica, assim, ser as formações experiência que agrega valor à profissão docente, posto que possibilita ao professor (sobretudo os em fase de início na carreira), ressignificar suas vivências profissionais na relação com seus pares. Estabelecendo relações de “trocas”, os professores coletivamente (des)tecem sentidos sobre a docência, partilham suas práticas e experiências. Constroem, assim, modos de falar e de se fazer serem ouvidos, tornando-se co-autores e produtores de seus percursos profissionais e formativos.

Não sendo, exclusivamente, motivados pelo tema ou pelos profissionais que conduzem as formações (“e às vezes não era nem o tema, nem o formador, era aquela troca entre os professores”), mas, sobretudo, pelas trocas entre os pares, os professores reivindicam e disputam pela produção dos seus processos formativos. Deixam, desse modo, de ser subordinados às propostas oficiais de formação, nas quais predominam-se arcabouços teóricos que, por vezes, não dialogam com as experiências reais dos cotidianos escolares. Fazem emergir, então, outros referenciais produzidos no “chão” dos espaços escolares e nas práticas cotidianas que constituem a profissão, apontando, assim, que,

Quando nos encontros de professores e professoras (formais e/ou informais), um assunto entra em pauta de discussão ou é objeto de conversa, ele não será abordado, de modo geral, a partir de arcabouços teóricos, senão daquilo que vivem, que enfrentam, que lhes causa ansiedade ou sobre o qual têm certeza: suas práticas – as “abobrinhas”. Tais situações, trazidas para a discussão, provocam nos que as ouvem a lembranças de outras, quer para refutá-las, quer para confirmá-las (AZEVEDO, 2004, p. 14).

As “trocas de figurinhas” (vistas historicamente como formas pejorativas) desestabilizam antigos modelos de formação que, construídas de formas monológicas e verticalizadas, tinham os professores como receptáculos de uma formação padronizadora das práticas e identidades docentes. Representam, assim, os modos plurais, individuais e coletivos de produção do conhecimento, de viver/estar na profissão e de tessitura dos percursos formativos. As “trocas” revelam ser na relação com o outro que, afetando e sendo afetados, “intuitiva e inconscientemente, aprendemos a ser professoras e professores: sentindo, intuindo, caçando rastros, seguindo pistas, cavando atalhos, capturando o possível – falando de “abobrinhas” e “trocando figurinhas” (idem, p. 15).

Nessa direção, o sentido de “*Formação como espaço de imersão na profissão mediante as relações entre os pares*” revelado na política de formação de Caruaru, aponta para as tensões, as relações de força e as articulações que interpelam o processo de produção da política. Processo que construído por interlocutores oficiais, é, também, interpelado pelas experiências,

relações e “trocas” estabelecidas na coletividade, fazendo emergir uma formação tecida por diversos fios que se cruzam e se afetam na composição de redes formativas dialógicas.

Nessa perspectiva, outros modos de significar a formação são produzidos, indicando a impossibilidade de fechamento do fluxo discursivo que contingencialmente a significa. Assim, evidenciamos ser a política de formação de Caruaru, também, constituída pela articulação de outros sentidos, a exemplo do sentido de “*Formação como lócus de reflexão da prática e interrupção ao automatismo da ação*”, como evidenciado no discurso da formadora Cacto (2023),

[...]às vezes você acha que não está precisando de nada, porque tá tudo bem na sua sala, mas qualquer discussão que você tenha ali no momento da formação, que você para pra pensar, é importante! Por que **aonde é que você ia parar para pensar, para se reciclar? Porque no dia a dia você só dá aula! Então o momento de você parar um instante é na formação.**

[...]eu acho que é um pouco infantil eu achar que o que eu estou levando, mesmo sendo importante, seja algo extremamente necessário. Não é que eu esteja desvalorizando o conteúdo que eu vou levar, mas é **que eu creio que o mais importante é o professor ter um momento para reflexão. Não é eu me colocar como um professor do professor, mas é um momento de troca entre a gente. É um momento do professor refletir a própria prática**, chegar nas próprias conclusões dele sobre o que está sendo apresentado, seja qual for a temática. E tem muito a questão de compartilharem seu dia a dia, suas dificuldades (ENTREVISTA).

O discurso da formadora nos possibilita refletir as diferentes configurações dos tempos-espacos de atuação profissional dos professores, compreendendo os processos de significação em torno dos significantes aula, reflexão, cotidiano e formação como luta discursiva produtora de representações constitutivas da política de formação continuada de Caruaru. Assim, ao afirmar que “[...]no dia a dia você só dá aula! Então o momento de você parar um instante é na formação”, o discurso da formadora permite evidenciarmos ser o cotidiano tempo-espaco exclusivo da aula, dos fazeres da docência, da atuação prática. A aula como “construção histórica que tem distintos significados e matizes em diferentes momentos” (VEIGA, 2008, p. 268), se apresenta como processo complexo produzido na emergência dos acontecimentos cotidianos. Tendo a prática como eixo estruturante, tal processo apela à estabilização e a planificação de rotinas calculadas que impossibilita, por vezes, o professor “parar para pensar, para se reciclar”, como afirma a formadora Cacto, sendo a formação continuada o “momento de você parar um instante”.

Seguindo o ritmo acelerado do mundo moderno, a cotidianidade coloca o professor em intenso movimento fugaz de construção dos aspectos organizacionais da aula, direcionando suas ações à instantaneidade, à fragmentação e à previsibilidade. Nesse contexto, a reflexão dos

processos integradores da aula – enquanto princípio constitutivo da docência – torna-se secundarizada frente ao imediatismo das ações e relações tecidas no espaço da sala de aula.

Destituídos de um tempo-espaço que os possibilitem exclusivamente “parar para pensar” na escola, os pensantes-praticantes da formação têm a significado como lócus que desacelera e possibilita o coletivo profissional “parar por um instante”. A formação se apresenta, então, como experiência que interrompe o automatismo da ação e possibilita a reflexão da prática e dos processos que interpelam a profissão. Sendo assim, ao afirmar que “[...]eu acho que é um pouco infantil eu achar que o que eu estou levando, mesmo sendo importante, seja algo extremamente necessário. Não é que eu esteja desvalorizando o conteúdo que eu vou levar, mas é que eu creio que o mais importante é o professor ter um momento para reflexão”, a formadora Cacto revela ser a política de formação continuada de Caruaru prática não cristalizada a modelos de formação reduzidos a aspectos metodológicos e instrumentalizantes dos professores.

Nessa perspectiva, ao assumir a reflexão enquanto princípio estruturante e norteador da profissão docente, tomando-a como elemento essencial no projeto de formação do referido município, a política de formação de Caruaru desloca sentidos de formação estabilizados historicamente, produzindo um discurso pedagógico que toma o investimento nos processos reflexivos como instituintes de sua política.

Tal deslocamento foi evidenciado, também, no imbricamento da relação teoria-prática revelado na política de formação, como indica o discurso da formadora Bromélia (2023),

Eu vejo que essa é a contribuição, de apontar como unir a teoria com a prática. Porque às vezes ficamos só no teórico, ou só na prática. E aí as formações continuadas são essa união com a teoria que precisa ter. Porque eu não posso chegar e trabalhar apenas os gêneros textuais, eu preciso dizer qual perspectiva eu estou trabalhando. Mas aí como é que eu vou trabalhar isso na prática, porque eu não posso só ficar no campo da teoria. É uma união, uma práxis! (ENTREVISTA)

Indicando que “as vezes ficamos só no teórico, ou só na prática”, o discurso da formadora rememora a existência de certos fantasmas que, nunca tento deixando de existir, persistem em assombrar os processos formativos direcionados ao professorado. Especificamente, o fantasma que aqui nos reportamos refere-se a dissociação teoria-prática que, sob influência de uma racionalidade técnica, historicamente tem permeado a produção das políticas-práticas de formação docente.

Assim, incorporando os valores da sociedade moderna (performatividade, competitividade e individualismo), o campo educacional vem sendo interpelado pela visão dicotômica de significação e constituição da realidade. Polarizando teoria e prática, assistimos

a emergência de uma racionalidade técnica permeada historicamente nos processos educacionais que, produzindo uma ideologia mercadológica da epistemologia da prática (PIMENTA, 2012), vem promovendo uma centralidade à prática como princípio de instrumentalização do trabalho docente, de isolamento do professor e de individualização de sua atuação.

Tais lógicas polarizantes têm afetado os processos formativos direcionados ao professorado, fazendo aflorar discursos reducionistas acerca da atuação docente. Nesses, o professor tem sido reduzido a um prático, cuja autonomia profissional é minada frente à racionalidades instrumentalizadoras que outorgam ao professor o papel de executor de tarefas pensadas por outros.

Ciente desse cenário de polarização e fragmentação do trabalho docente, a formadora sinaliza para a existência de contextos de formação continuada onde, por vezes, a teoria ou a prática é privilegiada em detrimento da secundarização de uma dessas. Assumindo um discurso que caminha na contramão de tais contextos, a formadora informa que a contribuição da política de formação de Caruaru reside no fato dessa “apontar como unir a teoria com a prática”.

Assim, a referida política vem produzindo outros sentidos de formação continuada. Sentidos que interpelados pela historicidade, pelo social e pelo político, têm restabelecido os laços entre teoria e prática na construção de um projeto de formação que resgate o papel do professor, restaurando o poder de agência do professorado e deslocando suas identidades na produção de atos de identificação que não estejam determinados a priori.

A construção desse projeto formativo exige, assim, não somente a ressignificação do papel do professor e de seu poder de agência, mas, também, a reativação de práticas que interpelam à docência, a exemplo da avaliação pensada-vivida em diferentes instâncias de atuação profissional. Nessa direção, na seção que segue buscamos evidenciar a produção de sentidos em torno dessa prática no âmbito da política de formação continuada de Caruaru.

5.4 “EU ACHO QUE PRECISAMOS DESSA DESCONSTRUÇÃO DO QUE É AVALIAR! PORQUE ÀS VEZES O QUE É VISTO É UMA AVALIAÇÃO AINDA PUNITIVA”: DESLOCAMENTO DE SENTIDOS DE AVALIAÇÃO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CARUARU

A avaliação, em suas diferentes dimensões, apresenta-se como prática fortemente presente nos macro-micros contextos educacionais. Imbricada ao escopo de outras práticas que

compõem os processos pedagógicos, a avaliação articula e congrega diferentes interesses, sujeitos e instâncias sócio-políticas. Como prática articulatória, ela é produzida na confluência de diferentes concepções de mundo, educação e conhecimento que, ao referenciá-la, disputam por sua significação.

Pensar a avaliação é, pois, reconhecer que apesar da estabilização de sua produção discursiva nas últimas décadas, seus sentidos não se esgotam ou totalizam a determinadas perspectivas teóricas hegemônicas historicamente, posto serem permeados pela contingencialidade e precariedade do social e dos contextos educacionais. Não determinados, os sentidos em torno da avaliação movimentam-se entre representações estabilizadas em torno do que significa avaliar e discursos contingenciais que trepidam e tensionam formações discursivas hegemônicas. Como identidade não fechada, a avaliação é, assim, arena de luta de diferentes forças e projetos que tentam fixar sentidos articulados discursivamente.

Não isolados, tais sentidos são produzidos na articulação com outras dimensões do trabalho pedagógico, como o currículo e a formação de professores. Entrecruzados na tríade formação-curículo-avaliação, os sentidos de avaliação disputam pela significação não apenas do ato avaliativo mas, também, pelos fluxos discursivos no âmbito das reformas curriculares e dos projetos formativos instituintes das políticas educacionais nos últimos anos. Assim, pensar a avaliação e, especificamente os sentidos que a significam e seus efeitos é, pois, reconhecer que estes marcam a produção discursiva do currículo e da formação docente e, é concomitantemente por esta marcada na emergência de um emaranhado discursivo de fronteiras não demarcadas.

Frente a estas considerações, nos voltamos para a política de formação continuada do município de Caruaru na tentativa de vislumbrarmos o movimento discursivo que embasa a produção de sentidos em torno da avaliação. Nesse exercício, identificamos que ao longo dos anos vem se consolidando, na produção discursiva dessa política, uma cultura avaliativa moduladora dos modos de pensar-fazer a avaliação no referido município, como enuncia a formadora Bromélia (2023),

Porque, assim, eu penso que **aqui em Caruaru a gente viveu (e não sei como vai se comportar esse ano) um período de muita avaliação.** Era avaliação diagnóstica, era avaliação somativa, e **chegou um tempo que era uma avaliação em cima da outra.** E quando a gente juntava com as avaliações externas, **tinha mês que os meninos só faziam avaliação!** E eu ficava, assim... assustada! Porque eu entendo que os resultados são importantes para direcionar os caminhos que precisamos trilhar, mas **não podemos nos restringir a isso!** (ENTREVISTA)

Sinalizando que “Caruaru já viveu um período de muitas avaliações” e que “tinha mês que os meninos só faziam avaliação”, o discurso da formadora Bromélia aponta para a centralidade que os processos avaliativos têm tido na rede de ensino de Caruaru. Acompanhando os discursos das políticas educacionais nacionais e, sobretudo, das políticas avaliativas – as quais atribuem uma positividade aos resultados, atrelando-os a qualidade da educação – a avaliação tem se configurado como elemento fulcral na política de formação continuada de Caruaru, seja através dos programas/projetos em desenvolvimento na rede, seja pela sua influência na produção de uma cultura avaliativa interna às escolas.

Tal cultura avaliativa pode ser evidenciada não somente pela expressiva quantidade de avaliações às quais a rede esteve/está exposta, mas pela primazia que os exames têm tido sob todo o processo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento nas escolas. Indicando que “tinha mês que os meninos só faziam avaliação”, o discurso da formadora expressa o quanto a cultura avaliativa, historicamente estabilizada no município, têm influenciado a cotidianidade, as experiências, o tempo curricular e o trabalho pedagógico nos espaços escolares.

Direcionada a uma busca frenética por resultados, a estabilização dessa cultura avaliativa revela ser a avaliação prática constituída na articulação de um complexo de culturas emaranhadas discursivamente, como indica Torres (2018, UFPE),

A avaliação passa ser traduzida na escola como um conflito de culturas (GUERRA, 2007): cultura do resultado (busca-se conseguir o melhor resultado com o menor esforço); cultura do êxito (o objetivo é ter êxito, não necessariamente, aprendizagem); cultura da objetividade (exacerbação do treinamento com foco nos objetivos); cultura do evidente (somente aquilo que será avaliado é relevante).

Contudo, apesar de se apresentar como ordem (MOUFFE, 2014) sedimentadora dos modos de pensar-fazer a avaliação, a cultura avaliativa hegemônica na rede de ensino de Caruaru é interpelada por outras ordens que também disputam pela significação da avaliação, isto é, pela ordem da imprevisibilidade das leituras e dos modos fugazes de significar a avaliação. Por esta via de entendimento, ao afirmar, “E eu ficava, assim... assustada! Porque eu entendo que os resultados são importantes para direcionar os caminhos que precisamos trilhar, mas não podemos nos restringir a isso!”, o discurso da formadora tensiona a cultura avaliativa centrada nos resultados. Não negando-a, a mesma questiona a hegemonia dessa cultura ao reconhecer ser necessário a descentralização dos processos avaliativos alinhados à cultura dos resultados.

O discurso da formadora revela, ainda, que apesar de se configurar como ordem natural hegemonicamente controlada, a cultura avaliativa centrada nos resultados é compreendida e

significada pela formadora de forma receosa. Indicando que ficava “assustada” com o quantitativo de avaliações e com a busca frenética por resultados, seu discurso nos revela a impossibilidade de constituição plena de ordens hegemonicamente estabilizadas, dado que interpeladas por pontos de antagonismos a ela existente, tais ordens são sempre marcadas pela contingencialidade dos diferentes e complexos modos de adesão dos sujeitos aos seus conteúdos.

Tal complexidade pode ser evidenciada através dos diversos modos pelos quais os pensantes-praticantes da avaliação-formação experienciam e significam a cultura dos resultados, sendo a posição discursiva desses sujeitos contexto de influência para adesão às ordens hegemonizadas. Assim, frente aos conteúdos de ordens naturalizadas, o lugar em que discursam (docência e técnicas da equipe de formação) interpela as formações discursivas produzidas em torno da cultura dos resultados, como evidencia-se no discurso a seguir:

Eu estou falando isso porque, **antes de enxergar por essa ótica da formação, eu tinha muitas críticas às avaliações externas, porque fica parecendo que a gente trabalha só em função delas**. Inclusive, no meu TCC eu fiz uma crítica às avaliações externas...porque o meu TCC foi sobre alfabetização científica nos anos iniciais. E aí tem aquela coisa: quando tem muita avaliação apenas em cima de português e matemática, como é que fica a ciência? Então meu argumento era mais ou menos esse. **Mas, hoje em dia eu já enxergo porquê que se tem essa cobrança. Porque é o resultado que você está enxergando!** Se vai cobrar português e matemática, que é o básico, então precisa ser reforçado isso. Isso é o mínimo que o ser humano precisa ter de aprendizado. **Então eu enxergo por essa outra ótica hoje em dia**. É um pensamento mais maduro da minha parte (CACTO, 2023).

A partir do referido discurso, evidenciamos ser a produção discursiva em torno da avaliação construída a partir de um movimento de articulação e confluência do lugar de fala dos sujeitos. Nessa direção, percebemos que se enquanto professora, Cacto “tinha muitas críticas às avaliações externas”, enquanto formadora ela passou a “enxergar por uma outra ótica”. Seu discurso revela, assim, que no campo educacional os nossos modos de ver, perceber e compreender um fenômeno está diretamente relacionado com a posição discursiva que ocupamos em determinados momentos e contextos sócio-político-educacionais. O alcance do que enxergamos e de como significamos o objeto enxergado é, então, interpelado pelas formações discursivas possíveis de serem produzidas em dados momentos.

A cultura dos resultados é, desse modo, enxergada, compreendida e experienciada de formas distintas pelo professorado e pelas formadoras do município de Caruaru, conforme expressou o discurso da formadora Cacto. Assim, para os professores que experienciam a docência no cotidiano do espaço escolar, tais resultados são importantes, mas parece não chegar

a alcançar primazia frente às múltiplas demandas pedagógicas que constituem as práticas cotidianas. Entretanto, para as formadoras que compõem a equipe técnica da Secretaria de Educação, os resultados são significados como ponto de partida e chegada de suas ações, se apresentando, assim, como um dos elementos orientadores do projeto de formação em produção neste município.

Para além das posições discursivas da formadora cacto, um aspecto ainda a ser considerado em relação a tais posições e sua influência na significação da cultura dos resultados refere-se aos diferentes modos pelos quais a formadora Bromélia e Cacto compreendem e experienciam essa cultura. Se para Bromélia a constituição dessa cultura é significada com “espanto”, para Cacto a mesma é naturalizada como ordem essencial à tessitura dos processos avaliativos e de formação. Tais diferenças nos revela que apesar de falarem do mesmo lugar (técnicas da equipe de formação), suas produções discursivas não estão determinadas por tais posições, nos possibilitando compreender ser o discurso interpelado por um complexo contextual no qual elementos subjetivos, contextuais e profissionais marcam as formações discursivas em torno da avaliação.

Não tendo um sentido finalístico, a cultura avaliativa enraizada nos modos de pensar-fazer a avaliação em Caruaru se apresentou nos discursos das formadoras entrevistadas como intensamente intrínseca ao trabalho pedagógico desenvolvido na rede, revelando, assim, um sentido de *avaliação enquanto prática orientadora do currículo, da formação e das práticas de ensino*, como sinaliza os discursos a seguir:

[...]Lembro que quando tendo o IQE, a gente recebia o informe de que haveria avaliação do IQE. Então a gente mobilizava, a gente sempre gostou de trabalhar com simulados, com aulões, com oficinas... Como professora, particularmente, eu trabalhei, por exemplo, com uma oficina de produção textual. Claro que **o objetivo maior era que meus alunos aprendessem alguns descritores, algumas habilidades, [...] esse aprendizado deles ia se reverberar na avaliação externa que era a prova do IQE**. Então, eles faziam, **a gente recebia quais seriam os descritores da avaliação e depois da avaliação a gente recebia a devolutiva**, que era algo muito interessante. Porque essa devolutiva vinha individual. Então a gente tinha aluno por aluno: o que é que o aluno acertou, quais são as habilidades que os alunos acertaram, quais são as habilidades que existe deficiência naquele aluno. Depois o perfil da turma: quais são as habilidades que a turma, de uma maneira geral, mais teve dificuldade, que teve menor dificuldade (XIQUE-XIQUE, 2021).

[ao se referir ao programa IQE] **são avaliações aplicadas no município, mas não era o município que preparava**, entendeu? Eram adquiridas pelo município, para ser aplicada no município. Eles faziam a preparação, a prova... Por exemplo, o que eles faziam era: **davam os descritores antes para a gente. A gente colocava no plano de ensino e fazia uma formação antes da avaliação dando as orientações aos professores sobre a avaliação**. Tipo... tem a avaliação, **ai tem lá todo o passo a passo do que o professor tem que**

fazer, então fazíamos a formação para explicar isso também ao professor. E depois, quando saiam os resultados, explicávamos também (CACTO, 2023).

[...]teve uma avaliação externa, eu não lembro qual foi. Eu acho que foi alguma do IQE que tivemos os resultados no início de 2022. E aí **uma das habilidades que está bem marcada em mim, foi a habilidade sobre tempo. Então em todas as turmas dos anos iniciais essa habilidade estava bem deficitária. Com um resultado bem ruim, sabe? Aí a gente carregou ela no plano de ensino quase o ano todo.** Sempre tinha um bloquinho de habilidades sugeridas, e lá estava novamente a habilidade de tempo para aquela série. E aí colocávamos a orientação: “essa habilidade pode ser trabalhada diariamente, como, por exemplo, o trabalho com calendário, dependendo da turma que estão”. **Mas era para trabalhar quase o ano inteiro e o professor entender que precisava focar muito nesses resultados.** Não é só para chegar um dia em determinada aula, pegar um relógio e explicar, não! Mas é para o aluno se apropriar mesmo desse conhecimento! Isso no plano de ensino de forma mais direta com o professor, **mas nas formações, também, a gente fez o debate de falar sobre isso e de sugerir formas de trabalhar** também (CACTO, 2023).

Nos discursos em questão a avaliação emerge interpelando as práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes instâncias. Marcando a atuação profissional dos formadores e do professorado da rede, a avaliação e, sobretudo, os exames externos, vêm se constituindo como elemento fulcral à produção do currículo da rede (“davam os descritores antes para a gente. A gente colocava no plano de ensino e fazia uma formação antes da avaliação dando as orientações aos professores sobre a avaliação”), ao desenvolvimento do tempo curricular (Mas era para trabalhar quase o ano inteiro e o professor entender que precisava focar muito nesses resultados. Não é só para chegar um dia em determinada aula, pegar um relógio e explicar, não!), à mobilização de dispositivos didáticos e avaliativos direcionados ao alcance dos descritores e habilidades das avaliações externas (a gente recebia o informe de que haveria avaliação do IQE. Então a gente mobilizava, a gente sempre gostou de trabalhar com simulados, com aulões, com oficinas) e ao projeto de formação voltado aos professores e a atuação profissional desses (aí tem lá todo o passo a passo do que o professor tem que fazer, então fazíamos a formação para explicar isso também ao professor).

Especificamente, analisando a produção discursiva das formadoras no campo curricular, observa-se a influência que a avaliação (principalmente os exames externos) tem tido no desenvolvimento das questões curriculares (seleção, organização e tempo curricular). Como faces de uma mesma moeda ou “[...]como parte de um mesmo sistema e não de sistemas separados” (MARINHO, 2014, p. 54), a relação currículo-avaliação já vem sendo amplamente discutida na literatura acadêmica, ganhando centralidade no campo educacional frente aos desafios – teóricos, metodológicos, práticos – que interpelam tais objetos nas últimas décadas. Acompanhando arenas políticas mais amplas (nacional e internacional), a produção curricular

do município de Caruaru tem sido tensionada por lógicas polarizantes e cristalizadoras do currículo e da avaliação, as quais têm resultado na tessitura de um contexto de estreitamento e padronização curricular face ao conhecimento valorizado nas avaliações nacionais e nos programas em desenvolvimento na rede.

Interpelada por um ciclo vicioso de testinite (MARINHO, LEITE, FERNANDES, 2013) tensionador da produção curricular, a relação avaliação-currículo experienciada no município de Caruaru tem sido, assim, constituída em um movimento de excessiva obsessão por resultados. Neste, o desejo de codificar, padronizar e classificar tem marcado a relação avaliação-currículo pela ideia de homogeneidade, linearidade e previsibilidade que constitui uma cultura de auditoria (FRANGELLA, 2021) ainda muito presente nos contextos educacionais.

Interpelando não somente as questões curriculares, a avaliação vem também marcando a atuação profissional dos professores desse município, como indicaram os discursos das formadoras (“aí tem lá todo o passo a passo do que o professor tem que fazer”). Penetrando as práticas, os desenhos curriculares e os sujeitos, a avaliação não se apresenta, assim, “uma questão de final de processo, [...]está o tempo todo presente, e consciente, ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula” (FREITAS, 2009, p. 16).

Orientando a atuação dos pensantes-praticantes da escola, a avaliação tem se configurado como dispositivo de regulação do trabalho docente, ao passo que limita e condiciona as ações realizadas pelos professores. Determinando “o que o professor deve fazer”, a centralidade da avaliação no projeto de formação continuada desse município indica conformar as atividades docentes ao cumprimento de resultados exitosos predeterminados.

Nessa lógica, a ênfase sobre o trabalho docente implica a responsabilização dos professores pela qualidade educacional aclamada nas políticas avaliativas. Tendo sua profissionalidade reduzida aos termos dos resultados, “então, o trabalho docente é posto à prova, é preciso passar pelo crivo da avaliação e ser afiançado pelo resultado” (FRANGELLA, 2021, p. 1161).

No tocante a responsabilização do professorado da rede, essa foi significada pelas formadoras atrelada a construção de uma conscientização (individual e coletiva) em relação a obtenção dos resultados, se mostrando, assim, como lógica interna e intrínseca à escola.

[...]nas nossas formações, às vezes, a gente traz alguns informes gerais. Informes gerais no seguinte sentido: 5º ano vai passar por Prova Brasil, por exemplo. 2º ano vai passar por Provinha Brasil. Então eram informes no sentido de informar que existia a prova, o período que ia acontecer a prova. Nas escolas já existe uma mobilização interna - pelo menos na maior parte das escolas - quanto aos descritores: o que é trabalhado, a

responsabilidade, a responsabilização do coletivo... Enfim, então a **gente trabalha muito no sentido dessa conscientização, que não é um peso para o professor**, sobretudo para o professor do 5º ano. **E não era nenhum peso para escola! Era um momento realmente de validar o que os meninos trabalharam** (XIQUE-XIQUE, 2021).

Apontando a existência de uma “mobilização interna nas escolas quanto à responsabilização do coletivo”, a formadora sinaliza como a lógica de responsabilização tem penetrado as práticas e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Informando, ainda, que a equipe de formadores trabalha “muito no sentido dessa conscientização, que não é um peso para o professor”, o discurso em questão revela que não restrito aos processos avaliativos realizados na escola, a lógica de responsabilização tem chegado no âmago das subjetividades dos professores, produzindo efeitos sob as formas como estes significam tal lógica.

Atuando na produção de uma conscientização direcionada a responsabilização dos profissionais da escola, as formações continuadas em desenvolvimento em Caruaru têm produzido práticas regulatórias que, atreladas a lógicas gerenciais dos processos educacionais, incidem “não apenas sobre o trabalho docente, mas tem efeitos em processos de subjetivação que passam pela interpelação de sermos auditados e auditáveis, uma governamentabilidade que extrapola a lógica de accountability e tem efeitos corrosivos no senso de profissionalismo e autonomia docente” (FRANGELLA, 2021, p. 1162).

Ao interpelar a subjetivação do professorado e produzir uma representação da lógica de responsabilização enquanto conscientização profissional que não configura-se em um “peso para o professor”, mas em um momento de validação do conhecimento construído, o discurso da formadora Xique-xique parece sinalizar ser a política-prática de formação continuada de Caruaru permeada por um sentido de *avaliação como formulação de juízo de valor*. A constituição desse sentido revela ser a avaliação, ainda, muito circunscrita à medida e a perspectivas tecnicistas nas quais o ato avaliativo realizado na escola passa pelo crivo da validação de agentes externos para obter legitimidade.

Remetendo a uma memória dos primórdios de emergência da avaliação no contexto educacional, a produção desse sentido aponta para bases dos processos avaliativos assentes na necessidade de validação e legitimação de aprendizagens, sujeitos e instituições aos termos de uma “normatividade socialmente estabelecida” (LUCKESI, 2010, p. 37). Funcionando como antídoto a imprevisibilidade e a tudo que não se pode ser medido, mensurado e validado, tal normatividade estabelece padrões não só aos percursos formativos discentes, mas a própria configuração dos macro-micros processos avaliativos desenvolvidos pelos sujeitos na escola,

fazendo, assim, emergir uma racionalidade legitimadora dos modos de aprender, ensinar e avaliar, como evidenciam os discursos que seguem.

A rede é muito grande, tem muitos professores, muitas turmas... E eu posso falar: “olha, os meus alunos são assim, são desse jeito...”, mas eu só vou ter certeza de como ela é, olhando para os resultados, porque o resultado é mensurável! **Então se cada professor faz sua avaliação, registra lá no diário, mas se eu não tiver um instrumento externo para poder confirmar, eu não vou ter nada sólido!**

Porque você precisa ter dados! Se eu estou lá dentro de uma sala lá na Seduc, em frente a um computador, só vendo dados, como é que eu vou enxergar os resultados de uma sala de aula lá da zona rural? **Não tenho como só pegar o diário do professor e enxergar, não! Eu tenho que ter esses dados de uma maneira mais confiável, e as avaliações externas fazem isso!**

No caso do Saeb e do Saepe, tem uma equipe no município que cuida dessa questão. Formam toda uma equipe de aplicadores preparados, que já têm o curso preliminar, e que também recebem para estar aplicando. Então, assim, **eu vejo toda uma seriedade na aplicação e toda uma organização do município para isso.** [...]Tiveram já algumas avaliações que eram aplicadas pelos próprios professores em sala de aula, **mas esse tipo de avaliação que o próprio professor aplica, eu acho que não passa muita seriedade. Porque não é duvidando da índole do professor, mas eu acho que o professor fica tentado a dar uma ajudinha a mais** (CACTO, 2023).

Nos discursos da formadora Cacto evidenciamos serem as práticas avaliativas tensionadas por diferentes forças que disputam pela representação e constituição de realidades (“se cada professor faz sua avaliação, registra lá no diário, mas se eu não tiver um instrumento externo para poder confirmar, eu não vou ter nada sólido”). Disputando por legitimidade, tais forças colocam em suspensão as práticas cotidianas produzidas pelo professorado; práticas que registradas em um “diário de classe”, expressam não só a objetividade do que é avaliado, mas, sobretudo, traduzem a subjetividade de um processo avaliativo cotidiano impossível de ser perscrutado e mensurado por àqueles que não partilham a cotidianidade das práticas avaliativas.

Tensionada por uma racionalidade legitimadora centrada na confirmação da veracidade, solidificação, confiabilidade e seriedade dos dados coletados, a avaliação vem se configurando, assim, ato em disputa de diferentes lógicas na rede de ensino de Caruaru. De um lado temos as práticas avaliativas produzidas na escola que, tendo o professor como agente avaliador, são orientadas pelas evidências cotidianas de processos formativos impossíveis de serem valorados em sua totalidade. Processos que produzidos no “chão escolar”, informam não somente habilidades e competências construídas aos termos da ordem do cálculo e da padronização, mas expressam uma formação que mesmo tecida em uma “era da mensuração” (BIESTA, 2013), é baseada não apenas em dados de valor instrumental. Essa formação que não se cristaliza ao que se pode ser valorado objetivamente é cotidianamente representada em diários de classe, diários

que expressando o íntimo do processo de ensino-aprendizagem, guarda “segredos” de uma avaliação constituída como produção subjetiva que está para além de normatividades legitimadoras.

Disputando com essa avaliação cotidiana produzida pelo professorado, a política de formação continuada de Caruaru revela sentidos de uma *avaliação como produção de evidências*. Ao informar, “não tenho como só pegar o diário do professor e enxergar, não! Eu tenho que ter esses dados de uma maneira mais confiável, e as avaliações externas fazem isso!”, a formadora revela o fortalecimento de um discurso técnico, que baseado em evidências prescritivas passíveis de controle; indicam que “a confiança teria sido substituída pelo cálculo” (BIESTA, 2020, p. 21) em um cenário em que o valorizado é somente o que é passível de ser mensurado.

É importante destacar que a constituição e os efeitos do sentido de *avaliação como produção de evidências* expressos na política de formação continuada de Caruaru alinha-se a um contexto de influência global no qual os processos educacionais são afetados por lógicas gerenciais pautadas na cultura dos resultados. Tal cultura tem sido usada não somente para mensurar a qualidade da educação, mas para valorizar exclusivamente o que é mensurável, como informa Biesta (2012, p. 812), “a questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir”.

Apesar de alinhada a contextos de influência mais amplos, os discursos das formadoras indicaram ser a política de formação continuada de Caruaru produzida em um duplo movimento de constituição no qual adesão e desconstrução da cultura da mensuração e dos resultados se imbricam, como evidenciamos nos discursos que seguem.

[ao se referir ao lugar da avaliação nas formações continuadas] É interessante que seja inserido sim, porque a gente não pode fugir do que nacionalmente se espera! Até porque a gente não nega o quanto essas avaliações elas trazem questões que são realmente boas e necessárias na vida do estudante. **Mas a gente ainda percebe que mesmo trabalhando isso nas formações, o professor continua com o pensamento tradicional de avaliação, e ainda as montam nos mesmos moldes de uma avaliação tradicional!** [...] A gente percebe que **a avaliação ainda é uma questão que precisa ser desconstruída pelos professores**, para que eles enxerguem ela como uma diagnose, como um momento de formação, como uma possibilidade de reconfiguração de rota. **E é isso que tentamos fazer nas formações** (MANDACARU, 2023).

Eu acho que, também, precisa dessa desconstrução do que é avaliar! [...] Porque às vezes o que é visto de avaliação é uma avaliação punitiva. Eu conversava com uma colega de matemática hoje, que a avaliação tradicional é aquela que eu digo: “Ah, você está me fazendo raiva, vamos fazer uma avaliação! Porque você vai tirar uma nota dois e eu vou mostrar meu

poder!”. **Então, a avaliação ainda é um instrumento de poder muito forte!** Então, essa desconstrução do que é avaliar o aluno, avaliar no sentido do replanejar, para que eu veja o que eu preciso modificar nas minhas aulas, **precisamos chegar mais juntos dos professores nesse sentido** (BROMÉLIA, 2023).

Nos discursos em questão evidenciamos que para além dos diversos contextos de influência que atuam sobre as práticas avaliativas produzidas na escola, estas têm sido interpeladas, também, pelas concepções avaliativas do professorado. Como indicado pela formadora Mandacaru (“mesmo trabalhando isso nas formações, o professor continua com o pensamento tradicional de avaliação, e ainda as montam nos mesmos moldes de uma avaliação tradicional!”), a avaliação tecida nos cotidianos da rede de ensino de Caruaru é atravessada pela emergência de um “pensamento tradicional de avaliação” modulador dos modos de fazer avaliativos.

Uma primeira consideração a ser realizada em torno da emergência desse pensamento diz respeito a problematização do que as formadoras estão tomando por “pensamento tradicional de avaliação”. Quais lentes e dispositivos analíticos foram por elas mobilizados para identificação desse pensamento? Quais sentidos de avaliação são evidenciados na produção desse pensamento? E quais contextos de influência interpelam a construção do mesmo?

Não objetivando responder tais questões, apresentamos tais questionamentos intencionando sinalizar para a complexidade em torno da compreensão da produção desse “pensamento tradicional de avaliação” indicado pelas formadoras. Isso, porque, entendemos que não como processo efêmero, a construção desse pensamento envolve a articulação de um vasto conjunto de experiências tecidas ao longo da vida pessoal e profissional do professorado, como: as experiências dos professores enquanto ex-estudantes da educação básica; os conhecimentos produzidos nos cursos de formação inicial e continuada; as relações entre os pares nas escolas e a relação com os dispositivos políticos que permeiam a atuação profissional.

Tal “pensamento tradicional de avaliação” foi caracterizado pelas formadoras pela presença de uma memória avaliativa assente em sentidos de uma avaliação punitiva mobilizada como instrumento de poder. A sedimentação dessa memória nos modos de pensar-fazer avaliação dos professores foi significada pelas formadoras como algo que precisa ser desconstruído (“a avaliação ainda é uma questão que precisa ser desconstruída pelos professores, para que eles enxerguem ela como uma diagnose, como um momento de formação, como uma possibilidade de reconfiguração de rota”).

A desconstrução indicada pelas formadoras reside, assim, na necessidade de des-sedimentar certezas e sentidos de avaliação historicamente estabilizados no campo educacional,

em direção à produção de outras possibilidades de significação que desloquem e alterem práticas cristalizadas na escola. Nessa linha de compreensão, a desconstrução por elas defendida tornaria “[...]possível desatar o laço entre os limites históricos e lógicos, e reinscrever os casos aparentemente desviantes na mesma estrutura lógica da relação sob análise” (LACLAU, 2016, p. 81), fazendo, pois, emergir novos processos de significação em torno da avaliação que fogem e deslocam os limites discursivos de tradições hegemônicas. Abrindo, assim, “possibilidades para que outros sentidos, outras formas de fazer possam emergir, mas também para que possamos compreender as dificuldades postas para que práticas de uma avaliação mais formativa e menos classificatória ganhem destaque no cotidiano das escolas [...]” (PEREIRA, 2023. p. 9).

Como resultado desse processo de desconstrução de sentidos, poderíamos vislumbrar um “[...]alargamento do horizonte transcendental da política (e não estou falando apenas do nível cognitivo – toda mudança transcendental é acompanhada necessariamente por mudanças de performatividade)” (idem), no qual a política de formação continuada de professores de Caruaru se apresentaria como espaço político em que os discursos-práticas em torno da avaliação seriam deslocados dado as indecidibilidades constitutivas de toda identidade.

Nessa direção, não negando as diferentes lógicas que permeiam as políticas-práticas de avaliação nacionais, a política de formação continuada de professores de Caruaru vem se constituindo por um movimento de adesão e desconstrução de sentidos avaliativos que emergem, são negociados e traduzidos como produção discursiva que tensiona os discursos estabelecidos e aponta para possibilidades de leituras outras as normatividades vigentes, como evidenciado na seção a seguir.

6. “ÀS VEZES TINHA ALUNO QUE EU NÃO SABIA NEM QUEM ERA, MAS TINHA QUE APROVÁ-LO! É COMO DIZ O DITADO: MANDA QUEM PODE, OBEDECE QUEM TEM JUÍZO!”: TENSIONAMENTOS E NEGOCIAÇÕES PRODUTORAS DAS POLÍTICAS-PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO

Neste capítulo analisaremos os tensionamentos e negociações, no âmbito da avaliação e da formação continuada de professores de Caruaru, que apontem para a produção de outras políticas-práticas avaliativas-formativas tecidas nos cotidianos escolares. Para tanto, procuramos entender o que sustenta e constitui os atos de poder tensionadores das políticas-práticas de avaliação-formação tecidas na relacionalidade dos sujeitos e em diferentes momentos-lugares.

Compreendendo que tais atos se apresentam como operações discursivas que erguem as disputas políticas pela significação da avaliação e da formação de professores, buscamos evidenciar as múltiplas demandas que interpelam esses objetos, as articulações que os constituem e os antagonismos que possibilitam estas. Desse modo, a partir dos discursos dos professores e dos formadores do município de Caruaru, intencionamos compreender os conflitos/contradições que marcam as políticas e as práticas cotidianas, procurando “instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos nas dinâmicas – contínuas e coexistentes – de (re)produção, estabilização e contestação” (OLIVEIRA, 2018, p. 170) das normatividades vigentes nesses espaços-tempo políticos.

Reconhecendo que os tensionamentos e negociações que interpelam as políticas-práticas de avaliação-formação são produzidos em um contexto conflituoso no qual diferentes forças negociam sentidos em relações de poder, entendemos ser tais políticas-práticas produzidas sob movimentos discursivos contextuais atravessados pelo diferir, pela instabilidade e contingencialidade do social.

É, pois, diante da imprevisibilidade do social, que no ano de 2020 as políticas-práticas avaliativas-formativas foram abaladas pela crise sanitária que em escala planetária afetou o mundo. A pandemia de Covid-19 emergiu acentuando crises sócio-política-educacionais já existentes e, acirrando, assim, os tensionamentos que marcavam os processos educacionais e, nestes, os processos formativos-avaliativos. Esse novo contexto exigiu, pois, modos outros de avaliar e formar, outros projetos de formação que abalassem e modificassem as formas estabilizadas de ver, compreender e experienciar as políticas-práticas em desenvolvimento nas escolas.

Frente a esse cenário, nesse capítulo problematizamos em que medida essa nova conjuntura reforçou ou subverteu as relações hegemônicas no campo da avaliação e da formação continuada de professores, e discutimos como as novas demandas emergidas neste contexto interpelaram as relações, as performatividades e o poder de decisão dos pensantes-praticantes dos cotidianos escolares. Assim, ao reconhecermos que “não há sujeitos onipotentes que escolhem ou decidem fora de dadas formações discursivas. Sujeitos escolhem e decidem contextualmente, contextos são constitutivos da decisão” (LOPES, 2018, p. 147), analisamos quais efeitos os deslocamentos das modalidades de ensino (presencial para remota) produziram nos processos de significação, nas articulações, nas relações de poder e nos movimentos decisórios produzidos na escola.

Nessa direção, esse capítulo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos os tensionamentos produzidos pelo contexto pandêmico nas práticas avaliativas desenvolvidas pelo professorado, refletindo como essa nova conjuntura impacta a autonomia avaliativa desses profissionais. No segundo momento, discutimos os tensionamentos emergidos nesse contexto no âmbito da política-prática de formação continuada de Caruaru, problematizando como o mesmo inscreveu novas demandas ao projeto formativo deste município. Posteriormente, analisamos os tensionamentos no campo do currículo e evidenciamos os seus efeitos sobre a autonomia curricular dos professores. Por fim, refletimos como os tensionamentos e negociações em efervescência na produção das políticas-práticas têm possibilitado a construção de redes outras de avaliação-formação.

6.1 “A PROVA EM SI NÃO DARIA CONTA! NÃO DÁ CONTA! MAS, INFELIZMENTE, A AVALIAÇÃO ERA MAIS PARA CUMPRIR HORÁRIO”: TENSIONAMENTOS PRODUZIDOS PELO CONTEXTO PANDÊMICO NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

A pandemia da Covid-19 acentuou as crises sócio-política-econômicas que assolavam a sociedade brasileira, emergindo, assim, como acontecimento que marcou e afetou toda humanidade. Como acontecimento que eclode sem aviso prévio, o contexto pandêmico impactou a vida cotidiana, exigindo modos outros de ver e compreender o mundo alinhados à complexidade das novas demandas postas.

Não imune a abertura do social, a educação também teve suas bases abaladas frente ao ineditismo desse novo contexto. Produzidos sobre a ordem do cálculo e da previsibilidade, os processos educacionais foram profundamente abalados com a iminência do acontecimento

pandêmico que, constituído pela ordem da imprevisibilidade, minou as possibilidades de controlar os sentidos e as práticas educacionais, desestruturando, assim, ordens estabilizadas.

No bojo desse novo cenário social, o município de Caruaru também foi impactado pelos efeitos nocivos da pandemia da Covid-19 na educação. Especificamente, evidenciamos os deslocamentos que esse contexto produziu no âmbito das políticas-práticas de avaliação-formação de professores. No caso da avaliação da aprendizagem, o deslocamento da organização escolar presencial para o remoto desestabilizou a hegemonia de tradições historicamente cristalizadas na escola, exigindo práticas outras de avaliação mais coerentes com as novas necessidades postas.

Tensionando concepções e práticas hegemônicas na escola, o contexto pandêmico produziu conflitos nas práticas avaliativas, implicando a modificação e mobilização de outros processos e instrumentos avaliativos, como informa os discursos das professoras a seguir:

No dia a dia eu tentava avaliar pelas atividades que eles faziam, mas não tinha muita coisa! Infelizmente muitas atividades que eles enviavam, eu sabia que não eram eles que faziam. E aí a atividade era enviada, mas na verdade eu sabia que muitos alunos não sabiam de nada. Infelizmente foi desse modo na pandemia! (CAROÁ, 2023)

[...]mesmo não podendo reprovar, **eu avalei de várias formas: por comportamento, pela realização de atividades, a participação, a devolutiva de atividades que faziam em casa. A prova em si não daria conta! Não dá conta!** Mas, infelizmente, a avaliação era mais para cumprir horário! Porque em uma turma de 30 alunos, 5 ou 6 devolviam as atividades (AROEIRA, 2023).

É diferente você dar aula remota, você avaliar de forma remota. Então, eu modifiquei sim. Porque agora, no presencial, a gente tem como avaliar a partir da própria presença do aluno, da participação e do material, atividades que ele produz. **Ele dando esse retorno, temos como avaliar.** Então, teve sim mudanças na avaliação no período da pandemia. Se o aluno desce retorno das atividades remotas, eu tinha como avaliar, principalmente se o aluno enviasse a atividade toda prontinha, eu sabia que ele tinha feito alguma coisa, que ele estava participando. **Mas, a maioria não participava. E aí foi muito difícil avaliar sem ter essa devolutiva dos alunos!** (JATOBÁ, 2023)

Os discursos em questão revelam as tentativas das professoras na produção de práticas outras de avaliação possíveis de desenvolvimento no contexto pandêmico. Operacionalmente, tais práticas se davam pela mobilização de instrumentos avaliativos não formais, a exemplo das atividades que eram enviadas aos estudantes e da participação dos mesmos nas aulas online. Contudo, é importante destacarmos que o que era tomado por aula online consistia no envio de informações, vídeos expositivos dos conteúdos e atividades disponibilizadas em diversas plataformas (Google Meet, Google Classroom, Facebook, WhatsApp).

Essa nova configuração de aula se apresentou, em um primeiro momento, como estratégia didática necessária e relevante para amenizar os efeitos do fechamento das escolas no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, mesmo se apresentando como remédio para amenizar os danos na aprendizagem dos alunos, esse “antídoto” “ao mesmo tempo que salva, condena; vivifica, mortifica; levanta, derruba; alimenta, deixa à míngua” (PINTO; LOPES 2022, p. 103). Assim, justificada como estratégia de inclusão dos alunos com vista a diminuir as evasões desses da escola, as aulas online acabaram se constituindo como tempo-espço de difícil acesso dos estudantes, acabando, pois, por excluir milhares de alunos que, por dificuldades diversas, não conseguiram participar dos espaços virtuais de aprendizagem.

Nessa direção, as aulas online se apresentaram como recurso pedagógico que, significada e experienciada para alguns como remédio e para outros como veneno (idem), acentuou as desigualdades sociais que já nos afetava, escancarando ainda mais o contexto de inclusão-excludente (SAVIANI, 2008) que assolava os processos educacionais. Não cumprido plenamente a promessa de “não deixar nenhum aluno para trás²⁵”, as aulas online descortinaram as desigualdades sociais que historicamente interpelaram a educação brasileira.

Assim, retroalimentando crises que já nos acometiam, a crise sanitária escancarou as abissais desigualdades de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, revelando que não obstante as instituições escolares, os alunos oriundos das camadas populares foram, também, excluídos dos espaços virtuais de aprendizagem, sendo as aulas online dispositivo para isso, como indicado pelas professoras entrevistadas: “devido a comunidade ser muito carente, muitos não tinham nem o celular para acompanhar as aulas. Os que tinham celular e eram aplicados, esses faziam as atividades. Mas o resto nem no grupo da turma estava” (AROEIRA, 2023); “às vezes era um telefone para a família toda, e aí o pai saía com o telefone e o aluno ficava sem comunicação em casa” (CAROÁ, 2023).

A contextualização desse cenário nos possibilita compreender os tensionamentos que o contexto pandêmico produziu nos processos de ensino-aprendizagem e, em especial, nas práticas avaliativas. Isto porque, o referido contexto afetou os modos tradicionais de avaliação estabilizados na escola nos quais a previsibilidade de uma linearidade avaliativa constituía a cotidianidade do avaliar (GONÇALVES, 2022). Como parte dessa linearidade, a participação dos alunos e o desenvolvimento e devolutiva das atividades foram interrompidas diante de um

²⁵ “Não deixar nenhum aluno para trás” foi um discurso amplamente difundido no contexto pandêmico. Se constituindo como ponto nodal articulador de demandas de vários grupos sócio-político-econômicos (a exemplo do Movimento Todos Pela Educação), tal discurso congregou demandas múltiplas, se revelando como promessa de superação dos desafios impostos pela pandemia.

cenário de forte evasão dos alunos das aulas online, como indicou o discurso da professora jatobá: “[...]se o aluno desce retorno das atividades remotas, eu tinha como avaliar, [...] Mas, a maioria não participava. E aí foi muito difícil avaliar sem ter essa devolutiva dos alunos!”.

A interrupção desse “retorno/devolutiva” das atividades decorrentes da não participação dos alunos nas aulas online, rompeu com a normalidade do ato de avaliar, revelando, assim, a impossibilidade de transposição do real ao virtual. Destituído da presença do aluno, o espaço virtual mostrou ser a avaliação prática vivida nas interações, na relacionalidade, nos gestos, nos olhares e nas expressões que vivificam o processo avaliativo. Afastado do outro-aluno, a avaliação tornou-se prática empobrecida e burocrática, cuja realização justificou-se tão somente “para cumprir horário” (AROEIRA. 2023).

Como ato que só se completa na relacionalidade, o ato avaliativo se constitui, também, na contextualidade, sendo o contexto, portanto, elemento imperativo à produção das práticas avaliativas. Nessa linha de pensamento, os instrumentos formais de avaliação, a exemplo das tradicionais provas, tiveram sua hegemonia abalada diante das novas demandas emergidas no contexto pandêmico. Assim, afirmando que “a prova em si não daria conta! Não dá conta!” (AROEIRA. 2023), a professora sinalizou a incompletude de um instrumento que, exigindo condições reais de desenvolvimento (presença física e simultânea do professor e do aluno, padronização do espaço-tempo de sua realização e linearidade do processo de correção, devolução e recuperação de aprendizagens não construídas), não atendia as necessidades da nova realidade posta.

É oportuno destacar que o instrumento em questão “não daria conta” das demandas advindas do novo contexto não somente pela ausência de condições estruturais de sua realização, mas, sobretudo, devido as finalidades pelas quais historicamente as provas foram mobilizadas: a classificação e promoção dos alunos. Arelada à classificação e promoção, as tradicionais provas objetivas se apresentaram como insuficientes para compreensão dos novos desenhos pedagógicos e formativos emergidos, tensionando o professorado a buscar outros dispositivos avaliativos que melhor lhes possibilitasse entender os processos formativos que, não sendo dissociados da vida, exigem práticas de avaliação politicamente orientadas à humanização do aprender e das relações.

A excepcionalidade do contexto pandêmico trepidou não somente os modos de pensar-fazer a avaliação, mas, ainda, a autonomia avaliativa do professorado do município de Caruaru que, frente às normatividades vigentes, tiveram seu poder de decisão ainda mais afetado. De modo específico, foi recorrente nos discursos das professoras entrevistadas a insatisfação das

mesmas em relação às determinações advindas das gestões escolares quanto a não reprovação dos alunos, como evidenciado nos extratos a seguir:

No tempo da pandemia nenhum aluno podê ficar retido! Às vezes tinha aluno que eu não sabia nem quem era, mas tinha que aprová-lo! É como diz o ditado: manda quem pode, obedece quem tem juízo! [...] De vez em quando a gente fala da nossa insatisfação! Porque, assim, a gente que tem uma relação de maior proximidade, a gente pergunta a gestão: “como é que vamos passar um aluno desse?”. E o que nos é dito é: “vejam aí o que pode ser feito! E em último caso reprove ele, mas veja aí se tem como aprovar! Ele [aluno] sabe uma coisinha aqui, uma coisinha ali. Então vejam o que pode ser feito”. **A gestão não diz diretamente que não podemos reprovar, mas sempre diz: “vamos dar uma ajudinha!”.** E aí ela [gestão] vai fazendo essas mediações nas avaliações (CAROÁ, 2023).

Na pandemia não teve avaliação! Todos os alunos foram aprovados até o ano retrasado. Não teve reprovação! Ninguém foi reprovado em 2021, mas em 2022 houve reprovação. [...] E no final do ano todo mundo passou! **Infelizmente tivemos que seguir essa ordem!** (AROEIRA, 2023)

Destacamos que a determinação de não reprovação dos alunos se apresentou como normatividade advinda de contextos de influência mais amplos, como as orientações produzidas pelo Ministério da Educação expressas no Parecer CNE/CP nº 5/2020 que indicaram que “[...]as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2020).

Orientando que as avaliações fossem realizadas de modo a evitar o aumento de reprovações e o abandono escolar, os discursos oficiais interpelaram as micros ações avaliativas que vinham sendo produzidas nos contextos locais, expressando, assim, interesses de diferentes grupos que disputavam pelo controle dos processos macro-micro educacionais. Assistimos, assim, instituições como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, as Fundações Itaú Social, Bradesco, Lemann, e o Movimento Todos pela Educação se apresentaram como grupos suprapartidários articulados na “tarefa de construção e efetivação de um projeto de unidade nacional em parceria tácita com o Conselho Nacional de Educação, dado o vazio de políticas de articulação com redes estaduais e municipais deixado pelo Ministério da Educação” (RODRIGUES, 2020, p. 56). Constituindo cadeias equivalenciais articuladas em torno de pontos nodais comuns (a suposta minimização dos prejuízos políticos, econômicos e educacionais advindos da crise sanitária é um desses), tais grupos tiveram uma rápida atuação em direção à construção de respostas eficientes para a educação.

Desse modo, frente a um projeto de privatização/desmonte da educação pública articulado pelo próprio governo federal, os referidos grupos assumiram a dianteira na

representação das demandas nacionais de educação emergidas e agravadas no cenário de crise sanitária. E, partilhando interesses comuns, a exemplo da venda de produtos e soluções mágicas apresentadas como antídoto aos problemas educacionais, esses grupos movimentaram-se para produção de estratégias milagrosas (no âmbito da criação de plataformas e materiais didáticos, da formação de professores e de processos avaliativos) que aludissem a resultados exitosos.

Nesse contexto de crise e de emergência de projetos salvacionistas de educação, a cultura dos resultados, historicamente marcante nos micro-macros processos avaliativos, intensificou-se, possibilitando a proliferação de sentidos classificatórios de avaliação. Em detrimento da construção de uma suposta normalidade e da aprovação/legitimidade dos produtos e serviços privados vendidos às secretarias de educação, as práticas avaliativas tecidas nos cotidianos das aulas virtuais foram afetadas frente a produção de um imaginário social de que “nenhum aluno estaria sendo deixado para trás”, o que se expressou pelos elevados índices de aprovação automática apresentados no país²⁶.

Nesse cenário de forte interferência nos processos avaliativos, o professorado do município de Caruaru teve seu poder de decisão avaliativa tensionado por um contexto que, os impossibilitando até mesmo de conhecerem seus alunos, impactou na autonomia das práticas de avaliação, exigindo das mesmas a aprovação automática de estudantes desconhecidos pelas docentes, como informou a professora Caroá (2023): “Às vezes tinha aluno que eu não sabia nem quem era, mas tinha que aprová-lo! É como diz o ditado: manda quem pode, obedece quem tem juízo!”.

Diante de relações de poder marcadas pela lógica do “manda quem pode, obedece quem tem juízo!”, as professoras tiveram sua autonomia avaliativa reprimida ou subordinada face aos imperativos de ordenamentos erguidos sob a promessa de estabilização dos acontecimentos sociais. Nessa linha de pensamento, compreendemos que a relativização da autonomia avaliativa do professorado do município de Caruaru “[...]se deve à existência de disputas e negociações diversas na escola em torno do controle do trabalho docente. Os limites desse

²⁶ Em dados do Censo Escolar de 2020 (ano de início da pandemia) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a aprovação dos alunos da Educação Básica teve uma alta considerável. Segundo os dados, a taxa de aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) subiu de 94,3% (2019), para 98,9% (2020); já nos anos finais (6º ao 9º ano) as taxas aumentaram de 95% (2019) para 99% (2020). Como justificativa ao aumento das aprovações, o INEP informou que o mesmo se deu alinhado às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que recomendaram a realização de alterações nos processos avaliativos com vistas à minimização dos índices de reprovação e abandono escolar. Informações disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2020/Anexo_I_2020_Final.xlsx

controle são modificados continuamente e dependem de enfrentamentos entre sujeitos e grupos das instituições” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 265).

Assim, evidenciamos que as tentativas de regulação e controle do trabalho docente não cessaram no contexto pandêmico, antes foram intensificadas pela arbitrariedade de normatividades produzidas sob a pretensão de esvaziamento do protagonismo do professorado na condução dos processos avaliativos. Nesse cenário, a avaliação se constituiu em campo de disputas tensionado pela naturalização de hierarquizações voltadas a determinar quem possui o poder de mandar e o de obedecer na cotidianidade escolar.

6.2 “A PARTIR DO MOMENTO QUE ISSO DEIXOU DE SER UM USO ESPORÁDICO, PARA SER UMA ROTINA, ACABOU CANSANDO A CLASSE. PORQUE O FORMATO LIMITA!”: TENSIONAMENTOS NA POLÍTICA-PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CARUARU NO PERÍODO PANDÊMICO

Assim como o contexto pandêmico afetou as práticas avaliativas produzidas pelo professorado, tensionando a autonomia avaliativa desses, o referido contexto emergiu, também, deslocando a cotidianidade da política-prática de formação continuada de Caruaru, provocando a equipe técnica de formadores dessa rede a pensar modos outros de formação alinhados à emergencialidade das novas demandas postas.

Diante da imprevisibilidade de um contexto desconhecido, para o qual as tradicionais práticas de formação não davam conta, a equipe de formadores teve sua atuação profissional impactada pelos efeitos da contingencialidade do social. Sendo, mobilizados, assim, à reflexão e (des)construção de modos de significar a formação mais direcionados a complexidade da crise sócio-educacional que os interpelavam.

Especificamente, os tensionamentos que atravessaram a atuação desses profissionais se deram nos seguintes âmbitos:

Figura 13: Elementos caracterizadores dos impactos do contexto pandêmico na política-prática de formação continuada de professores de Caruaru



Fonte: A autora (2024).

Como observado, um dos primeiros tensionamentos apresentados a política-prática de formação continuada refere-se a receptividade e adesão dos professores ao novo formato das formações. A modalidade remota foi, a princípio, experienciada pelo professorado como uma novidade que chegou alterando a vida cotidiana e profissional da classe, despertando curiosidade pelo novo que se apresentava modificando os recursos convencionalmente adotados, como indica os discursos das formadoras:

[...]enquanto isso era uma novidade e todo mundo estava curioso para aprender, para participar, foi massa! Mas **a partir do momento que isso deixou de ser um uso esporádico, para ser uma rotina, acabou cansando a classe. Porque o formato limita!** Enquanto era uma novidade, a participação era muito massa! Eles falavam, conversavam, dialogavam. Mas **chegou um momento que virou uma rotina e aquilo estava deixando um cansaço neles e, evidentemente, na gente também.** A gente dava a formação, pedia a participação, e o que a gente ouvia era “cri, cri, cri, cri...” (MANDACARU, 2023)

Parecia que a gente estava ali o tempo todo falando com ninguém! **Não tinha interação.** A gente não sabia se eles estavam gostando ou não gostando. **Era todo mundo calado, calado!** (BROMÉLIA, 2023)

Passado o entusiasmo com o ineditismo do contexto, os professores tiveram sua atuação marcada pela sobrecarga de trabalho advinda das inúmeras atribuições que lhes foram impostas. No bojo dessas atribuições, a recorrência de participação nas formações continuadas

configurou-se em rotina cristalizada que, somando-se as múltiplas atividades pelos professores desenvolvidas, intensificou o cansaço que já os acometia. Não apenas físico, tal cansaço se revelou, também, nas relações e interações que foram paulatinamente sendo diluídas pelas telas, como indicado pelas formadoras ao afirmarem que “não tinha interação!” e o silêncio dos docentes era o que se ouvia nos momentos formativos (“A gente dava a formação, pedia a participação, e o que a gente ouvia era “cri, cri, cri, cri...””). Não restrito ao professorado de Caruaru, o cansaço com a sobrecarga de demandas emergidas com a nova rotina acometeu toda a classe docente no país²⁷, como evidenciou o estudo de Ferreira e Barbosa (2020):

No contexto apresentado, encontram-se professoras que diariamente assumem a tarefa de escolarizar à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia luz amarela do quarto de dormir. Em uma somatória de ensaios e erros, ora demonstram preocupação em acompanhar prescrições conteudistas, que lhe são exigidas, ora reafirmam compromisso com os vínculos e as experiências. Juntamente às práticas cotidianas do chão da escola, suprime-se de sua rotina a convivência da sala dos professores, as trocas e os contatos dos corredores, os momentos de diálogo e de interlocução sobre, na e para a prática. Estão mais sozinhas e mais atarefadas (p. 3).

Nesse cenário de forte sobrecarga de trabalho dos professores, em que a vida doméstica foi invadida e mesclada à cotidianidade profissional, a política-prática de formação continuada foi se constituindo nas possibilidades e nos limites que iam sendo contingencialmente produzidos. Operando com uma modalidade que as limitavam (“Porque o formato limita!”), a política-prática de formação teve sua positividade e adesão trepidada e, até mesmo, suprimida por uma rotina que minou as interações, as conversas e o formar-se com o outro.

É oportuno destacar que as dificuldades de participação e interação do professorado se deu não apenas devido ao cansaço que acometeu a classe, mas, também, pelas dificuldades estruturais de efetivação da nova modalidade. Assim, problemas relacionados ao acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação e a conectividade, se mostraram como elementos tensionadores à realização das formações, como percebido no discurso da formadora Mandacaru (2023):

Tivemos muitas dificuldades! Por exemplo: A internet não era boa! A internet de praticamente ninguém, era! Nem a nossa para atendê-los. Então **a gente montava uma formação, a gente tinha uma intenção, e quando chegava**

²⁷ Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (2020) constatou que a rotina de trabalho teve um aumento expressivo das atividades docentes em todas as regiões do país. Segundo os dados, para além das atividades já desenvolvidas, os professores assumiram, também, atribuições específicas do contexto, como: Escrever/responder e-mail/Whatsapp/SMS (91,4%); Planejar/preparar aulas com novos recursos/ferramentas (80,1%); Ministras aulas com novos recursos/ferramentas (79,8%); Assistir a/participar de cursos a distância (77,4%); Participar de reuniões pedagógicas a distância (73,2%); Apoio/relacionamento/suporte às famílias dos alunos (68,3%). Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/>

lá a nossa conexão não funcionava ou a deles não funcionava. [...]Então a gente tentou várias possibilidades, mas a gente sabe que não chegou do mesmo jeito que chegaria em uma formação presencial (MANDACARU, 2023).

Não distantes da precarização no oferecimento e acesso ao ensino remoto que limitou ainda mais o direito à educação dos alunos das redes públicas de ensino, os profissionais da área tiveram, também, o direito ao desenvolvimento profissional comprometido no contexto pandêmico. Isto porque, como ação pedagógica dependente de elementos estruturais para sua exequibilidade, as formações direcionadas aos professores não se constituiu (como já acontece em momentos regulares) como foco de investimento das tímidas ações governamentais empreendidas na área.

Nesse cenário de intensificação na precarização das condições de trabalho e de desenvolvimento profissional, evidenciamos as contradições dos discursos que circularam na sociedade à época que, mesmo inclinados ao reconhecimento e valorização da importância e papel social da docência, não se traduziram em investimentos concretos na carreira docente. Ao contrário disso, as condições estruturantes das formações continuadas – enquanto um dos elementos do desenvolvimento profissional – foram inibidas pelo conjunto de crises que afetaram a educação durante a pandemia.

Os efeitos advindos dessa precarização nos investimentos estruturais voltados à formação continuada, somados a outros elementos aqui já discutidos, trouxeram luz sob as impossibilidades de controlar ou calcular os processos formativos. Como indicado pelo discurso da formadora Mandacaru (“a gente montava uma formação, a gente tinha uma intenção, e quando chegava lá a nossa conexão não funcionava ou a deles não funcionava”), as impossibilidades do momento desconcertou as performatividades e desestruturou os estabelecidos. Expressando o que deveria ser as nossas práticas cotidianas, as políticas-práticas de formação continuada de Caruaru foram interpeladas por um contexto em que as intencionalidades e os planejamentos passam pelo crivo da imprevisibilidade e contingencialidade dos diferentes momentos históricos.

Para além dos elementos apresentados, a política-prática de formação continuada desse município foi, ainda, tensionada no âmbito da relação teoria-prática. Assim, os discursos das formadoras destacaram que apesar da política-prática de formação ser pensada tendo por base a indissociabilidade da relação teoria-prática, esta última era, por vezes, privilegiada no desenvolvimento dos momentos formativos. Essa centralidade da dimensão prática da formação foi abalada pelos limites impostos pelo formato remoto, como informa o discurso da formadora Bromélia a seguir:

[...]o primeiro impacto foi, assim... **nos perguntamos: “E agora, como é que a gente vai fazer esses encontros formativos?” Porque tínhamos um hábito de levar coisas muito práticas.** Era uma junção muito grande de teoria e prática, né! De sugestões de atividades, de colocar a mão na massa. E, aí, **isso acabou sendo um empecilho, porque você fazer pela tela é completamente diferente.** E com relação até às temáticas mesmo, principalmente no início, tentamos trazer muitas discussões que estavam em alta na época, como as Metodologias Ativas que se falava tanto. De rotação por estação, de como trabalhar os métodos ativos. Muitas discussões em torno disso. E aí **tentávamos sugerir como fazer isso muito mais no campo explicativo, no campo das ideias. Porque a prática a gente não conseguia fazer!** (BROMÉLIA, 2023)

O “hábito de levar coisas muito práticas” constituía o *modus operandi* de trabalho das formadoras e, conseqüentemente, o cotidiano das práticas formativas. Enraizado nos modos de pensar-fazer a formação, o pragmatismo que as movimentavam foi colocado em suspensão frente às especificidades de um contexto que rompeu com as normalidades sócio-politicamente construídas. As impossibilitando de “colocar a mão na massa”, o contexto pandêmico interrompeu as tradições hegemônicas e as tencionou em direção ao questionamento (E agora, como é que a gente vai fazer esses encontros formativos?”) acerca dos limites constitutivos da nova realidade que se apresentava.

Assim, a abrupta interrupção no pragmatismo que marcava a normalidade de suas práticas, desconcertou a cotidianidade da atuação das formadoras diante de um cenário que as deixou às cegas, dificultando-as de visualizar/perspectivar outros caminhos possíveis à formação. Isto, porque, se por um lado o contexto pandêmico trouxe luz para muitas questões antes não tão visibilizadas, trazendo clareza as formas pelas quais enxergamos o mundo, por outro lado, a intensidade dessa luz, também, nos obscureceu a visão para muitas outras questões que nos interpela. Como se olhando em direção ao sol tivéssemos a visão limitada diante da grandiosidade dos raios que encandeiam, fomos marcados pela ambigüidade dessa luz que não só clareia, mas, também, obscurece.

Encandeadas pela luz pandêmica, as formadoras foram confrontadas a enxergar/significar a formação continuada como prática multifacetada que, não restrita à dimensão do saber-fazer, constitui-se, também, na indissociabilidade ao pensamento teórico que demarca a intencionalidade das práticas educativas. Desestabilizadas pela trepidação ao pragmatismo historicamente hegemônico nas políticas-práticas de formação (“Porque a prática a gente não conseguia fazer!”) as formadoras se movimentaram em direção a reativação (LACLAU, 2000) do isolamento entre teoria e prática fortemente sedimentado.

Desse modo, abalando a presença plena do pragmatismo estabilizado na formação continuada, as formadoras foram tensionadas a vislumbrar e operar (“[...]tentávamos sugerir

como fazer isso muito mais no campo explicativo, no campo das ideias”) com outras possibilidades de ação inclinadas a reativação da relação dialética que embasa a formação e possibilita a reflexão crítica das contingencialidades dos processos pedagógicos preconizados em diferentes cotidianidades.

Outro tensionamento também emergido à política-prática de formação de Caruaru refere-se aos limites que o contexto pandêmico trouxe a atuação das formadoras, resultando no “encaixamento” das práticas às questões avaliativas, como revela o discurso adiante:

[...]por a gente estar dando formações remotas, isso foi bom porque a gente aprendeu a lidar com isso e sabe que é uma ferramenta a mais. Mas **as formações remotas deixaram muita gente muito em uma caixinha! E às vezes sem poder se expandir mais, a gente teve que trabalhar muito essas questões das avaliações.** Então, a gente pegava as questões das avaliações que foram aplicadas anteriormente, via o que exatamente o descritor queria, como seria a aplicabilidade de cada questão. **Para que o professor entendesse e fosse inserindo esse tipo de avaliação dentro do contexto das aulas dele.** Para que eles pudessem avançar.

Nos limites impostos pelo contexto, a centralidade da avaliação se intensificou desencadeada pela emergência de uma formação “encaixada”. Assim, atuando sob uma conjuntura de crises e incertezas, as formadoras se movimentaram em direção àquilo que, naquele momento, foi por elas significado como certeza: a onipresença da avaliação em qualquer contexto. Resgatando o que para elas remetia à normalidade das práticas cotidianas (“[...]a gente pegava as questões das avaliações que foram aplicadas anteriormente”), iam tecendo as experiências do presente na tentativa de “encaixar” a formação a uma suposta estabilidade e controle naturalizados em momentos tidos como comuns.

Cabe destacar que as avaliações as quais as formadoras se reportaram referem-se às tradicionais provas/exames em larga escala que, a nível nacional e local, constituíam os cotidianos escolares. Contudo, à época do contexto pandêmico tais avaliações tiveram sua aplicabilidade suspensas no país, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação que recomendou

[...]evitar avaliações externas para efeito de avaliação do desempenho das redes ou sistemas de ensino em 2020. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional (BRASIL, 2020b, p. 101).

Mesmo oficialmente suspensas, essas avaliações continuaram interpelando os processos pedagógicos e, nestes, as práticas de formação continuada que, orientadas pela certeza do retorno de uma normalidade avaliativa, deram continuidade a uma avaliação hegemônica

como imutável. Justificando que o professorado precisava entender e inserir “[...]esse tipo de avaliação dentro do contexto das aulas dele”, as formadoras sinalizaram para uma realidade (que não apenas local, mas nacional) em que a transposição do real para o virtual foi esforço comum nas redes de ensino do país.

Produzida em contexto de aparente flexibilização curricular-avaliativa, essa transposição, dentre outros aspectos, refletiu a reanimação de sentidos de avaliação inclinados ao controle do que se ensina e se aprende nos diferentes tempo-espacos de aprendizagem. Assim, sob o preço de uma formação “encaixada”, as formadoras iam forjando modos de pensar-fazer a avaliação cristalizados a uma cotidianidade que se pode controlar, mesmo reconhecendo que a “formação vai muito além disso!”, como expressou a formadora Bromélia (2023):

[...]a gente passou dois anos de pandemia praticamente com formações virtuais. E **essas formações eram muitas voltadas para a BNCC, para as habilidades e para as avaliações. Mas eu acho que a formação vai muito além disso!** Óbvio que nosso trabalho é baseado, pautado nisso. Mas é muito além disso aí! Então, eu penso que **quando você fala no currículo, essa é a questão: que ele esteja acessível, que esteja vivo**, que seja trabalhado, revisitado (ENTREVISTA).

A formação “encaixada” a que se referem as formadoras trouxe limites não somente a atuação delas no âmbito avaliativo, mas impactou, também, o campo curricular à medida que direcionou suas ações a intensificação do trabalho com a BNCC que, comumente significada como salvação dos males que historicamente assolam a educação brasileira, tem ganhado centralidade no conjunto de “recursos e estratégias que em diferentes momentos foram (são) apresentados como as soluções para os problemas educacionais, remédios para uma doença diagnosticada, muitas vezes, pelos mesmos que vendem/disponibilizam/difundem tais promessas tentando negar qualquer ameaça de fracasso inscrita no ato de prometer” (PINTO; LOPES, 2022, p. 102).

Assim, não obstante as tentativas de controle curricular que vinham em curso no contexto pré-pandêmico, a pandemia da Covid-19 se configurou em terreno fértil à produção de estratégias curriculares salvacionistas da crise educacional que já nos acometia. O esforço de contenção das contingencialidade sócio-educacionais e de sedimentação dos ordenamentos em torno do currículo se expressou, assim, mais uma vez pela tônica nos processos curriculares, sendo a BNCC elemento chave para isso. A exemplo dessa afirmativa destacamos que mesmo operando sob ações tímidas no enfrentamento aos desafios postos pela pandemia, as questões curriculares não deixaram de se constituir como foco de interesse da ação governamental, ao

contrário, rapidamente normatizações foram produzidas a fim de orientar a organização/práticas curriculares desenvolvidas nas aulas online, como observado no dispositivo político a seguir:

§ 2º A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas (BRASIL, 2020b, p. 9).

[...]o CNE orienta que cada sistema de ensino ao normatizar a reorganização dos calendários escolares para as instituições ou redes de ensino a eles vinculados deve considerar:

1. Que a reorganização do calendário escolar deve assegurar formas de alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC e/ou proposta curricular de cada sistema, rede ou instituição de ensino da educação básica ou superior por todos os estudantes; (BRASIL, 2020b, p. 39).

Essa necessidade premente de “assegurar formas de alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC” interpelou as práticas curriculares dos profissionais da educação, como elucidaram as formadoras ao informarem dos limites de sua atuação ao campo das questões avaliativas-curriculares. Assim, operando diante de um contexto de forte imprevisibilidade, a política-prática de formação continuada de Caruaru foi tensionada pelos discursos oficiais, produzidos em âmbito nacional, em direção a efetivação de práticas que assegurassem/garantissem a construção de competências representativas de um currículo destituído de vida.

Articuladas em torno de uma suposta garantia do direito de aprendizagem, as políticas educacionais produzidas à época, movimentaram os profissionais da educação situados em diferentes instâncias de produção do conhecimento a reflexão e análise dos “movimentos do currículo na experiência educativa que se vive[u] neste tempo de pandemia, caracterizado pelo confinamento social e o *isolamento curricular*” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 8).

Compreender os múltiplos movimentos curriculares na singularidade das experiências educativas vividas em diferentes momentos-lugares foi (e continua a ser), pois, um grande desafio apresentado aos decisores curriculares (LEITE, 2012) no contexto pandêmico. Contudo, a emergencialidade na produção de respostas rápidas, que garantissem continuidade ao fluxo do desenvolvimento de currículos universais e prescritivos, produziu efeitos organizacionais e subjetivos nas pessoas, que pressionadas pelo discurso das garantias e da normalidade performática, tiveram seus agenciamentos curriculares tensionados.

Nessa direção, ao indicarem que “[...]eu acho que formação vai muito além disso! Óbvio que nosso trabalho é baseado, pautado nisso. Mas é muito além disso aí! Então, eu penso que quando você fala no currículo, essa é a questão: que ele esteja acessível, que esteja vivo, que seja trabalhado, revisitado”, as formadoras sinalizam para as tensões e disputas que atravessam e constituem a formação continuada de professores e os currículos. Reconhecem ser a centralidade curricular tradição estabilizada nas políticas-práticas de formação e entendem que enquanto produção discursiva hegemônica, suas atuações profissionais são marcadas por tais questões.

Situadas em um cenário em que “por operações de poder diversas, os sujeitos vão aceitando ou se submetendo às identidades normativamente produzidas” (MACEDO, 2022, p. 6), as formadoras foram se submetendo a uma formação cujo “trabalho é baseado, pautado nisso”: a centralidade em um currículo por competências destituídas de vida. Porém, nesse assujeitamento, foram, também, forjando outras identidades curriculares assentes na compreensão de que “o currículo é texto vivido [...]e, como tal, tem compromisso inegociável com a alteridade” (MACEDO, 2022, p. 14).

Por mais que esse compromisso seja incessantemente tensionado por normatividades performáticas, ele interpela as formadoras movimentando-as na significação de um currículo que “esteja acessível, que esteja vivo, que seja trabalhado, revisitado” (BROMÉLIA, 2023) na vitalidade dos espaços-tempos de formação continuada. Possibilitando, assim, que outros sentidos de currículo, orientados pelos acontecimentos, experiências e tenacidade da vida, disputem pelo poder da enunciação curricular.

Destarte, é oportuno destacar que esse compromisso com a alteridade que nos afeta foi evidenciado não somente no âmbito curricular, mas, também, na esfera da tessitura de redes outras de formação produzidas pelo professorado do município de Caruaru, como analisado na seção a seguir.

6.3 “FOCAR EM UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA, SEMELHANTE À DA SEDUC, NÃO TEM. [...] MAS, HÁ, SIM, UM COMPARTILHAMENTO. E ISSO NÃO DEIXA DE SER UMA FORMAÇÃO!”: REDES OUTRAS DE POLÍTICAS-PRÁTICAS DE FORMAÇÃO-AVALIAÇÃO TECIDAS NA COTIDIANIDADE DOS ESPAÇOS-TEMPO POLÍTICOS

As análises produzidas até aqui nos possibilitaram compreender os múltiplos movimentos constitutivos da política-prática de formação-avaliação em produção no município de Caruaru, nos fazendo reconhecer os diversos sujeitos, instituições e contextos de influência

que a demarca. Nesse exercício analítico evidenciamos que, como produção discursiva que se processa no campo de disputas pela significação, a avaliação e a formação continuada de professores são constituídas por atos de poder difusos que ora testificam as normatividades vigentes, ora escapam a estas diante das contingencialidades sócio-educacionais enunciadas em diferentes momentos-lugares.

Não obstante à operacionalização das políticas-práticas de formação-avaliação, tais atos têm seus efeitos estendidos, também, à produção de identidades, sujeitos e a vida cotidiana discursivamente produzida. Não podendo ser plenamente controlada, essa produção se ergue sob o fluxo de diferentes ordens discursivas, como, a ordem do cálculo (constitutiva das políticas nacionais de formação-avaliação-currículo e dos programas em curso no município de Caruaru) e a ordem dos acontecimentos (expressiva da contingencialidade/imprevisibilidade do social, a exemplo da emergência do contexto pandêmico).

Entendendo “que nenhuma ordem específica é capaz de assumir permanentemente a condição mesma de Ordem, visto que seu conteúdo, por mais hegemonizado que possa vir a ser, ainda assim não será capaz de gerar efeitos efetivamente totalizantes” (MENDONÇA, 2014, p. 750), evidenciamos a *falta constitutiva* que marca as ordens em questão. Tendo seus efeitos limitados pela falta que lhe é intrínseca, às ordens que historicamente sustentam as políticas-práticas de formação-avaliação de Caruaru não têm conseguido sedimentar o fluxo de sentidos e demandas outras emergidas na vitalidade dos cotidianos formativos-avaliativos.

Nessa direção, diante de demandas que escapam ao controle e representação de ordens hegemônicas, outra ordem tem, também, interpelado o fluxo de produção das políticas-práticas em foco, como: a ordem das redes de formação-avaliação tecidas nos espaços-tempos-contextos cotidianos. Assim, frente a ordens hegemônicas que “pressupõe[m] uma série de antagonismos, tendo em vista que politicamente toda constituição discursiva se, por um lado, é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões” (MENDONÇA, 2014b, p. 158), a ideia de redes trabalhada aqui tem sua origem no reconhecimento dos antagonismos que interpelam a produção das políticas-práticas de formação-avaliação e das exclusões de sentidos/demandas resultantes desses.

Nessa linha de pensamento, significadas como operação discursiva “[...]complexa composta por saberes, fazeres, poderes, sujeitos e instituições que permeiam espaçostempos coletivos de formação” (FERREIRA NETO; NUNES, 2011, p. 5), as redes outras de políticas-práticas de formação-avaliação do município de Caruaru se constituem na emergencialidade de demandas excluídas nas ordens sedimentadas, como: as demandas por formações institucionalmente promovidas nas escolas; demandas pela coletivização do ato de

planejar e avaliar (compartilhamento do planejamento e da avaliação) e demandas por elaboração de materiais/recursos didáticos alinhados às reais necessidades dos alunos.

Antes de refletirmos acerca das condições de produção dessas demandas e das redes emergidas na articulação delas, é oportuno sinalizarmos que quando mobilizamos a ideia de redes para pensarmos a tessitura de políticas-práticas outras discursivamente produzidas nos cotidianos de emergência da avaliação e da formação continuada de professores,

[...]aparece uma multiplicidade de sentidos, já que essa metáfora, em sua polissemia, por um lado nos remete a uma linha conceitual e por outro tem um sentido puramente instrumental ou técnico. Em alguns momentos, é uma proposta de ação; em outros, é um modo de funcionamento do social. Em outro sentido, a rede é um modo espontâneo de organização, mas também pode ser uma forma de evitar a organização e o instituído. A rede pode ser a possibilidade de elaboração de propostas e projetos, enquanto planos de resistência nos quais a organização fixa e estereotipada cede seu domínio a processos de criatividade e invenção (MANHÃES, 2004, p. 100).

Assim, a noção de rede aqui mobilizada se inscreve em um campo polissêmico, no qual múltiplos sentidos são produzidos intencionando expressar a complexidade de ações contingentes que, sob fios “frouxos e esgarçados, com nós tensos e difíceis de decifrar, em constante tensionamento; trata das relações que vivemos cotidianamente na escola” (FERREIRA NETO; NUNES, 2011, p. 5). Desse modo, operamos com essa noção reconhecendo os diferentes caminhos²⁸ epistemológicos que se apresentam neste exercício analítico, os quais aqui foram interpretados na tentativa de construção de desenhos teóricos que melhor nós possibilitasse contextualmente entender/descrever os múltiplos fios que se entrelaçam e se tensionam na cotidianidade de produção da políticas-práticas de avaliação-formação.

Sinalizada tal compreensão, retomamos a discussão acerca das demandas excluídas nas ordens sedimentadas e de como essas interpelam o fluxo de redes outras de produção das políticas-práticas em questão. Assim, como indicado anteriormente, uma das demandas não contempladas na constituição das ordens hegemônicas que sustentam as políticas-práticas de formação-avaliação de Caruaru refere-se às demandas por formações institucionalmente promovidas nas escolas.

Desse modo, nos discursos das professoras entrevistadas evidenciamos a recorrência da indicação de ausência de formações continuadas promovidas pelas instituições escolares. Conforme indicado por elas, as interações entre as docentes e as equipes gestoras têm sido

²⁸ Dentre os diversos caminhos possíveis para pensarmos a etnografia de redes, destacamos o enfoque de Redes Políticas discutido por Ball (2016), Redes de conhecimento produzidas pelos estudos dos/nos/com os cotidianos (Certeau, 2014; Ferraço, 2018; Alves, 2017) e Redes discursivas a partir da Teoria do Discurso (Laclau, 2011).

restritas a momentos de reuniões burocráticas com fins informativos, como percebido nos discursos que seguem:

Os momentos são mais de planejamento ou para passar informações. Mas momentos para sentarmos e termos formações, não tem! Agora, a equipe gestora já disse que isso esse ano vai mudar. No início desse ano a gestora nos disse que é para os coordenadores fazer formações pra gente. **Porém, eu percebo muita troca entre a gente!** Muito mesmo! Graças a Deus eu não tenho o que reclamar! (CAROÁ, 2023)

Quando chega as atividades burocráticas, como agora que chegou o SIEC²⁹, a coordenação orienta. Mas apenas essa parte burocrática de preenchimento. Formação em si, ela não faz. **Mas há muita ajuda entre a gente!** [...]E a coordenação também! Se precisar, se tivermos algum problema, ela dá todo o suporte pra gente. **Mas as formações na escola são mais essas de trocas entre a gente. Nossas conversas do dia a dia e as ajudas que trocamos** (AROEIRA, 2023).

A gente tem sempre muita reunião. Muita, muita reunião! Agora focar em uma formação específica, semelhante à da Seduc, não tem. Mas a gente tem orientações, tem bastante reunião para orientar a gente em algumas questões, como os projetos. Por exemplo: tem o bullying que é uma temática muito importante para ser trabalhada na escola. A questão da educação no trânsito... Esses projetos que precisamos trabalhar... Então a equipe orienta: “olhem, tal semana tem que focar na Semana do Trânsito, aí vocês podem trabalhar tal coisa...”. **E aí a articulação maior é entre nós! E eu vou te dizer que há mais essa articulação entre os pares, do que entre nós e a gestão.** [...]Mas, há, sim, um compartilhamento. E isso não deixa de ser uma formação! Já com as outras professoras, a articulação é esporadicamente. E no espaço do WhatsApp compartilhamos, também, nossas dificuldades. Vamos compartilhando dessa forma (JATOBÁ, 2023).

Os discursos em questão reforçam o reconhecimento da escola como lócus de formação continuada permanente, possibilitando-nos perceber que contrária a perspectivas individualizantes dos processos formativos, a formação é experiência constituída/afetada pelo outro. Como prática que se processa na coletividade, a formação continuada de professores encontra na escola solo fértil para sua produção, apesar da ausência de investimentos institucionais oficialmente voltados à sua promoção.

Assim, ao indicar que “[...]momentos para sentarmos e termos formações, não tem! Agora, a equipe gestora já disse que isso esse ano vai mudar. No início desse ano a gestora nos disse que é para os coordenadores fazer formações pra gente.”, o discurso da professora Caroá traz luz para uma realidade comum às escolas de Caruaru: a ausência de formações desenvolvidas pela equipe gestora e, sobretudo, pela coordenação pedagógica. Nessa direção, apesar de historicamente os discursos em torno da formação continuada de professores terem atribuído à figura do coordenador o papel de “[...]articulador das ações formativas na escola, as

²⁹ Sistema de Informações de Educação de Caruaru – SIEC.

quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor)” (DAVIS, 2012, p. 15), observa-se que não somente no município de Caruaru, mas, também, em outras realidades educacionais, “[...]nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário” (idem, p. 16).

Sendo também interpelada por diferentes contextos de influência, a atuação profissional dos coordenadores pedagógicos tem sido marcada por normatividades que, por vezes, limitam suas práticas a aspectos burocráticos da organização escolar (“quando chega as atividades burocráticas, como agora que chegou o SIEC, a coordenação orienta. Mas apenas essa parte burocrática de preenchimento. Formação em si, ela não faz...”). Resultando, assim, que outros elementos que compõem sua atuação (a exemplo da formação continuada) sejam secundarizados/suprimidos em detrimento de demandas oriundas da administração central (secretaria de educação).

Concentrando sua força de trabalho na operacionalização de normativas burocratizantes reguladas pela administração central (preenchimento de diário de classe, regulação dos processos de elaboração do planejamento e da avaliação, e execução de projetos predeterminados), os coordenadores pedagógicos parecem apresentar-se como “tradutores” das ordens hegemônicas constitutivas das políticas-práticas de formação-avaliação. Situados nesse entremeio (que interliga o professorado com as normatividades da secretaria de educação e das macros políticas educacionais), a atuação desses profissionais inclina-se a produção/naturalização de uma cotidianidade assente na hierarquização de sujeitos/poderes que, reforça, assim, lógicas que significam a escola como lócus de implementação/reprodução.

Interpelados por tais lógicas, o professorado do município de Caruaru têm suas práticas marcadas por discursos que operam reduzindo a docência a implementação/reprodução de ordenamentos predeterminados, os quais burocratizando a cotidianidade escolar, esmaecem as possibilidades de emergência de tempos-espços formativos de fortalecimento e desenvolvimento profissional. Contudo, no interior dessa cotidianidade cristalizada, as professoras entrevistadas revelaram se movimentar em direção a tessitura de redes outras de formação que, não dependentes de uma formação institucionalizada, têm sua produção construída entre os pares. Na coletividade dos (des)encontros cotidianos e na relacionalidade pessoal-profissional (“[...]as formações na escola são mais essas de trocas entre a gente. Nossas conversas do dia a dia e as ajudas que trocamos”), as professoras mostraram tecer fios que, entrelaçados pelos tensionamentos da profissão, as possibilitam construir redes de resistências que escapam a ordens hierárquicas e deterministas.

É oportuno destacar que esses fios eram por elas tecidos não apenas frente a ausência de momentos institucionais de formação promovidos na escola pela equipe gestora, mas, também, diante da emergencialidade de demandas cotidianas não contempladas/excluídas pelas racionalidades sedimentadas constitutivas das políticas-práticas de formação-avaliação. Como dito anteriormente, uma dessas demandas diz respeito a coletivização do ato de planejar e avaliar (compartilhamento do planejamento e da avaliação) e a elaboração de materiais/recursos didáticos alinhados às reais necessidades dos alunos, conforme expressa os discursos³⁰ a seguir:

Logo quando eu cheguei lá, eu fui para o terceiro ano, aí depois fiquei no segundo. Mas todos os anos as professoras vão mudando de turma. **Então sempre tem o grupo das professoras de cada série e aí nós sempre trocamos muitas informações, material!** Graças a Deus **nunca tive nenhum problema em relação a eu estar sozinha!** E como eu sou a mais nova lá, não só na idade, mas na docência mesmo, elas sempre me deram muita ajuda! Sempre que se era produzido alguma coisa, as professoras mais antigas me passavam o material. Houve um acolhimento muito grande! Graças a Deus me acolheram bastante! **Conversamos e trocamos muitas coisas entre nós! Por exemplo: no ano passado a gente fazia o planejamento coletivo.** A gente se juntava de 15 em 15 dias para fazer o planejamento, mas não dava tempo para nada! Porque os alunos saem de 15:30hs e nós temos apenas duas horas para fazer todo o planejamento. Então, não dá tempo para pesquisarmos e elaborarmos as atividades! Então, o que foi que a gente fez: nós estabelecemos que em cada semana uma professora ficará responsável em fazer o planejamento. E quem ficou responsável faz e compartilha com as outras professoras. E, aí, nós pegamos esse planejamento e fazemos as nossas adaptações. Porque cada turma tem as suas necessidades, suas especificidades. [...] **Antes, logo quando eu cheguei lá [na escola], a gente fazia essa organização escondido, porque os coordenadores não queriam. E, aí, saíamos mudando o máximo de coisa para não ficar todos os planejamentos iguais. Mas hoje todo mundo sabe, e tá tudo bem! Mas logo quando eu entrei lá, as meninas [professoras] me disseram: “olha, a gente faz isso, mas ninguém pode saber!” E aí fazíamos adaptações para os coordenadores não perceberem que a gente estava copiando. Mas hoje em dia isso tá negociado!** É tudo autorizado, e os próprios coordenadores acham ótimo para facilitar o trabalho da gente (CAROÁ, 2023)

De 15 em 15 dias a gente se reúne para planejar. E, aí, a gente troca ideias, ideias sobre o planejamento, as avaliações. Fazemos tudo juntas! Compartilhamos material, conversamos sobre nossas dificuldades. É um momento de formação só da gente! Apesar de só ser em 2h, isso nos ajuda muito! E também, temos um grupo no WhatsApp onde podemos alinhar melhor as coisas. Há muita ajuda! Por exemplo, as professoras do ano passado, vieram conversar comigo, dizer como foi a minha turma no ano passado. Apresentaram as dificuldades de trabalhar com os alunos, falaram do comportamento deles. Eles são bem acolhedores lá, bem acolhedores mesmo! (AROEIRA, 2023)

[...]a minha escola tem três turmas do 4º ano: A, B e C. Então a gente fez um grupo no WhatsApp e **vamos compartilhando lá, compartilhando material,**

³⁰ Intencionando compreender melhor a contextualidade em que se processa a produção discursiva dos discursos em questão, optamos por trazê-los na íntegra, não realizando cortes em sua extensão.

planejamento, compartilhando o roteiro semanal. Compartilhando quem vai fazer o planejamento da semana, a questão da divisão do planejamento, se vai ser individual ou em conjunto. Compartilhamos a questão das avaliações, a divisão de quem vai fazer determinada avaliação (JATOBÁ, 2023).

A partir dos referidos discursos, um primeiro aspecto a se considerar diz respeito à coletivização do ato de planejar e avaliar realizado pelo professorado dessa rede. Ato que, astuciosamente produzido pelas professoras, foge ao isolamento das práticas curriculares/avaliativas historicamente naturalizadas na organização escolar (CORREIA; MATOS, 2001). Para compreensão do que movimentava as docentes ao compartilhamento do planejamento e da avaliação, é importante considerarmos o contexto no qual as mesmas estão inseridas. Contexto que, permitindo-as individualmente elaborar o planejamento de aula em 2h a cada 15 dias, não lhes possibilitava condições de vivência de ações constitutivas do planejar, como a pesquisa, a reflexão e o desenvolvimento de atividades alinhadas às reais necessidades dos alunos.

Nesse contexto fortemente marcado por relações de poder que tencionam a homogeneização, burocratização e regulação das práticas produzidas na escola, no qual o professorado não é chamado/envolvido nos processos de tomada de decisão, as professoras entrevistadas mostraram silenciosamente reivindicar o estatuto de decisoras curriculares, resistindo, assim, a discursos/lógicas que lhes predeterminam ao papel de execução de normatividades advindas da administração central.

Operando nos limites da estrutura, as professoras encontraram no compartilhamento de suas práticas brechas de escape inscritas em processos de colaboração, deslocando, assim, significações que atribuem à docência a representação de profissão solitária (FULLAN; HARGREAVES, 2001), como indicado no discurso da professora Caroa:

Houve um acolhimento muito grande! Graças a Deus me acolheram bastante! **Conversamos e trocamos muitas coisas entre nós! Por exemplo: no ano passado a gente fazia o planejamento coletivo.** [...] Antes, logo quando eu cheguei lá [na escola], **a gente fazia essa organização escondido, porque os coordenadores não queriam.** E, aí, saíamos mudando o máximo de coisa para não ficar todos os planejamentos iguais. Mas hoje todo mundo sabe, e tá tudo bem! Mas **logo quando eu entrei lá, as meninas [professoras] me disseram: “olha, a gente faz isso, mas ninguém pode saber!”** E aí fazíamos adaptações para os coordenadores não perceberem que a gente estava copiando.

Chegando à escola desconhecendo os meandros de sua cultura organizacional e de sua cotidianidade, a professora foi interpelada pelo entendimento que “entrar na escola é entrar num território conhecido e ao mesmo tempo desconhecido, ambiguidade que não se dá só na questão do lugar da escola, mas se espalha na questão da identidade docente (FRANGELLA, 2013, p. 590).

Nesse espaço, onde diferentes forças políticas operam na construção dos sujeitos e de suas identidades, a professora encontrou na relação entre seus pares um acolhimento que lhe possibilitou conhecer/compreender os tensionamentos que interpelam as práticas e as relacionalidades ali em construção.

Aprendendo e se fortalecendo na coletividade, o professorado do município de Caruaru têm tido suas práticas constituídas nos movimentos de articulação da classe produzidos em meio a processos de negociação. Nesses, às prescrições oficiais são recompostas a partir de deslocamentos agonísticos (MOUFFE, 2005) às práticas curriculares-avaliativas produzidas na escola. Assim, por empreendimentos coletivos que fogem às normatividades vigentes ([...]quando eu entrei lá, as meninas [professoras] me disseram: “olha, a gente faz isso, mas ninguém pode saber!” E aí fazíamos adaptações para os coordenadores não perceberem que a gente estava copiando), as professoras entrevistadas indicaram fazer do ato de planejar, articulações descentradas vividas na alteridade, no partilhamento de sentidos e de demandas curriculares emergidas nos cotidianos escolares.

Somando-se as demandas curriculares acerca do partilhamento do planejamento, o compartilhamento da avaliação também emergiu como prática recorrente nos discursos das professoras, conforme visualizado nos discursos a seguir:

De 15 em 15 dias a gente se reúne para planejar. E aí **a gente troca ideias, ideias sobre o planejamento, as avaliações. Fazemos tudo juntas!** [...]Há muita ajuda! Por exemplo, **as professoras do ano passado do Pré, vieram conversar comigo**, dizer como foi o ano passado. **Apresentaram as dificuldades de trabalhar com os alunos**, falaram do comportamento deles (AROEIRA, 2023).

Então a gente fez um grupo no WhatsApp e vamos compartilhando lá, compartilhando material, planejamento, compartilhando o roteiro semanal. Compartilhamos quem vai fazer o planejamento da semana, a questão da divisão do planejamento, se vai ser individual ou em conjunto. **Compartilhamos a questão das avaliações, a divisão de quem vai fazer determinada avaliação. Então geralmente cada uma faz 2 ou 3** (JATOBÁ, 2023).

Situadas em um contexto permeado por políticas avaliativas centradas na competição desenfreada entre escolas e em recompensas ao desenvolvimento individual dos professores, a profissão docente tem sido marcada por lógicas que estimulam o individualismo e implicam na “redução da sociabilidade na vida escolar, [através de] ações profissionais mais individualizadas” (HYPOLITO, 2010, p.1341). Sendo operadas por diferentes tecnologias (a

performatividade e o gerencialismo³¹ são algumas dessas), tais lógicas produzem efeitos nas profissões docentes e nos modos inter-subjetivos de se estar na profissão, afetando e alterando, assim, “aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa “identidade social”” (BALL, 2005, p. 546).

Nesse ambiente marcado pela regulação da atuação (individual e coletiva) docente, as relações produzidas na escola são intensamente interpeladas em direção a competição e ao isolamento entre o professorado, sendo as macro avaliações instrumento que parece promover “o desenvolvimento de um conjunto de solidariedades mecânicas que tendem a invadir e a substituir os espaços de cooperação pedagógica” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 19). Como tática de sobrevivência às lógicas (regulação/comparação/competição) que chegam às escolas através das políticas avaliativas, a vivência privada da profissão (MELO, 2019), por vezes, tende a permear a docência nos cotidianos escolares.

Entretanto, ao compreendermos que os contextos/sujeitos/identidades são construções não sobredeterminadas, mas produção permeada pela contingencialidade do social, reconhecemos ser a docência profissão tecida por deslocamentos discursivos não previstos/contidos, os quais, deslocando sujeito/identidades, impelem a novas articulações/atos de identificação (FRANGELLA, 2013) fabricados na coletividade. Assim, a despeito das lógicas voltadas ao isolamento do professorado e de suas práticas, o contexto aqui analisado nos mostrou que seus efeitos não são absolutos e que sua hegemonia é limitada pela ambivalência existente nas relações de poder que permeiam à docência.

Nessa direção, as lógicas que operam regulando as práticas e relações na escola – promovendo a competitividade e isolamento do professorado – são, simultaneamente, a própria condição de existência da construção e fortalecimento de laços colaborativos na profissão. Desse modo, sob o controle e ameaça de um exterior que lhes inibe, mas que ambivalentemente lhes constitui, as professoras entrevistadas indicaram fazer da avaliação ato não de competição/isolamento, mas prática que se produz pelo/no coletivo. Mobilizando aquilo que lhes afeta, as professoras mostraram fazer do partilhamento da avaliação, rede que as conectam e articulam na tessitura de uma docência partilhada.

³¹ A partir das teorizações de Ball (2005) acerca das políticas/reformas educacionais, compreendemos a performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (p. 543). Nessa linha de pensamento, o gerencialismo é aqui entendido como “a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (p. 544).

Por último, evidenciamos que junto ao compartilhamento do planejamento e da avaliação, o compartilhamento de materiais didáticos também emergiu como prática recorrente nos discursos das professoras. Em relação aos materiais didáticos utilizados pelo professorado do município de Caruaru, é oportuno destacar a diversidade de materiais mobilizados pelas professoras dessa rede, visto que para além dos tradicionais livros didáticos, as mesmas são interpeladas a fazer uso dos materiais produzidos pelos programas/projetos historicamente presentes no município, como, também, a mobilizar materiais por elas mesmas produzidos.

Como já discutido em outro momento, um dos programas muito marcante nessa rede de ensino refere-se ao programa do Instituto Qualidade do Ensino – IQE que, apesar de não mais estar vinculado à rede no período de realização das entrevistas com as professoras colaboradoras desta pesquisa, mostrou-se ainda muito presente em seus discursos. Tendo o uso de sequências didáticas como principal estratégia de trabalho, esse programa por muitos anos se constituiu como a principal proposta de formação continuada desenvolvida na rede, apresentando-se como normatividade fortemente atuante sob as práticas de ensino.

A respeito da obrigatoriedade de uso do material produzido pelo IQE, as professoras entrevistadas o significaram como estratégia didática distante das reais necessidades dos alunos, como elucida o discurso a seguir:

Não concordo com o material deles, porque às vezes não articula com as habilidades que estamos trabalhando naquela unidade. Não articula! [...] Temos um plano de ensino da Seduc que precisamos cumprir. E já vêm as habilidades todas divididas por unidades. Primeira unidade, segunda, terceira... Antes eles entregavam o plano de ensino e deixava solto para escolhermos quando queríamos desenvolver. Agora, não! Já vem tudo muito amarradinho por unidades. Você só vai colocar em prática sua metodologia, mas as habilidades curriculares já vêm todas prontas. **E aí eles chegam e dizem que a gente tem que fazer tudo do IQE em duas semanas, e aí você para duas semanas do seu planejamento para executar esse material do IQE. Que muitas vezes não articula com as necessidades dos meninos. É um material bem acima do nível dos alunos. Poucas crianças conseguem acompanhar!** Geralmente é um material só para crianças já alfabetizadas. Mas o ano passado eu tinha alunos que não conheciam a letra “A”. Devido a pandemia, eles ficaram piores! E o nível desses materiais é muito alto. **Mas a gente tem que fazer! Tem que aplicar o material de todo jeito!** Falamos algumas vezes que o material não correspondia às habilidades que estávamos trabalhando, mas as coordenadoras só estão cumprindo regras, estão apenas repassando as ordens dadas pela Seduc. **Tem que aplicar! Todos têm que usar o material porque a coordenação cobra. É uma obrigação! Somos obrigadas a fazer!** (AROEIRA, 2023)

Apesar do material do programa não corresponder às reais necessidades formativas dos estudantes, conforme expressou a professora Aroeira, ele se configurava como normatividade a qual o professorado da rede não tinha como fugir (“todos têm que usar o material porque a

coordenação cobra. É uma obrigação!”), dado às intensas estratégias de controle advindas do programa operacionalizadas nos diferentes espaços-tempos de atuação docente, como os cotidianos escolares e os momentos de formação continuada. A presença marcante do IQE e de seus dispositivos de trabalho (sequências didáticas), foi pelo professorado dessa rede significada como algo impossível de escape (“a gente tem que fazer! Tem que aplicar o material de todo jeito!”).

Tendo o seu poder de decisão curricular abalado diante da iminência de prescrições universais distanciadas das demandas particulares emergidas nas salas de aula e da intensa pressão posta sobre as professoras para que a todo custo se fizesse valer/cumprir o programa, as docentes encontraram nas relações entre os pares brechas de movimento. Assim, diante de uma demanda comum – a produção de materiais/recursos didáticos alinhados às reais necessidades dos seus alunos – as professoras mostraram que a despeito das tensões e embates que permeiam a autonomia curricular, o cotidiano escolar se revela como espaço fluido aberto à tessitura de redes colaborativas erguidas sob múltiplos fios que se entrelaçam disputando/negociando por demandas outras na escola.

Destarte, as considerações desenvolvidas nos possibilitaram vislumbrar a complexidade dos processos de construção da política-prática de formação-avaliação do município de Caruaru, reconhecendo as múltiplas ordens que a constitui e os efeitos dessas na produção de identidades, sujeitos e na vida cotidiana discursivamente produzida nos contextos aqui analisados. Nesse exercício analítico, visualizamos as marcas da contingencialidade e da indecidibilidade tensionarem os projetos formativos disputados/negociados nos espaços-tempos de atuação do professorado. Evidenciamos, assim, a impossibilidade de projetos de formação que se perspectivam totalizantes, dado que borrados pelas imprecisões dos modos de experienciar à docência, qualquer formação está sujeita a ter seus efeitos deslizados e seus sentidos deslocados. Sendo a emergência desses deslocamentos não

[...]resultado de uma imperfeição empírica, mas de algo que está inscrito na própria lógica de toda estrutura. Pode-se colocar o argumento nos seguintes termos: nenhum sistema está inteiramente protegido, dada a indecidibilidade de suas fronteiras (isto é, nenhum sistema pode ser uma eternidade espinosana); mas isto equivale a dizer que as identidades no interior desse sistema estarão constitutivamente deslocadas e que este deslocamento mostrará sua contingência radical. Isto explica nossa primeira tese: o deslocamento é o traço da contingência na estrutura (LACLAU, 2016, p. 88).

Assim, como sistema não fechado, a políticas-prática de formação-avaliação de Caruaru tem suas fronteiras borradas pelos deslocamentos das identidades por ela constituídas. Identidades que, incessantemente modificadas pela indecidibilidade política, são atravessadas

por ordens imprevistas e por redes coletivas “de relações múltiplas que nos constituem e que nos definem, provisoriamente” (DALMASO, 2015, p. 480).

Nessa direção, as professoras entrevistadas sinalizaram articular redes (oficiais e cotidianas) na construção de uma docência coletiva e compartilhada. Sem identidades determinadas, a docência por elas vivenciada não se dá apartada das tradições, sentidos e projetos formativos sedimentados, mas se ergue, também, por outros fios que se articulam ao saberes das experiências solidarizados na caminhada profissional. Nesse caminhar impreciso,

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços-tempos de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação. Quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do saber-fazer, ensina e aprende com seus pares (MANHÃES, 2004, p. 116).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1997, p.79).

Como evidenciado nas análises desenvolvidas, as práticas de formação-avaliação produzidas na escola se alastram sob caminhos imprecisos. Caminhos que não demarcados *a priori*, se refazem nos meandros da caminhada. Interpelada pelos contextos que aqui nos propomos a investigar, esse trabalho foi, também, afetado pelas imprecisões da pesquisa, da profissão e da vida.

Diante de caminhos tortuosos e, por vezes, desconhecidos, visualizamos a nossa vulnerabilidade diante da magnitude dos eventos que marcaram/marcam a educação e a vida humana nos últimos anos, a exemplo do acontecimento pandêmico que eclodiu nos afetando profundamente. Face à imprevisibilidade que os contornos do pesquisar nos impôs ficamos, assim, à procura de um chão que nos sustentasse frente às trepidações que desmoronavam as bases pelas quais historicamente significamos o mundo à nossa volta. Fomos, então, mobilizadas a (re)aprender a caminhar em terrenos instáveis que, ao nos desestabilizar, exigia de nós a disposição para refazer percursos outrora inimagináveis.

Em uma caminhada que se (re)fez no movimento das contingencialidades do social, nosso exercício de pesquisa foi se constituindo nos movimentos contextuais que se forjavam pelas tramas da imprevisibilidade da vida. Nas incertezas que nos interpelavam, fomos (des)construindo outros modos de significar e experienciar o fazer pesquisa em educação, compreendendo-a como acontecimento que, da ordem do por vir, “[...]tem a ver com os eventos imprevisíveis que “rompem absolutamente com a normalidade constituída”” (MACEDO, 2018, p. 156).

Nesse processo, fomos aprendendo que o ato de pesquisar, enquanto ato político-discursivo de ação/compreensão do mundo, não se cristaliza a um futuro determinado no presente ou a uma formulação linear de decisões isoladas/afastadas da vida cotidiana. A pesquisa é, sim, movimento contextual que escapa ao cálculo e as estabilizações epistemológicas que permeiam o pesquisador.

Deslocando a linearidade e a herança cartesiana pelas quais historicamente enxergamos/fragmentamos a realidade, esse trabalho foi conduzido a operar teórico-metodologicamente a partir dos limites e das (im)possibilidades que a nós iam se apresentando.

Assim, interpelada pelas reestruturações dos contextos analisados, novas decisões – tomadas em condições de indecidibilidade – se fizeram necessárias na construção dessa pesquisa.

Desse modo, orientada por seu principal objetivo - o qual consistiu em compreender como as articulações produzidas no campo da avaliação e da formação continuada de professores interpelam os processos de produção das políticas-práticas de formação-avaliação tecidas nos cotidianos escolares – essa pesquisa se moveu sob terrenos indecidíveis (LACLAU, 2016), nos quais escolhas foram feitas em detrimentos de outras possíveis.

Uma dessas escolhas refere-se, pois, aos nossos lócus de análise, os quais aqui se configuraram em: as produções acadêmicas produzidas na última década em torno da avaliação e da formação continuada de professores; as atuais políticas educacionais que, em âmbito nacional, mais permearam a formação docente; a política de formação continuada do município de Caruaru; e as práticas de formação-avaliação em fabricação nos cotidianos escolares.

Selecionados pelo protagonismo político-discursivo que exercem na constituição do objeto de estudo em questão, tais lócus analíticos foram por nós tomados como discursividades articuladas na significação das políticas-práticas de formação-avaliação. As articulações que aproximam esses lócus pôde ser evidenciadas no delinear de fronteiras imprecisas na produção discursiva de sentidos, projetos e práticas cotidianas de formação-avaliação em construção nas instâncias macro-micro políticas. Tais fronteiras, longe de barrar possibilidades de contato, se configuraram como espaço articulador de ““lugares” onde a questão da “especificidade” é ambivalente e complexamente construída” (FRANGELLA, 2017, p. 12)

Inicialmente, como primeiro lócus analítico, o levantamento das produções acadêmicas nos possibilitou evidenciar a movimentação de sentidos que perpassa as formações discursivas em torno da avaliação e da formação continuada de professores. Visualizamos, assim, esses movimentos de sentidos se expressarem pelas (de)sedimentações de discursos ainda muito cristalizados acerca dos objetos em questão. A exemplo, no âmbito da avaliação educacional (e especificamente, da avaliação da aprendizagem), identificamos a recorrência de significantes (classificação, controle e regulação) que erguem tradições historicamente enraizadas no campo educacional.

Contudo, face aos movimentos discursivos vislumbrados, compreendemos que “[...] não há como se constituir previamente sentidos sociais ou se levar em consideração identidades ou movimentos sociais totalmente constituídos com projetos políticos existentes “desde sempre” em direção a um objetivo preciso (teleológico)” (MENDONÇA, 2007, p. 250), e evidenciamos, assim, as impossibilidades de constituição de uma plenitude discursiva que cesse os jogos de linguagens em torno da avaliação.

Vislumbramos, desse modo, que os processos de significação da avaliação não estão determinados *a priori*, dado que interpelados por articulações discursivas provisórias e precárias, são decorrentes de lutas/negociações incessantes pelo poder de enunciar. Compreendida nessa perspectiva, a avaliação se revelou nas produções como ponto nodal articulador de múltiplas demandas, agendas e contextos que, de forma provisória e contingencial, borram, apagam e refazem fronteiras outrora cindidas.

Uma dessas fronteiras refere-se, pois, à articulação da avaliação às outras práticas constituintes dos processos pedagógicos, como a formação continuada docente. Para pensarmos nessas fronteiras borradas entre a avaliação e a formação, rememoramos as compreensões que foram sendo aqui construídas no exercício de análise das produções. Assim, nesta investigação identificamos a emergência do significante qualidade educacional como demanda comum a diferentes grupos/agendas políticas que, articuladas, têm significado a formação continuada de professores como estratégia de reformulação da docência e do ser professor, atribuindo à avaliação o papel de regulação/certificação dos processos formativos.

Por esta via de entendimento, o significante qualidade se revelou nas produções como espaço fronteiro que alinha a formação de professores aos processos macro/micro avaliativos, em uma relação em que a emergência de demandas e de políticas-práticas se hibridizam na produção de sentidos desses objetos. Afastando-se de uma lógica aditiva, o entrecruzamento da formação à avaliação emergiu nas produções como articulação que se (re)faz nos movimentos contingenciais dos múltiplos contextos que as constituem, sendo o contexto político um desses.

Como outro lócus de análise desse trabalho, o contexto político se apresentou aqui como espaço constituidor e articulador das políticas-práticas de formação-avaliação. Em especial, ao nos voltarmos para as políticas educacionais (e nessas, as políticas de formação continuada), evidenciamos, ainda, a forte recorrência da compreensão estadocêntrica penetrando as políticas em direção ao ordenamento das práticas produzidas em diferentes instâncias políticas.

Com a análise da produção discursiva das políticas em foco identificamos, assim, a retomada de discursos assentes em uma racionalidade técnica-instrumental ganhando força no cenário brasileiro. Produzindo estabilizações de projetos que buscam formatar a formação vinculando dispositivos identitários moduladores da profissão docente, as políticas produzidas nos últimos anos vêm operando na construção de identidades essencialistas e homogeneizantes da docência, sendo a formação de professores espaço-tempo estratégico para isso.

Contudo, cabe destacar que por mais totalizantes que se pretendam, às políticas – enquanto ordenamento do social (MOUFFE, 2005) – não estão imunes aos múltiplos movimentos políticos e contextuais que constituem a formação. Assim, evidenciamos nessa

pesquisa que disputando com os estancamentos provisórios de sentidos advindos das políticas nacionais, projetos outros de formação podem emergir deslocando ordens sedimentadas.

Foi nessa direção, que a política local de formação continuada de Caruaru foi tomada, também, como lócus de análise nesse estudo. Em nosso percurso de investigação pudemos compreender os meandros dos seus processos de produção, reconhecendo os diferentes atores envolvidos em sua construção e as múltiplas demandas que esses representam. Pudemos, assim, evidenciá-la como expressão de racionalidades advindas de contextos mais amplos, os quais centrados em lógicas performativas, inscrevem projetos de formação ainda muito associados à agendas de grupos privados que povoam a educação pública.

Como lógica representativa de tais grupos, a avaliação centrada na cultura dos resultados, emergiu na política de formação de Caruaru como tradição fortemente enraizada nas práticas formativas direcionadas ao professorado da rede. Apesar de sua sedimentação, evidenciamos os diferentes modos pelos quais os sujeitos experienciam e significam essa cultura, sendo a dupla posição discursiva das formadoras elemento fulcral nesse processo. Desse modo, a atuação profissional das formadoras se mostrou ser tensionada por racionalidades em conflito, em um cenário em que a cultura dos resultados é antagonizada por outros fluxos discursivos de sentidos em torno da avaliação e da formação de professores.

Face a impossibilidade de fechamentos totalizantes, a política de formação continuada de Caruaru mostrou-se se erguer sob movimentos imprecisos, nos quais a adesão e a desconstrução da cultura dos resultados configuram-se em atos minados por processos complexos que envolvem negociações, traduções e disputas de sentidos.

Marcada pela contingencialidade dos modos plurais pelos quais os sujeitos significam e experienciam a formação e as culturas que a penetra, a política de formação desse município se revelou, também, ser interpelada pelos múltiplos tensionamentos contextuais que marcam as práticas avaliativas e de formação de professores. Tensionamentos que, atravessados pelo diferir, pela instabilidade e pela contingência do social, nos indica que os contextos aqui investigados são produções que se constituem em ato, como acontecimento imprevisto marcado pela vitalidade da vida cotidiana.

Foi, então, a partir dessa compreensão que tomamos o contexto das práticas cotidianas de avaliação e formação como lócus de investigação nesse estudo, reconhecendo-as como espaço político operado por diferentes ordens. Ordens que historicamente produzidas em direção à sedimentação das práticas cotidianas em emergência na escola, foram trepidadas pelos tensionamentos produzidos pelo acontecimento pandêmico.

Contaminadas pela intrusão de um vírus incontrolável, ordens estabilizadas na escola foram abaladas desestruturando as bases pelas quais a avaliação e a formação continuada de professores foram historicamente operadas. Afetadas pelas (im)possibilidades do momento, performatividades foram desconcertadas, o que exigiu do professorado e das formadoras do município de Caruaru caminhar por caminhos imprecisos que, clareados pela luz pandêmica, apontavam para um futuro incerto, sem garantias.

Nessa difícil caminhada, bagagens pesadas precisaram ser (ao menos momentaneamente) deixados no caminho, como, a temporalidade linear dos processos avaliativos, as práticas de avaliação orientadas por sentidos de seleção e classificação, o *modus operandi* pragmatista e o isolamento curricular da política de formação local. Ao passo que coisas foram deixadas à margem, outras foram encontradas/recuperadas, a exemplo das redes de formação-avaliação coletivamente tecidas pelos professores.

Assim, em uma árdua caminhada permeada pelo cansaço de um processo que tendia ao isolamento profissional, o professorado do município de Caruaru encontrou na relação entre os pares brechas de escape que as possibilitaram vislumbrar, na adversidade contextual, modos outros de experienciar a avaliação e a formação. Fizeram, então, da coletivização do ato de planejar/avaliar e do compartilhamento de recursos didáticos, redes entrelaçadas por “suas formas particulares de ser-no-mundo em interação com as outras formas particulares de ser-no-mundo dos sujeitos do coletivo escolar, com seus processos particulares de escolarização/formação, [...]procurando agarrar a vantagem, em um momento de emergência, no verdadeiro processo de troca ou de negociação” (AZEVEDO, 2004, p. 24).

Nessas formas particulares, mas, também, coletivas de significar e experienciar os acontecimentos que afetam os mundos (sociais-profissionais-políticos) que habitamos, as professoras indicaram que, face aos tensionamentos contextuais e normativos cerceadoras dos movimentos das práticas cotidianas produzidas na escola e do seu agenciamento profissional, redes não oficiais de políticas-práticas de formação-avaliação podem emergir no entrelaçar de experiências, saberes e demandas partilhadas.

Desse modo, reiteramos o pressuposto que embasou nossas compreensões iniciais, reconhecendo, assim, a contingencialidade dos processos de produção das políticas-práticas de formação-avaliação. Processos que não determinados *a priori*, se (re)fazem não por movimentos lineares, mas por atos de poder difusos minados pela emergência de ordens e acontecimentos que deslizam/alteram tradições hegemônicas na escola. Marcados pelos tensionamentos emergidos nos diferentes momentos/contextos histórico-sociais, esses processos se constituem na relação com ordenamentos difíceis de fugir, mas, também, no

encontro entre sujeitos/identidades não determinadas alicerçadas nas imprevisibilidades das experiências cotidianas em produção nas escolas. É, pois, no âmago de experiências incontroláveis, que agenciamentos profissionais coletivos e práticas/projetos outros de formação-avaliação podem ser reivindicados em direção a refutação/trepidação de subjetividades essencialistas e identidades/sentidos reducionistas de docência.

Frente às considerações tecidas acerca do estudo aqui produzido, reiteramos nossa tese de que a escola, como espaço cotidiano de produção política, é constituída no limiar de diferentes forças, mas, também, no emergir de uma lógica organizacional própria que borra e desafia as normatividades oficiais. Operando com a diferença, com a coletividade e com os eventos cotidianos, a escola se revela como palco de tessitura de redes de políticas-práticas erguidas na articulação de demandas que reivindicam a emergência de “novas vozes dentro do discurso da política” (BALL, 2014, p. 29). Tensionadas por relações de poder, essas vozes têm tido maior ou menor amplitude a depender da contingencialidade dos contextos sócio-educacionais.

Contudo, mesmo em contextos/momentos de crise que tendem a um maior silenciamento/isolamento profissional (como o contexto pandêmico e os cenários políticos de ataques à educação pública e ao magistério), os professores não cessam suas criações cotidianas. Ao contrário, com suas práticas “comuns” de partilhamento da avaliação, do planejamento e dos recursos didáticos, tecem redes coletivas de formação mútua que se constituem como espaços-tempos de produção política. Tecidas no entrelaçar de fios diversos, essas redes revelam que na escola “há, sim, um compartilhamento [da docência, das experiências, das práticas e da vida cotidiana]. E isso não deixa de ser uma formação!”

Nesse movimento de disputa e produção de redes outras, as políticas-práticas de formação-avaliação se espriam por terrenos imprecisos constituídos nas (im)possibilidades – infinitas e incalculáveis – dos acontecimentos sócio-político-educacionais. Forjadas na contingencialidade contextual e nos dissensos e conflitos que alicerçam os processos macro-micro políticos, a avaliação e a formação continuada de professores se revelam em ato singular (mas, também, plural) diverso e incontrolável. Por isso, questionamos: face aos múltiplos contextos de influência que interpelam os processos de produção das políticas-práticas de formação-avaliação, quais projetos políticos em torno da avaliação e da formação têm sido reativados/reinventados pelas redes cotidianas tecidas pelo professorado na escola?

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos** - volume 7 - n. 1 - p. 11-22 - Itajaí, jan/abr 2007.
- ALFA E BETO, Instituto Alfa e Beto. **Programa**. 2023a. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao-1o-ano/#> Acesso em: 04 maio 2023.
- ALFA E BETO, Instituto Alfa e Beto. **Missão**. 2023a. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/missao-e-valores/> Acesso em: 04 maio 2023.
- ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **As práticas curriculares de professores-estudantes: uma análise do movimento entre os conteúdos da formação e a prática docente**. Chamada Universal MCTIC/CNPq n. 14/2013.
- _____. **Configurações de políticas e práticas curriculares e avaliativas: entrecruzando diferentes contextos nos cotidianos de professores da educação básica**. Chamada Universal MCTIC/CNPq n. 28/2018.
- ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71 e227147 2017.
- _____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.
- _____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVESI, Maria Teresa Gonzaga; FERRÃO, Maria Eugénia. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688-720, set./dez. 2019.
- ANDRADE, Michely Peres. A contribuição metodológica de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para a sociologia contemporânea. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. v.3, n.1 ago. 2013.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de. De “abobrinhas” a “troca de figurinhas”. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

_____. **Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 03-23, 2002.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Maguire, M.; Braun, A. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias.** Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: Questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BAUER, Adriana. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia Oliveira; NETO; João Luiz Horta; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

_____. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v42, n147, p.808-825. Set/dez, 2012.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017.

BORGES, Veronica. LOPES, Alice Casimiro. O político e a política: Implicações para a formação docente. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. (Org.). **Currículo, Política e Cultura: Conversas entre Brasil e Portugal.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 5, p. 21-40.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Trad. Mateus S. Soares Azevedo. 4ª edição. Editora Vozes: Petrópolis, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal . Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep, Provinha Brasil. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil> . Acessado em 02/10/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep, Provinha Brasil. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil> . Acessado em 02/10/2017.

BRASIL; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL; **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb> Acessado em 27 de abril de 2016 às 07:50.

BRASIL; Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Portaria n.º 931**, de 21 de março de 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb> Acessado em 27 de abril de 2016 às 07:50.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19> . Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 16, de 9 de outubro de 2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF, 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19> . Acesso em: 07 jan. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BURITY, Joanildo. **Desconstrução, hegemonia e democracia**: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. Recife: Fundaj, 1997.

BURITY, Joanildo. Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/agosto 2010.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. 2023. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/plataformacaed.html>

CANÁRIO, Rui. Escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos** 12 p. 73-81, maio/agosto 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015.

DALMASO, Alice Copetti; FREITAS, Deisi Sangoi; SCHMIDT, Magda. Ser-se rio, vento, mulher, e o que quiser: a individuação e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 479-491, abr.-jun., 2015.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DEVECHI, Catia Piccolo; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. Aprendizagem evolutiva na formação de professores: continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

DIAS, Karina de Araújo. **A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis**: governamento e constituição de subjetividades docentes. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Sociais da Educação, Florianópolis, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EMILIÃO, Soymara Vieira. (Des) **Formação continuada de professores no/do PNAIC**: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ESCUADERO, Juan Manuel; TRILLO, Felipe. O desenvolvimento profissional dos professores: crise do currículo, das práticas, dos efeitos da formação docente: In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. 2. ed. Santo Tirso, PT: DE FACTO, 2017, p. 73-84.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículo e conhecimentos escolares. In: Ferrazo, C. E.; Carvalho, J. **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividade**. Petrópolis, RJ: DP et Alíi, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP et Alíi, 2008.

FERNANDES, Domingues. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes. Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

FERREIRA NETO, Amarílio; NUNES, Kezia Rodrigues. Saberes-fazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2 agosto 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. IN: FRANGELLA, Rita de Cássia P. **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisa em negociação. Curitiba, Editora CRV, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia. “Essa é sua pasta e sua turma” - inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMPOS, Maria Cristina Rezende de. Autoavaliação institucional: Outros sentidos de Avaliação (im)possíveis? **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 558-587, maio/ago. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa (Orgs.). **Currículo e Formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017.

FREIDSON, Eliot. **Profissão Médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado**. Trad. André de Faria Pereira Neto e Kvieta Brezinova de Moraes. São Paulo: Editora UNESP; Porto Alegre: Sindicato dos Médicos, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Uma base para a formação: que concepções a informam? – II. **Formação de professores – Blog da Helena**. Publicado em 27/09/2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/09/27/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam-ii/> Acessado em: 26 set. 2021.

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

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteiras: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa et al. Profissionalização do docente da educação básica e universidade pública: notas sobre a construção de uma política (inter)institucional. **RevistAleph**, Niterói, n. 34, p. 184-204, 2020.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa).

GATTI, Bernardete Angelina; Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia. Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo. In: **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. “A gente teve que reinventar totalmente o que fazia” – sentidos de avaliação movimentados em contextos extraordinários: a impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do ensino fundamental. 2022. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Q. MAIMONE, Eulália Henriques. A avaliação da aprendizagem como prática na formação continuada de docentes em serviço: um estudo pautado na perspectiva histórico-crítica. IN: Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (**ENDIPE**), p. 1-15, 2006.

GREGO, Sônia Maria Duarte. Reformas Educacionais e Avaliação: Mecanismos de regulação na escola. IN: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60-81, set/dez. 2012.

GUEDES, Queiroz Guedes. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, 2020.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915> . Acesso em: 11 ago. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 18 jan. 2024.

IQE. Instituto Qualidade no Ensino. **Programa Qualiescola**. Disponível em: http://www.iqe.org.br/programas/fundamentos_qualiescola.pdf Acesso em 16 maio 2023.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Escola da Escolha**. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/> Acesso em 16 maio 2023.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, jan./mar., 2016.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: CRITCHLEY, Simon. [et al.]. **Desconstrução e Pragmatismo**. MOUFFE, Chantal (Orgs). – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LARA, Viridiana Alves de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr. 2016.

LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas e das práticas educativas. *In*: LEITE, C. (org.). **Mudanças Curriculares em Portugal**: transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, 9 (2), 35-49, 2012.

LLATA, Denise de Sousa Gomes. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: registros avaliativos e práticas de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Caderno de pesquisa**, v. 42, n. 147, set./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, A. L. A. M. (Org.); OLIVEIRA, G. G. (Org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. 1. ed. Recife: Editora da UFPE, 2018. v. 1. 402p.

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

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs). **A teoria do discurso em Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. Ed. Annablume. 1ª Ed. – 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUIS, Suzana Maria Barrios. Avaliação como princípio de desenvolvimento profissional docente a partir da escrita de diários reflexivos. *In*: 34ª Reunião Anual da ANPED. Anais. Natal/RN, 2011.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade** [online]. 2017, v. 38, n. 139 [Acessado 1 Junho 2021], pp. 507-524. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base”. E o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice; SISCAR, Marcos. (orgs). **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-178.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet L. Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1153, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/3macedo-miller.pdf> Acesso em: 19 jan. 2023.

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

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Dos discursos aos sentidos: às práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 90-103, jan./abr. 2018.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação & Sociedade**; Campinas, vol.27, nº 94,47-69; Jan/Abr, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Pontes. Editora da UNICAMP, 3ª Edição, 1997.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Redes e formação de educadores. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARCHART, Oliver. **Post-foundational political thought**: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh: Edinburgh Press, 2007.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, Jan.-June, 2014.

- MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da Aprendizagem: Um ciclo vicioso de “testinite”. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013.
- MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MATA, Áurea Augusta Rodrigues da. Política de Formação Continuada dos professores da Educação Básica de Pernambuco: análise do FORPROF – PE. Recife, Tese (doutorado), **Universidade Federal de Pernambuco**, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
- MELO, Maria Julia Carvalho de. Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental. 2019. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 20, p. 135-145, jun. 2003.
- MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In: **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. 2014.
- MILLER, Janet L; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 948-965, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.
- MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. **Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017.

MOREIRA, Juliana Corrêa; TOMAZZETTI; Cleonice Maria. Avaliação na Educação Infantil e Formação contínua de professores. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 504-527, maio/ago. 2018.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. **Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da Prova Brasil na Escola São Carlos-SP**. Tese (doutorado), Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação. Curso de Doutorado, 2018.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical**. Tradução de Marco Aurélio Galmarini. Lisboa: Gradiva, 1996.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 25, p. 11-23, nov. 2005.

MOUFFE, Chantal. **Agonística: Pensar el mundo politicamente**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

NAGASE, Raquel Hissae. **Políticas de avaliação da educação infantil: da formação à performatividade – o cumprimento de uma agee no município de Maringá**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017.

NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. **Formação de professores e práticas pedagógicas**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2005.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. **Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou trefismo?** Mestrado (Dissertação), Universidade Federal de Goiás, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

NOGUEIRA, Márcia de Paula Pinto. **Discursos em disputa: os sentidos de avaliação no ensino fundamental do município de Macaé**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 19 - 41, janeiro/abril 2011.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/espensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013, p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas/práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém**: o projeto expertise sob o “olhar” dos professores. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2015.

PEREIRA, Talita Vidal. Políticas e práticas avaliativas: outras possibilidades de interpretar antigos problemas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1151, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1151.pdf> Acessado em 30/12/23

PERNAMBUCO, Lei nº 16.617 de 15 de julho de 2019. Dispõe sobre o **Programa Criança Alfabetizada**. Pernambuco, Diário oficial, 2019. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/?s=programa+crian%C3%A7a+alfa> Acesso em 16 maio 2021.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Marinazia Cordeiro; LOPES, Alice Casimiro. Aulas on-line: remédio ou veneno. **Ensaios Filosóficos**, v. 1, p. 1-16, 2022.

PROJETO APROVA BRASIL. Editora Moderna. 2023. Disponível em: <https://www.solucoesmoderna.com.br/produtos-de-educacao/aprova-brasil/> Acesso em 14 maio 2023.

PROGRAMA FORMAR. **Fundação Lemann**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/sua-rede-de-ensino-parceira-do-formar> Acesso em 14 maio 2023.

PROGRAMA TEMPO CERTO. **Prefeitura Municipal de Caruaru**. 2023. Disponível em: <https://caruaru.augeeducacional.com.br/pagina/tempo-certo> Acesso em 14 maio 2023.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180983, 2018.

RODRIGUES, Amanda. A Fundação Roberto Marinho e a crise sanitária: pavimentando o caminho para a expansão do ensino remoto nas escolas públicas. In: LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

RODRIGUES, Danielle Gomes. **Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular: um estudo a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017.

ROLDÃO; Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

ROSÁRIO, Roberta Sales Lace. **Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de espaçotempo da produção política do PNAIC**. 2018. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; MARTINS, Leane Rodrigues. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 112-132, jan./mar. 2018.

SÁ, Virgínio. Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 801-821, jul./set. 2018.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, dezembro 2011.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção. – Recife: O Autor, Tese (doutorado) – **Universidade Federal de Pernambuco**, CE, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

SANTOS, Uillians Eduardo dos; SABIA, Claudia Pereira de Pádua. Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015.

SARTI, Flávia Medeiros. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 47-65, jan.-jun., 2008.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEFE. Editora Opet. **Programa Família e Escola**. Disponível em: <https://www.editoraopet.com.br/programa-familia-e-escola.php> Acesso em 16 maio 2023.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018.

SILVA, Fernanda Keila Marinho da; COMPIANI, Maurício. A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 1099-1115, out.-dez., 2015.

SILVA FILHO, Antônio Agostinho da. Parceria público/privada em educação: análise do projeto alfabetizar com sucesso/programa circuito campeão no município de Surubim/PE. – Recife: **O autor**, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

SILVA, Haêde Gomes. **Formação continuada**: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2016.

SILVA, Maria Angélica da. Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de pedagogos(as). Caruaru: **O Autor**, 2015.

Silva, Maria das Graças Gonçalves da. Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo. Recife: **O autor**, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Universidade Federal de Pernambuco**, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

TORRES, Denise Xavier. Concepções de avaliação da aprendizagem de professores que atuam em escolas situadas em áreas rurais. Recife: **O autor**. Dissertação (Mestrado) – **Universidade Federal de Pernambuco**, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

TORRES, Denise Xavier. Tensões entre avaliações e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo. Tese (Doutorado) - **Universidade Federal de Pernambuco**, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

TORREZAN, Hayla Emanuelle. **Desdobramentos do SARESP na prática docente**: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, (Unesp) 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Formação de professores**: Políticas e Debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

XAVIER, Marlene Moreira. **Tessituras dos currículos formação e a constituição da professoralidade**. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO DAS PRODUÇÕES DA CAPES E DA BDTD/UFPE

PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA			
Ano	Dissertação / Tese	Título	Autor(a)
2018	Dissertação	Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas	Hayla Emanuelle Torrezan
2018	Dissertação	Discursos em disputa: os sentidos de avaliação no ensino fundamental do município de Macaé	Márcia de Paula Pinto Nogueira
2015	Dissertação	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: registros avaliativos e práticas de professores	Denise de Sousa Gomes Llata
2018	Dissertação	Políticas de avaliação da Educação Infantil: da formação à performance – o cumprimento de uma AGEI no município de Maringá	Raquel Hissae Nagase
2017	Dissertação	Tessituras dos currículos formação e a constituição da professoralidade	Marlene Moreira Xavier
2017	Dissertação	Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular: um estudo a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização	Danielle Gomes Rodrigues
2018	Tese	Políticas de avaliação de sistema e a gestão do resultado da Prova Brasil na escola	Rozemeiry dos Santos Marques Moreira
2018	Tese	Tensões entre avaliações e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo	Denise Xavier Torres
2013	Dissertação	Concepções de avaliação da aprendizagem de professores que atuam em escolas situadas em áreas rurais	Denise Xavier Torres
2017	Tese	A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis: governamento e constituição de subjetividades docentes	Karina de Araujo Dias
2016	Dissertação	Formação continuada: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas	Haede Gomes Silva
2016	Dissertação	(Des)formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização	Soymara Vieira Emilião
2018	Tese	Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites do	Roberta Sales lace Rosário

		espaçotempo da produção política do PNAIC	
2015	Dissertação	A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores	Mary Jose Almeida Pereira
2017	Dissertação	Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou tarefismo?	Adrinelly Lemes Nogueira
2017	Dissertação	Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)	Maria do Rosário Guedes Monteiro
2010	Tese	A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção	Edlamar Oliveira dos Santos
2015	Dissertação	Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo	Maria das Graças Gonçalves da Silva
2017	Tese	Política de Formação Continuada dos professores da Educação Básica de Pernambuco: análise do FORPROF – PE	Áurea Augusta Rodrigues da Mata

APÊNDICE B – QUADRO DAS PRODUÇÕES DOS PERIÓDICOS

PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA			
ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	REVISTA
2015	Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha; Andreza Barbosa; Maria José da Silva Fernandes	EAE
2015	O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação	Maria do Céu Roldão; Nuno Ferro	EAE
2015	Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula	Uillians Eduardo dos Santos; Claudia Pereira de Pádua Sabia	EAE
2015	Políticas de avaliação em larga escala e institucional: perfil da produção na pós-graduação	Maria Angélica Pedra Minhoto	EAE
2015	Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?	Adriana Bauer; Cláudia Oliveira Pimenta; João Luiz Horta Neto; Sandra Zákia Lian Sousa	EAE
2016	Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa	Marcus Leonardo Bomfim Martins; Carmen Teresa Gabriel	EAE
2016	Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores	Viridiana Alves de Lara; Mary Ângela Teixeira Brandalise	EAE
2017	Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014).	Rosária de Fátima Boldarine; Raquel Lazzari Leite Barbosa; Sérgio Fabiano Annibal	EAE
2018	Avaliação educacional: concepções e embates teóricos.	Assis Leão da Silva; Alfredo Macedo Gomes	EAE
2018	Avaliação na Educação Infantil e Formação contínua de professores	Juliana Corrêa Moreira; Cleonice Maria Tomazzetti	EAE
2019	Autoavaliação institucional: Outros sentidos de Avaliação (im)possíveis?	Rita de Cássia Prazeres Frangella; Maria Cristina Rezende de Campos	EAE
2019	Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação	Maria Teresa Gonzaga Alves; Maria Eugénia Ferrão	EAE
2018	A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais	Rodrigo Rosistolato; Ana Pires do Prado; Leane Rodrigues Martins	ENSAIO
2015	O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados	Andréia Melanda Chininéa; Carlos da Fonseca Brandão	ENSAIO
2017	O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada	Sonia Regina Mendes dos Santos; Belmira Oliveira Bueno; Diego Ferreira	ENSAIO

	Fluminense: tensões e acomodações		
2018	“O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares	Rita de Cássia Prazeres Frangella; Juliana Camila Barbosa Mendes	ENSAIO
2015	Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias	Paulo César Geglio	ENSAIO
2018	Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas	Virgínio Sá	ENSAIO
2015	A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate	Fernanda Keila Marinho da Silva	RES
2015	Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios	Luiz Fernandes Dourado	RES
2015	Ser-se rio, vento, mulher, e o que quiser: a individualização e a formação de professores	Alice Copetti Dalmaso; Deisi Sangoi Freitas; Magda SCHMIDT	RES
2014	Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações	Iria Brzezinski	RES
2016	A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?	Adair Mendes Nacarato	RBE
2016	Aprendizagem evolutiva na formação de professores: continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos	Catia Piccolo Devechi; Gionara Tauchen; Amarildo Luiz Trevisan	RBE
2017	Formação de docentes e currículos para além da resistência	Nilda Guimarães Alves	RBE
2015	Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos	Elba Siqueira de Sá Barretto	RBE
2018	Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada	Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis; Luciana Esmeralda Ostetto	REP
2012	O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações	Flávia Medeiros Sarti	REP
2011	Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações	Adriana Bauer	REP
2013	O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação	Maria Isabel da Cunha	REP

2017	Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	Maria das Graças C. de Arruda Nascimento; Rosemary F. dos Reis	REP
2016	Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México	Jaqueline Kalmus; Marilene Proença Rebello de Souza	REP

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FORMADORES

1. Qual sua área de formação inicial? Você tem pós-graduação, especialização...?
2. Você atuou em sala de aula? Se sim, por quanto tempo?
3. Há quanto tempo está atuando como formador(a)?
4. Atualmente, como está composta a equipe de formação continuada da rede?
5. Como acontece as formações? Com qual periodicidade?
6. Como, atualmente, a equipe de formadores está organizada e composta? (por áreas de conhecimentos, quantitativo de formadores...)
7. Como se dá o processo de planejamento das formações? Como são definidas as temáticas que serão trabalhadas?
8. Há algum documento oficial que oriente esse planejamento/definição de temáticas?
9. O município está trabalhando com algum programa/projeto atualmente?
10. Como tem sido o formato das formações (em rede, grupos específicos ou nas escolas)?
11. No período de aulas remotas decorrentes da Pandemia da Covid-19, houve alterações no modo de planejamento, desenvolvimento e seleção de temáticas foco nas formações?
12. Questões relativas à avaliação em rede ou da aprendizagem têm sido abordadas nas formações?
13. Você considera que há alguma relação entre as formações continuadas e a avaliação que o professor realiza cotidianamente em sala de aula?
14. Você considera que as avaliações externas em larga escala têm exercido alguma influência no desenvolvimento das formações?
15. Quais as contribuições que as formações têm tido para o desenvolvimento das práticas de ensino-avaliativa realizadas pelos professores nos cotidianos escolares?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Fale um pouco sobre sua trajetória formativa (educação básica, formação inicial, continuada...).
2. Com qual periodicidade acontecem as formações da rede e quais temáticas são tratadas?
3. No período de aulas remotas decorrentes da Pandemia da Covid-19, como se deu as formações? Nelas, houve orientações específicas sobre a avaliação da rede/aprendizagem?
4. Como se deu o desenvolvimento de sua prática avaliativa no período de aulas remotas decorrente da Pandemia da Covid-19?
5. Nas formações da rede, são abordadas questões sobre a avaliação? Se sim, você considera que o que foi abordado influencia sua prática avaliativa em sala de aula?
6. Atualmente, quais são os programas e projetos que a rede está trabalhando? Eles são abordados nas formações da rede?
7. Você considera que as formações promovidas pela rede contribuem para sua prática docente avaliativa? Como se dá essa contribuição?
8. Você consegue mobilizar o que foi abordado nas formações? Essa mobilização se dá tal qual ao que foi trabalhado nas formações ou você opta por fazer modificações/reconfigurações em sua prática?
9. Há questões que você discorda e que, portanto, você desenvolve de outro modo ao que foi orientado nas formações?
10. Além das formações em rede, são desenvolvidas formações localmente na escola que você atua (promovidas pela equipe gestora)?
11. Você identifica a vivência de formações (informais) realizadas cotidianamente na escola em que atua?

**APÊNDICE E – FORMULÁRIO PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E
COLETA DE DADOS ACERCA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DO AGRESTE PERNAMBUCANO**

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

Questionário sobre as Políticas-práticas de avaliação e de formação continuada tecidas nos
cotidianos escolares

Este formulário é direcionado aos professores das redes públicas municipais do agreste pernambucano atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Serão apresentadas perguntas sobre as práticas avaliativas e as formações continuadas desenvolvidas pelas redes (Secretaria de Educação) e localmente nas escolas. Ao responder este questionário, você estará colaborando para o desenvolvimento de uma pesquisa vinculada ao Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, a qual tem por principal objetivo: Analisar, frente às articulações tecidas entre a avaliação da aprendizagem e a formação continuada de professores, as múltiplas redes de políticas-práticas de formação-avaliação (re)inventadas pelos pensantes-praticantes dos cotidianos escolares. Ressaltamos que as informações aqui coletadas serão tratadas com total sigilo da identidade dos participantes. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade em nos auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa.

Dados pessoais e profissionais

1. Nome completo:

2. E-mail:

3. Telefone:

4. Nome da escola em que trabalha:

5. Ano do Ensino Fundamental em que leciona:

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

() 4º ano

() 5º ano

6. Tipo de vínculo com a rede:

() Contrato temporário

- Efetivo
 Outro: _____

7. Tempo de atuação na docência:

8. Qual é a sua formação:

- Magistério
 Pedagogia
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-doutorado
 Outro: _____

9. Além da docência, você está exercendo ou já exerceu alguma função/cargo pedagógico (coordenação, supervisão, direção)?

- Sim
 Não

No que concerne especificamente as práticas avaliativas realizadas cotidianamente em sala de aula, responda as questões a seguir:

10. Como você compreende a avaliação da aprendizagem?

- Como prática de classificação, seleção e/ou promoção
 Como prática diagnóstica
 Como prática de autoconhecimento e regulação da prática docente
 Como prática ao serviço da formação
 Outro: _____

11. Por favor, faça algumas considerações sobre a resposta marcada na questão anterior.

12. Marque a seguir os instrumentos/procedimentos avaliativos que você mais utiliza em sala de aula:

- Prova objetiva
 Prova dissertativa
 Prova objetiva e dissertativa
 Prova oral
 Testes
 Observações cotidianas
 Anedotário
 Lista de verificação

- Escalas classificatórias
- Ficha cumulativa
- Portfólio
- Outro: _____

13. Em quais momentos você realiza suas práticas avaliativas?

- Diariamente (de forma sistematizada/registrada)
- Diariamente (de forma não sistematizada/registrada)
- Semanalmente
- Mensalmente
- Bimestralmente
- Semestralmente
- Outro: _____

14. No atual contexto de aulas remotas, quais são as maiores dificuldades para o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem em sala de aula? Como você tem avaliado seus alunos nesse contexto?

15. Quais avaliações externas (nacionais e/ou locais) são aplicadas na turma que você atua?

- Provinha Brasil
- Prova Brasil
- Avaliações do Instituto Qualidade do Ensino (IQE)
- Avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE)
- Simulados internos (elaborados pela equipe pedagógica da escola)
- Outro: _____

Agora, no que concerne especificamente as formações continuadas, por favor responda as questões a seguir:

16. Destaque algumas contribuições das formações continuadas.

17. Com qual frequência acontecem as formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação do município?

18. Há algum programa, projeto ou instituição diretamente responsável pelo desenvolvimento das formações? Se sim, qual(is)?

19. Quais temáticas têm sido foco nas formações?

20. Como você classifica as contribuições das formações continuadas para suas práticas cotidianas em sala de aula?

- () 8 a 10: Muito satisfatória;
() 6 e 7: Satisfatória;
() 4 e 5: Parcialmente satisfatória;
() 1 a 3: Insatisfatória

21. Por favor, justifique a resposta dada anteriormente.

22. Na sua concepção, quais aspectos que precisam ser melhorados nas formações continuadas?

23. Na escola em que você atua, existem momentos (formais ou informais) de formações continuadas desenvolvidas pela equipe pedagógica ou pelo corpo docente? Se sim, como essas formações acontecem?

24. Direta ou indiretamente, a avaliação da aprendizagem tem sido pauta das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação?

25. Você considera que as formações continuadas exercem algum tipo de influência na avaliação da aprendizagem desenvolvida nas escolas? Se sim, por favor, comente como se dá essa influência.

