

As práticas avaliativas no contexto do Saeb e suas implicações na constituição da subjetividade e do trabalho docente

Evaluation practices in the context of SAEB and its implications on the constitution of subjectivity and teaching work

Las prácticas de evaluación en el contexto del SAEB y sus implicaciones para la constitución de la subjetividad y del trabajo docente

Joelson de Sousa Morais*

 <https://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

Francisca Eudeilane da Silva Pereira**

 <https://orcid.org/0000-0002-1597-7178>

Resumo: Este texto trata de uma pesquisa bibliográfica que entrelaça políticas educacionais, currículo escolar e avaliação educacional no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O objetivo geral foi compreender as implicações da avaliação externa do Saeb produzidas na prática pedagógica de professores(as) do 5º ano do Ensino Fundamental, em experiências que antecedem a aplicação da prova e que vêm repercutindo intensamente no seu ritmo de trabalho, nos sentimentos de afetação, influenciando, sobremaneira, na constituição da subjetividade docente. Os resultados elucidam que a narração de experiências cotidianas docente representa uma potente via de tessituras curriculares possíveis, que privilegiam a construção de saberes e conhecimentos pautados por uma racionalidade instituinte de formação, para além das lógicas hegemônicas dos sistemas de avaliação que acontecem nas escolas públicas da Educação Básica.

Palavras-chave: Avaliações externas. Currículo. Formação de professores(as).

Abstract: This text is a bibliographical investigation that intertwines education policies, school curriculum and educational assessment in the context of the *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) [Basic Education Assessment System]. The general objective was to understand the implications of the SAEB external assessment produced in the pedagogical practice of teachers in the 5th grade of Elementary School, in experiences that precede the application of the test and that have had an intense impact on their work

* Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *campus* Codó. *E-mail:* <joelson.morais@ufma.br>.

** Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC/PI). *E-mail:* <eudeilane@gmail.com>.

rhythm, feelings of affectation, greatly influencing the constitution of teaching subjectivity. The results elucidate that the narration of daily teaching experiences represents a powerful way of possible curricular texts, which privilege the construction of knowledge and awareness guided by an established rationality of training, in addition to the hegemonic logics of the evaluation systems that occur in public schools in Basic Education.

Keywords: External assessments. Curriculum. Teacher training.

Resumen: El texto es una investigación bibliográfica que entrelaza políticas educativas, currículo escolar y evaluación educativa en el contexto del *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) [Sistema de Evaluación de la Educación Primaria]. El objetivo general fue comprender las implicaciones de la evaluación externa del SAEB producidas en la práctica pedagógica de docentes de 5to año de Educación Primaria, en experiencias que preceden a la aplicación de la prueba y que han repercutido intensamente en su ritmo de trabajo, en los sentimientos de afectación, influyendo mucho en la constitución de la subjetividad docente. Los resultados elucidan que la narración de experiencias cotidianas docente representa una potente vía de tejidos curriculares posibles, que privilegian la construcción de saberes y conocimientos pautados por una racionalidad instituyente de formación, para más allá de las lógicas hegemónicas de los sistemas de evaluación que ocurren en las escuelas públicas de Educación Primaria.

Palabras clave: Evaluaciones Externas. Currículo. Formación docente.

Introdução

A formação de professores(as) é constituída de um universo complexo que entrelaça a vida do indivíduo em suas múltiplas relações nos vários contextos em que ele(a) estabelece conexões, permitindo a consolidação de um campo profissional fortalecido diante das experiências trilhadas. Pensarmos as lógicas pelas quais se desenvolve a prática pedagógica dos(as) professores(as) da Educação Básica, sobretudo, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um modo outro de dar visibilidade ao que fazem e pensam, no sentido de trazer outras tantas possibilidades e reflexos que estejam relacionadas a uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação.

Em relação às avaliações em larga escala, como as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elas geram profundos impactos e implicações no ser e fazer-se professor(a). Assim, este/a vai influenciando as relações interpessoais estabelecidas no meio profissional e sociocultural, fruto de acontecimentos do cotidiano, e se deixando influenciar por elas, as quais permitem constituir a sua subjetividade. Além disso, há transformações que vão se consolidando na experiência desses sujeitos, refletindo na formação, no aprendizado e em outras reflexões importantes para a educação, o currículo, o sentido e o significado da avaliação e suas contribuições para a instituição escolar, os processos de ensino e de aprendizagem e a comunidade, entre outros.

Cabe, inicialmente, elucidarmos como vêm sendo concebidas as iniciativas nacionais de avaliação no âmbito das políticas públicas educacionais. Pestana (2016), em discussão feita sobre o Saeb, diz que esse sistema é composto por: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – Saeb amostral; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil (Ensino Fundamental, censitária); Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Provinha Brasil; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (certificação e seleção); e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As dinâmicas geradas pelo Saeb, principalmente no que concerne à Prova Brasil, aplicada no 5º ano do Ensino Fundamental, se situa neste texto sob o viés de quem está no cotidiano do trabalho pedagógico nas escolas públicas, no caso, pelo olhar e narrar dos(as) professores(as), que estão vivenciando as experiências docentes que antecedem a aplicação da prova e que vem repercutindo, muito intensamente, no seu ritmo de trabalho, bem como os sentimentos de afetação

produzidos por esses contextos. Afinal de contas, “[...] esses atores, no entanto, não só não recebem passivamente as orientações das políticas de avaliação como as interpretam, apropriam-se delas, reagem, interagem, produzindo suas próprias regulações, denominadas microrregulações” (Lucchesi; Conti, 2023, p. 376). Assim, os(as) docentes influenciam e são influenciados(as) pelas dinâmicas e pelos modos de aplicação da Prova Brasil, refletindo modos de ser, pensar, fazer e saber que se transmutam na sua prática pedagógica.

A discussão feita no âmbito de ciclo de políticas ganha notoriedade nesse sentido, a partir de como as escolas fabricam e fazem essas políticas acontecer e como os atores existentes nesse segmento as interpretam e significam discursiva, reflexiva, política e criticamente. Assim sendo,

[...] o processo de política é iterativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 98).

Nessa perspectiva, o modo como pensam, sabem, fazem e são os(as) professores(as) se reflete em muito no cotidiano profissional pelos aspectos que se entrelaçam de forma implicada às questões da vida pessoal, política, do sociocultural e de outras tantas dimensões, em função das demandas e das necessidades que emergem no desenvolvimento profissional docente. Interessamos, então, buscar problematizar nesta escrita: Até que ponto a política do Saeb interfere na prática avaliativa e curricular nas escolas da rede pública de ensino e quais afetações se refletem na constituição da subjetividade e no trabalho docente? O texto em pauta é tecido como uma pesquisa bibliográfica de caráter reflexivo e interpretativo, tematizando o entrelaçamento entre as políticas educacionais, o currículo escolar e a avaliação educacional no contexto do Saeb.

Nossa experiência como pedagogos(as) em uma escola da rede pública municipal de Teresina, Piauí (PI), bem como na docência universitária nos cursos de licenciaturas nos estados do Maranhão e Piauí, que vem se desenvolvendo há pouco mais de uma década, permeada por diferentes contextos e políticas de avaliação e de currículo, impacta no trabalho docente e no nosso próprio pensar, saber e fazer na formação continuada de professores(as). Ademais, reflete em múltiplos prismas e atravessamentos suscitados no acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Foi a partir de nossa experiência que surgiu a ideia deste estudo, uma vez que o Saeb tem trazido inúmeras formas de ser e fazer do(a) professor(a), as quais temos enfrentado como pedagogos(as) de escola pública e na docência universitária em uma instituição pública maranhense. Assim, desenvolvemos processos formativos com os(as) docentes e ouvimos suas narrativas nas mais variadas dimensões, intensidades e impactos gerados nesses movimentos que se tecem entre a preparação e a aplicação da Prova Brasil e outras políticas avaliativas que se refletem no seu trabalho, bem como no ser, saber e fazer do(a) professor(a).

Vale ressaltarmos que, neste artigo, não usamos as narrativas *ipsis litteris* dos(as) professores(as), mas, sim, pensamos e problematizamos seus usos e suas potencialidades metodológicas no contexto do Saeb, sobretudo por se tratar de docentes que lidam com as implicações da Prova Brasil no 5º ano do Ensino Fundamental. Compreendemos o conceito de narrativa, neste texto, a partir da seguinte acepção: “[...] a narrativa é um gênero do discurso, no qual se materializam as experiências vividas pelo sujeito, mediadas pela reflexividade (auto)biográfica sobre os percursos trilhados no decurso da sua existencialidade” (Morais; Bragança, 2021, p. 226-227).

No presente texto, elaboramos como objetivo geral: compreender as implicações da avaliação externa do Saeb produzidas na prática pedagógica de professores(as) do 5º ano do Ensino

Fundamental. E quanto aos objetivos específicos buscamos analisar os impactos gerados pela avaliação em larga escala em relação à organização do trabalho pedagógico de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como refletir acerca das implicações da Prova Brasil na constituição da subjetividade docente e na promoção de aprendizagens significativas com as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental no cotidiano escolar.

A compreensão de afetação parte de duas perspectivas no campo filosófico: uma pautada na concepção de Spinoza (2020, p. 98), que concebe “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”, e a outra à luz de Larrosa Bondía (2002, p. 21), no sentido de experiência como algo que marca o sujeito, que, segundo suas palavras, “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Diante do exposto, acreditamos ser relevante pensar que pesquisas e estudos vêm privilegiando os(as) professores(as) a partir da literatura e também do que narram, tomando por base o que fazem e pensam, além de estarem vivenciando no seu cotidiano as diferentes lógicas pelas quais se concretizam suas práticas avaliativas, seja no âmbito do Saeb, seja em outras tantas dimensões e práticas.

As reflexões produzidas, neste artigo, tematizam o entrelaçamento e as implicações das avaliações externas com as políticas educacionais e curriculares na perspectiva da constituição da subjetividade e do trabalho docente à luz de: Ball (2014), Ball, Maguire e Braun (2016), Bauer, Alvarse e Oliveira (2015), Bonamino e Sousa (2012), Goodson (2019), Horta Neto (2018), Lucchesi e Conti (2023), Pacheco (2014), Pestana (2016), entre outros. Entendemos que as práticas avaliativas têm surtido variados estados de ser, fazer e estar na docência, repercutindo, sobremaneira, na subjetividade dos(as) professores(as) e nos processos de organização de sua prática pedagógica, tendo, muitas vezes, de lidar com a organização dos conteúdos e uma preparação com ritmos sem precedentes para o alcance dos resultados.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, posicionamos alguns elementos disparadores para situar as lógicas tecidas no campo das políticas curriculares e de avaliação bem como os propósitos do estudo. Na segunda parte, refletimos os processos de constituição da subjetividade docente permeada pelos sentidos provocados pelas avaliações externas. Na terceira, trazemos discussões acerca do Saeb e suas implicações, as quais impactam o trabalho docente e o ser, pensar e fazer professoral. Na quarta e última parte, focalizamos as lições e os aprendizados que a pesquisa trouxe como considerações finais em aberto.

Políticas de avaliações externas, currículo e processos de subjetivação docente

Ao considerarmos os múltiplos enfrentamentos e deslocamentos gerados na formação de professores(as) e no trabalho docente, em meio às adversidades e aos complexos processos que se hibridizam e tecem em âmbito macro e microestrutural do sistema educacional, faz-se mister trazermos o entrelaçamento das políticas educacionais, com foco nas avaliações externas, as quais preconizam saberes e conhecimentos diversos que influenciam e permitem, ao mesmo tempo, modos outros variados de constituição de subjetividades dos(as) professores(as) atuantes nesse segmento. Razão pela qual buscamos propor essas reflexões nesta parte do texto.

Para isso, lançamos algumas provocações reflexivas que subsidiam nossa discussão e que consideramos oportuna trazermos, a saber: Quais impactos e implicações trazem as avaliações externas no âmbito do Saeb nas políticas curriculares e na tessitura da subjetividade docente? Como os(as) professores(as) enfrentam, refletem e refratam as políticas curriculares no cotidiano escolar?

Remontando um pouco na história sobre a constituição do sistema de avaliação da educação no Brasil, é possível percebermos que seus princípios e suas propostas orquestradas foram se modificando, paulatinamente, distanciando do seu projeto inicial, o que impactou fortemente a formação de professores(as), o contexto da prática pedagógica no cotidiano da escola. Isso refletiu nos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento da qualidade da educação (Pestana, 2016).

Torna-se relevante, e assim intencionamos trazer, um dos marcos históricos do Saeb e alguns possíveis desfechos que têm representado as tensões e os deslocamentos gerados no campo das políticas educacionais e suas intersecções e imbricamentos com o campo curricular e da formação docente. Como aponta Pestana (2016, p. 73):

O projeto piloto do Sistema de Avaliação da Educação Pública (Saep), primeira designação do Saeb, foi realizado em 1988, em meio ao processo de redemocratização do País e em um contexto de reformas políticas, sociais e econômicas, de reconfiguração do pacto federativo e de incorporação de novos atores e de novas demandas sociais.

Nesse sentido, “[...] desde sua criação, o SAEB configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 376).

Um significativo estudo desenvolvido por Horta Neto (2018) traz ainda um conjunto de reflexões aprofundadas que se pautam pelos fundamentos das políticas de avaliação da Educação Básica e da Educação Superior, trazendo o Saeb e a Prova Brasil nesse contexto, mostrando seus princípios e suas finalidades bem como os reflexos na constituição das políticas públicas educacionais no cenário brasileiro historicamente. Segundo o autor:

A instituição formal do SAEB foi fixada pela Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994). Determinava-se que o SAEB seria dirigido por um conselho, que deveria ter como principal competência elaborar o Plano Nacional de Avaliação da Educação Básica, definindo as diretrizes, normas básicas e objetivos específicos dos ciclos de avaliação, seus padrões de desempenho e qualidade, e os cronogramas e orçamentos de execução (Horta Neto, 2018, p. 42).

De lá pra cá, muitas demandas e necessidades já foram identificadas e surgidas ao longo de diferentes governos e políticas gestadas durante as pouco mais de três décadas de existência do Saeb. Algumas delas se configuraram como avanços e outras ainda cimentadas em práticas de avaliação que tomam como foco o mero uso de resultados e números que contribuem para o acirramento das desigualdades e exclusão de aprendizagens dos sujeitos que fazem parte da escolarização, entre eles(as), professores(as), crianças, jovens e adultos que são educandos(as) e que, muitas vezes, acabam sendo reféns de um trabalho técnico e instrumental que são cobrados(as) a realizar, distanciando-se de propostas qualitativas de aprendizagem que, de fato, poderiam ser mobilizadas e promovidas.

Algumas reflexões podem se configurar como impactos nos atores que estão diretamente ligados às transformações do Saeb no seu pensar, saber e fazer no âmbito da didática e pedagogicamente no cotidiano das escolas. Nesse viés, Lucchesi e Conti (2023, p. 376) evidenciam que

[...] a Prova Brasil e o IDEB tornaram-se dispositivos do sistema de avaliação que regulam as escolas e as práticas escolares em diversos domínios de ação dos professores e dos gestores escolares, especialmente no domínio de ação pedagógico, relacionado às questões curriculares como, por exemplo: adoção da matriz da avaliação para treinar para a prova, estudo dos descritores da Prova Brasil, divisão do planejamento para treinar e

desenvolver outros conteúdos do currículo da rede de ensino, priorização dos conteúdos avaliados em leitura e matemática.

Essa política de avaliação acaba por reforçar a avassaladora onda na continuidade de um projeto neoliberal, o qual focaliza os *rankings* das escolas, a intensificação e a produtividade do trabalho docente e os impactos envolvendo as crianças e suas famílias nesse processo de treinamento, preparação e aplicação das provas, como é o caso da Prova Brasil, por exemplo.

Os reflexos dessas políticas de avaliação externa no processo de constituição do ser professor(a) a propósito da tessitura de suas subjetividades se reverbera muito no plano emocional e na qualidade do trabalho realizado, repercutindo, sobremaneira, nos modos de aprender e ensinar. Em vista disso, o que acontece é um processo de responsabilização de professores(as) e gestores(as) escolares em relação aos resultados de aprendizagem ou os que se refletem nos indicadores das avaliações externas, que, de algum modo, acabam sendo culpados(as) quando não obtêm resultados satisfatórios. É bem aos moldes do que explicitam Lucchesi e Conti (2023, p. 378):

Assumindo essa responsabilização, professores e gestores não querem estar na posição de culpados pelos resultados baixos ou por um índice que não dê à escola o *status* de escola de qualidade num *ranking* midiático, o que faz com que eles assumam certas lógicas de ação que levem ao reducionismo do currículo ao ensino de conteúdos da matriz avaliativa, como leitura e matemática, deixando em segundo plano outros conteúdos, dimensões e áreas curriculares.

Importante crítica é feita na literatura sobre os impactos dos testes de avaliação educacional viabilizados pelas provas do Saeb, no sentido de que “[...] apenas testar os alunos e divulgar os resultados não assegura as condições necessárias para melhorar a qualidade da educação” (Horta Neto, 2018, p. 47). Isso, certamente, envolveria outras questões que ultrapassam a aplicação dos testes e envolve um conjunto de fatores mais amplos, dos quais fazem parte a realidade sociocultural do alunado, as condições de trabalho e valorização dos(as) professores(as), os materiais didáticos disponíveis ou a ausência deles, e outros tantos que pesam sobre os processos de aprendizagem de crianças e jovens na Educação Básica.

Conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 132), os processos de regulação e controle do trabalho docente, que repercute na constituição da subjetividade e performance dos(as) professores(as), ocorre devido ao fato de que “[...] professores, particularmente aqueles das matérias que ‘contam’ diretamente para os principais indicadores de desempenho, são colocados sob pressão para submeter-se às disciplinas de necessidade”. É o caso da Prova Brasil, ao exigirem um ardoroso trabalho de treinamento, preparação e aplicação da prova focalizando em potencial, disciplinas específicas privilegiadas pelo sistema educacional, “[...] o que faz com que eles assumam certas lógicas de ação que levem ao reducionismo do currículo ao ensino de conteúdos da matriz avaliativa, como leitura e matemática, deixando em segundo plano outros conteúdos, dimensões e áreas curriculares” (Lucchesi; Conti, 2023, p. 378). Esses aspectos acabam desfavorecendo as outras áreas do conhecimento no currículo escolar, que são relevantes e imprescindíveis para a formação do sujeito em uma perspectiva crítica, reflexiva e democrática de construção de outros tantos saberes necessários às suas aprendizagens.

A questão da refração no campo político e curricular é um conceito-chave e por demais relevante, discutido por Goodson (2019) em *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Segundo o autor, o modo como refratam as políticas no desenvolvimento profissional é pensado pelos(as) professores(as) no sentido de que não apenas incorporam e adequam o que vem de cima, mas também refletem e produzem outras lógicas, que burlam o sistema e tecem outros tantos modos de ensinar, aprender e operacionalizar os processos que subsidiam o trabalho docente. Nesse sentido, esses profissionais praticam uma reflexividade crítica e transformadora de sua realidade,

em função do que julgam necessários e pertinentes aprender, conhecer, saber e fazer e que, de fato, atendam as demandas e as necessidades do seu meio, do público que faz parte do contexto e das próprias condições sociopolíticas, econômicas e culturais do qual os(as) professores(as) fazem parte e o seu alunado também.

Mediante o exposto, convém, antes de tudo, refletir como vem sendo pensada, materializada e compartilhada a ideia de currículo, o qual se entremeia de formas atravessadas nas políticas educacionais, especialmente nas voltadas para as avaliações externas, como as preconizadas pelo Saeb. Segundo Pacheco (2014, p. 67), “[...] o currículo nacional tem-se centrado na sua estruturação em torno de competências básicas e de resultados de aprendizagem, ou metas, na continuidade de aplicação à escola da cultura de prestação de contas”. É como se tratasse a educação por um viés mercadológico e pautado por um saber-fazer, que distancia as possibilidades de aprendizagem e formação qualitativa dos sujeitos pelo currículo e avaliação.

No bojo dessa discussão, é que existem outros problemas que acabam perpassando as lógicas instituídas dessas políticas de avaliação e currículo preconizadas pelo Saeb. “Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 383). Outro ponto crucial a destacar é que “[...] existem problemas mais profundos, os quais não são abarcados por tais políticas, como a ausência de políticas sociais que se responsabilizem por muitos dos problemas que os professores estão enfrentando no cotidiano” (Vieira; Ferenc; Deus, 2016, p. 158). E os resultados disso podem se reverberar em uma formação técnica e aligeirada de alunos(as) e professores(as) assolados pelo exacerbamento do currículo em um amontoado de conteúdos que nem sempre pode significar aprendizagens e conhecimentos.

Do mesmo modo, é válido legitimar um modo de saber e de construção de conhecimentos que possam privilegiar as dinâmicas formativas, socioculturais, econômicas e políticas das quais padecem muitos(as) alunos(as) e professores(as) da Educação Básica, e as próprias lógicas que subjazem a cultura institucional, organizacional e, sobretudo, pessoal com a qual influencia, sobremaneira, nos modos de ser, pensar, saber e fazer a prática pedagógica.

Cabe ressaltarmos que o modo de organização dos conhecimentos nas escolas acontece de forma disciplinar e, muitas vezes, incomunicante entre si, como criticam veementemente a teoria da complexidade, proposta por Morin (2010), em relação à religação dos saberes de forma holística e encadeada; a teorização e a construção de uma diferenciação curricular pelos níveis políticos/administrativos, de gestão e de realização, pensada por Pacheco (2014); e o contexto da fragmentação curricular e profissional na formação de professores(as), refletida por Imbernón (2016). Assim sendo, é urgente repensarmos de forma crítica, consciente e reflexiva o que tem impactado, influenciado e afetado professores(as), alunos(as) e as tessituras de saberes, conhecimentos e aprendizagens atravessadas pelas políticas curriculares no contexto escolar.

Nessa acepção, pensando a escola e os(as) professores(as) atuantes nesse contexto institucional, é mais do que necessário e fundamental que recuperem o sentido da escola, como também do ensino e da aprendizagem, para além das lógicas determinantes que, muitas vezes, acabam preconizando os modos de fazer docente. Frequentemente, esses modos se distanciam, em muito, da realidade do alunado no cotidiano escolar, em relação a cada vez mais aprenderem com sentido e significado para as suas vidas e seus múltiplos relacionamentos e experiências nas quais se engajam, dentro e fora da escola.

É oportuno, nesta discussão, pensarmos e situarmos o papel da escola, do currículo e das políticas educacionais que são dimensões carregadas de variados sentidos e significados que afetam

os sujeitos que fazem parte das escolas e seus múltiplos deslocamentos gerados nesse movimento entre formar outras mentalidades, desenvolver saberes e conhecimentos e suas possibilidades emancipatórias, para uma convivência plural e democrática, fundamentais na tessitura da justiça cognitiva, social, epistêmica e cultural dos sujeitos.

Narrar as práticas educativas e pedagógicas situando o imbricamento e os reflexos produzidos no processo de constituição da docência em movimento, a propósito da constituição da subjetividade do(a) professor(a), os quais ganham curso com maior efervescência as avaliações externas, pensadas neste texto, pode ser um meio privilegiado de desestabilizar o que vem hegemonicamente de cima para baixo (dos sistemas educacionais e Secretarias de Educação para o chão das escolas) e mesmo um modo outro de (re)posicionar as lógicas instituídas de avaliação concebidas nas escolas públicas. Até porque os saberes e as práticas curriculares com os quais muitos vêm direcionados de forma vertical nas políticas educacionais hegemônicas, que aterrizam nas escolas, podem não representar a forma, o conteúdo e a realidade de alunos(as) e professores(as) que vivem o cotidiano de mil e umas formas, e com as próprias lógicas que emergem em suas realidades que são multifacetadas e funcionam com outros modos de racionalização, envolvendo não somente o teórico-cognitivo, mas o emocional, relacional, artístico-cultural, sensível e outras dimensões das experiências humanas vividas.

Contrários ao modelo de políticas públicas hegemônicas que aumentam vertiginosamente no campo educacional gestados pelo neoliberalismo¹, entre os quais figuram muitas políticas avaliativas como a Prova Brasil, Provinha Brasil, a prova ANA e outros que compõem o rol das políticas de currículo da Educação Básica, defendemos um processo formativo que valorize as experiências dos sujeitos que fazem parte do processo de escolarização. Contudo, sem negar, obviamente, sua subjetividade, no sentido de como pensam, fazem e sabem ou no que está por vir do entrelaçamento dessas dimensões, e de que forma essa engrenagem pode fazer muito sentido nos processos de ensinar e aprender, e, sobretudo, na tessitura do sujeito que vive o seu próprio cotidiano.

É nesse processo dinâmico da profissão docente que entrelaça e alia vida pessoal, acadêmica, formativa, profissional-institucional e sociocultural nas quais se tece uma subjetividade docente, e com as quais faz toda a diferença na organização, no desenvolvimento e na (re)criação curricular, na mobilização de saberes, nas experiências e nos conhecimentos que legitimam o contexto dos quais fazem parte os sujeitos, seus saberes de mundo e vivências cotidianas que trazem e compartilham no cotidiano escolar, como também de outros tantos acontecimentos e experiências trilhadas dentro e fora da instituição que representam potências criativas e criadoras de currículos outros para além dos instituídos.

E o que significa construir a subjetividade docente diante da complexidade das políticas de avaliação e currículo com as quais muitas vezes se defrontam os(as) professores(as) no cotidiano escolar? De que subjetividade estamos falando e compreendendo? Eis algumas pistas. Essa subjetividade docente pode ser uma alavanca para a tomada de decisões políticas, curriculares e formativas que leve a cabo transformações significativas nas práticas pedagógicas e na própria (re)organização da formação docente, do fazer e ser professor(a) em função de outras lógicas contra

¹ A compreensão de neoliberalismo, neste texto, diz respeito a um processo que abarca aspectos mercadológicos, financeiros e econômicos no bojo do capitalismo global, causando desigualdades em vários setores sociopolíticos e culturais e gerando impactos na subjetividade e formação docente e de outros agentes educacionais no campo da educação. Tal concepção está em consonância com Ball (2014, p. 64), o qual ressalta que “[...] na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado e, portanto, a mercantilização da prática educacional – por exemplo, nas economias de valor aluno, por meio de remuneração por desempenho, gestão de desempenho e flexibilização e substituição do trabalho”.

hegemônicas que possam emergir dos múltiplos atravessamentos que suscitam nas políticas de avaliação e curriculares a propósito de uma educação mais humana, plural e significativa.

Sob o viés da subjetividade é que compõe um elo fortalecedor para pensar outras tantas formas de racionalização dos saberes, práticas e políticas curriculares no desenvolvimento profissional docente, situando a escola como meio privilegiado de refratar essas políticas como modo de dar legitimidade a outros tantos conhecimentos e saberes legítimos, democráticos e emancipatórios no cotidiano escolar. Por isso, convém refletir como se tecem esses processos de subjetivação no sujeito, que, muitas vezes, ultrapassam em muito o *modus operandi* de caráter social e econômico preconizados pela ordem global do capitalismo. Convém, então, pontuarmos a tessitura das práticas de subjetivação, em busca de articulá-la às reflexões que situam o(a) professor(a) nesse processo.

De acordo com Deleuze (2012, p. 99), “[...] o sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência”. Desse modo, a subjetividade se compõe em um modo de produção de si e de uma realidade como desenvolvidora de experiências instituintes e singulares que marcam cada modo de ser, pensar, fazer e saber do sujeito como pessoa e como profissional no que se refere ao(a) professor(a).

No que pese as avaliações operacionalizadas e gestadas no âmbito do Saeb, como ditam as regras do jogo em matéria do que os(as) professores(as) devem fazer, pensamos que nem sempre as normas conseguem controlar o seu trabalho, afinal de contas, “[...] os atos subjetivos podem ter efeitos subversivos sobre as interdições da norma”. Assim sendo, ao mesmo tempo “[...] que a repetição da norma [neoliberal] cria identidades que parecem naturais e incontestáveis, ela é também um espaço de agência discursiva ou performativa” (Macedo; Miller, 2022, p. 5-6). Dessa maneira, as pessoas que compõem a escola e a formação docente, em especial alunos(as) e professores(as), podem criar outros modos de pensar, interpretar e fazer a educação, a aprendizagem, o currículo e a avaliação acontecerem sobre outras lógicas, bases e outros fundamentos. Somos adeptos da proposição feita por essas autoras, na medida em que nos põem a refletir sobre as múltiplas outras possibilidades com que podem ser descortinadas pelos saberes e fazeres docentes que criam outras fissuras e aberturas possíveis na construção de conhecimentos curriculares e formativos com um maior sentido e significação no si, no outro e na educação.

A narração de histórias de vida e outros dispositivos metodológicos que suscitam essas abordagens no campo da educação traz, então, um modo de fazer emergir tanto o que os(as) professores(as) fazem, como o que pensam, criticam, entendem e sentem em termos de vida, formação e profissão. Por isso, o seu poder de formação que contribui na (re)elaboração dos saberes da prática pedagógica docente e na constituição de si a propósito da tessitura das subjetividades, mediatizada nas práticas discursivas e narrativas que se configuram como meios privilegiados de atribuição de outros sentidos e possíveis transformações de si, da prática pedagógica e dos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar e fruto do entrelaçamento com outros variados sujeitos, instituições e diferentes tempos e espaços de aprender, ensinar, formar. Assim:

Esse trabalho de reflexão a partir de uma narrativa de formação (cognitiva, sensível, imaginativa, comovente, apreciativa, afetiva) permite ter a medida das mudanças sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades expressas são confrontadas com sua frequente inadequação a uma compreensão libertadora da criatividade em nossos contextos em mutação (Josso, 2010, p. 69).

Posto isso, recuperamos a seguinte reflexão que se correlaciona com o discutido anteriormente, a propósito da narração de histórias de vida e na tessitura de narrativas (auto)biográficas com as quais trabalhamos na formação de professores(as). Situamos que “[...] a história, então, proporciona um ponto de partida no desenvolvimento de nossos entendimentos da construção social da subjetividade” (Goodson, 2019, p. 132). A história, portanto, cria mecanismos de fazer com que o sujeito produza uma diferença de si com o outro, o mundo, os acontecimentos e as coisas pela narração.

À medida que as narrativas são produzidas pelos(as) professores(as) no seu cotidiano existencial, imprime-se uma característica que se efetua na constituição de si pela atividade de narrar, bem como alude às práticas de subjetivação, anunciando boas novas, denunciando políticas incongruentes com sua realidade e que não contribuem na aprendizagem de seus(suas) alunos(as), ou mesmo rechaçando determinadas práticas e modos de controle e desenvolvimento curricular, avaliativo e (de)formativo de sua prática pautadas por uma lógica determinada, cimentadas no bojo das políticas neoliberais no campo educacional. Por isso, a concepção de subjetividade, neste texto, não se adéqua e muito menos coaduna com os princípios gestados no âmbito das políticas públicas que tomam a educação como meio de demandas visibilizadas por um viés meramente de alcance de resultados, *performance* dos sujeitos atuantes nesse contexto e como cumpridores de ordens que mais reproduzem o *status quo*, do que propriamente criam possibilidades de (trans)formação e muito menos da construção de uma consciência crítica de si, do outro, do mundo, da sua aprendizagem e à sua volta.

Enfim, tecer subjetividades é um movimento de descoberta de si, estando no mundo e com ele, com o qual emerge outras tantas possibilidades formativas, de aprendizagem e conhecimentos de diversas ordens, direções e com diferentes intensidades. Ou como pontua Pereira (2016, p. 123):

A produção de subjetividade é revitalizada ao resignificarem-se as formas do sujeito constituir-se, isto é, ser sujeito não é trabalhar pela conservação de uma identidade que lhe é prescrita pelas diversas instituições que lhe antecedem ou, mesmo, que ele ajuda a constituir. Sujeito e instituição são figuras atualizadas resultantes de agenciamentos de forças vivas que compõem o caos do mundo visível e invisível.

A subjetividade, portanto, implica uma marca de si produzida pelo sujeito que atualiza formas de ser, estar, pensar e fazer, as quais caracterizam a sua singularidade, diferenciando-se de outra pessoa. No que concerne à subjetividade docente, ela diz respeito a um modo de ser pessoa e profissional que se reflete singularmente no processo de pensar, ser e fazer a prática pedagógica, as relações estabelecidas com seus pares e alunos(as), entre outras pessoas e profissionais, bem como situar a profissão com as características que lhe são próprias construídas ao longo de múltiplos referenciais de existência, aprendizagem, pesquisa e formação, tecidos em diversos contextos dos quais participa o sujeito no meio sócio-político, econômico e cultural e gestados historicamente ao longo do tempo. Tal reflexão sobre a constituição da subjetividade está bem na esteira do que propõe Pereira (2016) em *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Segundo o autor:

As ideias sobre produção de subjetividades não são meras concepções prescritivas aleatoriamente. São ideias criadas a partir da constituição de um universo de referência deveras complexo, produzido por esses autores citados² com vistas a compreender mais do que definir) como se produz o real (Pereira, 2016, p. 25).

As narrativas elaboradas por professores(as) no cotidiano do desenvolvimento profissional, pensadas, entremeadas e tecidas entre os contextos das políticas públicas educacionais, do

² Os autores citados por Pereira (2016), os quais fundamentam sua escrita, são da corrente de pensamento da filosofia da diferença: Michael Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esses dois últimos citados também neste texto.

currículo, das avaliações (externas ou internas) e da vida e profissão docente, representam, pois, um modo outro de tecer conhecimentos e saberes que representam o vigor e a vitalidade do sujeito em processos de singularidade, subjetividade e diferenças na educação, vida e formação de si, do/com o outro e do meio à sua volta em múltiplas enredamentos e conexões que estabelece relações e aprendizados.

Mediante o exposto, faz sentido pensar que “[...] a subjetivação articula sujeito e coletivo social” (Pereira, 2016, p. 27), de modo que a correlação de forças emanadas dos contextos dos quais participam o(a) professor(a), entre elas, a que se trata das avaliações externas que impactam e se implicam na vida e no trabalho docente, se refletem em muitos deslocamentos e modos outros diversos de constituição da subjetividade, pois produz a si em diferentes espaços e tempos ao longo de suas trajetórias percorridas na carreira profissional. É nesse entrelaçamento entre currículo, políticas educacionais e avaliação em larga escala que situamos a potência e a contribuição das experiências instituintes de formação docente pelas práticas narrativas que emergem de si com o outro na vida e educação, provocando modos outros de ser, pensar e fazer a si como pessoa e profissional e que traz inestimáveis riquezas na formação de professores(as). Desse modo:

A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma a vivência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É aberta, não se apresenta como símbolo, com um significado unilateral, mas como alegoria por seus múltiplos sentidos e leituras (Bragança, 2006, p. 1).

Eis, portanto, que o tema da subjetividade concerne às questões atinentes ao ser, pensar e fazer da docência, que pensamos corroborar com outras lógicas que sejam instituintes no campo da formação de professores(as), na organização e no desenvolvimento da prática pedagógica e na consequente valorização de diferentes políticas de avaliação e currículo que ampliem as possibilidades de aprendizagem e conhecimentos gestadas nas escolas. Além disso, diz respeito àquelas políticas curriculares que chegam e que podem ser pensadas por outros dispositivos didáticos, metodológicos, organizativos e de operacionalização, de forma a fazerem os sujeitos protagonizarem suas próprias aprendizagens, sem abdicar da tradição e contribuição dos conteúdos, saberes, conhecimentos e experiências. Isso torna a escola o lugar privilegiado de mudança e emancipação dos sujeitos em uma sociedade em transformações.

Reflexos do Saeb na prática docente e nas narrativas da tessitura curricular

A sociedade vem se transformando em um ritmo muito acelerado, e a escola sofre diretamente os abalos que são colocados sob sua responsabilidade. É nesse devir constante que é possível situar as questões curriculares, como possibilidades de enfrentamentos, transformações, desafios e de acordo com a realidade pessoal e profissional dos(as) professores(as). Trazer o tema da avaliação no cotidiano escolar, a formação de professores(as) e o desenvolvimento profissional docente, é, portanto, de suma importância para a educação, tendo em vista primar pela melhoria da qualidade da educação e seu consequente desenvolvimento.

Posto isso, é válido salientarmos que, neste artigo, a formação de professores(as) é concebida “[...] **como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (Marcelo García, 1999, p. 19). Como uma lógica pensada e instituída nos princípios de uma cultura hegemônica e de caráter neoliberal, o Saeb desde a sua implantação no cenário brasileiro, imprimiu diferentes modos de refletir o currículo e a avaliação escolar, além de modificações na cultura institucional, na organização do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) e nos modos de afetações que são gerados diante dos processos avaliativos.

O estudo desenvolvido por Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012), acerca das avaliações externas e seus reflexos no campo do currículo e da formação e aprendizagens dos sujeitos que estão diretamente ligados com os testes cognitivos no cotidiano escolar, apontou

[...] os riscos de as avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar. Indicou, ainda, as implicações para a avaliação da aprendizagem quando as escolas passam a organizá-la tomando como referência o tipo de teste utilizado pela avaliação em larga escala (Bonamino; Sousa, 2012, p. 386).

A centralidade com que é encarada a avaliação no cotidiano das escolas, tanto em sua dimensão delimitadora das práticas docentes, quanto em seu controle instituído pelos organismos internacionais e as políticas públicas dos sistemas educacionais, se refletem em muito nos modos de ser, estar e fazer do(a) professor(a) e que se amplifica por meio dos discursos e das narrativas da educação e das reformas educativas. Nesse sentido, cabe situarmos uma reflexão realizada por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1370), de que, “[...] por meio das avaliações, busca-se o poder de induzir o(s) outro(s) a fazer o que se deseja. Ademais, possibilita um discurso progressista, agora reconceituado, de possibilitar a autonomia da escola, a descentralização da gestão, a participação etc.”. Nessa perspectiva, a avaliação educacional, mais especificamente as discutidas neste texto, no cotidiano escolar acabam por reforçar lógicas indutoras para que o(a) professor(a) alcance o que deseja, induzindo os(as) alunos(as) a se adequarem às suas propostas ou às concebidas pelos órgãos governamentais, como a Prova Brasil e outras para endossar resultados de aprendizagens nem sempre condizentes com a própria realidade e cultura dos(as) educandos(as).

Daí, a sua importância e lugar de destaque na educação que permeia os discursos políticos e as lógicas que subjazem as reformas políticas e educativas, ensejando determinados enquadramentos, formas de controle e construção de currículos, políticas e modos de fazer, os quais se consolidam no cotidiano das escolas, com relação ao trabalho docente. Ou como apontam Vieira, Ferenc e Deus (2016, p. 161):

Observa-se, então, que essas demandas feitas à escola trouxeram novas exigências ao trabalhador docente. Elas podem ser percebidas nas análises sobre as condições de trabalho, pela intensificação e precarização desse trabalho, pela alteração dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e, também, a todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas demandas têm provocado profundas mudanças na prática pedagógica, delegando maiores encargos aos professores, atribuindo-lhes responsabilidade para com a instituição e, principalmente, em relação ao sucesso/insucesso dos alunos.

Cabe enfatizarmos que se torna relevante pensar as lógicas pelas quais se processam os saberes, os fazeres e as reflexões docentes, em meio aos deslocamentos que se produzem mediatizados pelas avaliações externas, e que influenciam e constituem, sobremaneira, a subjetividade desses profissionais. Nessa acepção, uma das proposições que defendemos e consideramos potencialmente significativas diz respeito ao processo dialógico que poderá ser suscitado com os(as) docentes no cotidiano escolar, sobretudo com professores(as) da Educação Básica, em especial os(as) do 5º ano do Ensino Fundamental, que estão envolvidos(as) com a Prova Brasil. Por exemplo, por meio das narrativas, emergem o político, o pedagógico, o pessoal, o econômico, o cultural e outras dimensões, visando conhecer suas compreensões e práticas avaliativas no cotidiano da prática pedagógica, com especial atenção aquelas que giram em torno do Saeb.

Desse modo, “[...] podemos ver, então, como a ‘era das pequenas narrativas’, de narrativas de vida, tem se expressado em padrões emergentes da arte, das políticas e dos negócios” (Goodson, 2019, p. 129). Assim, as narrativas enunciadas pelos sujeitos com base em seus cotidianos de vida,

aprendizagem e formação podem representar um outro modo de construção de conhecimentos curriculares e práticas avaliativas concatenados com as reais necessidades e em sintonia com o meio circundante dos sujeitos que fazem parte do processo de escolarização.

Nossas vivências e experiências na área educacional, em especial na formação de professores(as), permitiram perceber que, muitas vezes, tanto o fazer do(a) professor(a) quanto o dos(as) alunos(as) acabam esbarrando em diretrizes institucionais, que nos colocam na posição de meros reprodutores(as) de algo que já vem pronto, como os temas a serem trabalhados e as formas de avaliar (sobretudo as estratégias do ato de avaliar). Essas formas, por sua vez, se enquadram como um mecanismo de controle e não como termômetro de identificação dos saberes apropriados pelas crianças, sendo, assim, algo classificatório.

Há um modo prescritivo e embasado pela lógica neoliberal do Saeb, que busca aferir o desempenho e a aprendizagem das crianças, que muitas vezes acaba surtindo outros efeitos para além do que poderia, de fato, promover aprendizagens significativas e um trabalho plausível do ponto de vista do(a) professor(a).

Um estudo mais específico acerca das implicações do Saeb no ser, saber e fazer do(a) professor(a), que se aproxima em muito a este texto, o qual discute as medidas evidenciadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), evidenciou que

[...] as políticas de avaliação externa contempladas no plano acabam servindo como ferramenta de controle no trabalho do professor, e os docentes são pressionados a produzir melhores resultados com seus alunos nessas provas para que as instituições recebam mais recursos (Vieira; Ferenc; Deus, 2016, p. 158).

As lógicas desenvolvidas no contexto do Saeb trazem, portanto, todo um conjunto de fatores que alteram as práticas avaliativas e pedagógicas dos(as) docentes e, conseqüentemente, as dinâmicas formativas, de aprendizagem e do currículo escolar, muitas vezes, sendo reforçado por uma diretriz capitalista e neoliberal preconizada pelas políticas públicas educacionais hegemônicas.

Vemos ainda que o Saeb se reflete em conseqüências simbólicas e materiais para os agentes escolares, que se veem diante de um contexto de pressão do trabalho docente e nas práticas avaliativas, exacerbadas pelos(as) professores(as) e gestores(as) das escolas, sobretudo no processo de preparação e aplicação desse tipo de avaliação em larga escala, levando a um estreitamento do currículo escolar (Bonamino; Sousa, 2012). Nesse sentido, defendemos os usos pedagógicos e metodológicos das narrativas (auto)biográficas como também no ensino, na pesquisa e em outras perspectivas na prática pedagógica, como um modo outro de refletir acerca das práticas avaliativas dos(as) professores(as) da escola pública na qual estamos imersos(as). Muitas vezes, dialogamos sobre processos de pesquisa e formação, principalmente fruto do diálogo entre escola-universidade e vice-versa, tendo em vista que a “[...] narração não é apenas o instrumento da formação da linguagem na qual se expressaria, a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história da sua vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 14).

Assim, defendemos a tese de que os indicadores estatísticos revelados pelo Saeb nem sempre representam a aprendizagem que as crianças constroem nos processos de ensino e de aprendizagem. E o trabalho docente e a vida do(a) professor(a) se intensificam de tal modo que ele(a) acaba se tornando apenas um(a) cumpridor(a) de metas em busca de atingir determinados resultados que se espera que sejam alcançados. Contudo, esse(a) professor(a) não contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja pautada por um processo de ensino e aprendizagem enriquecido, plural e significativo, com abordagens, estudos e práticas que façam sentido para as crianças e sejam guiados por um saber e saber-fazer caracterizado pelos saberes da experiência, da vida e do cotidiano dos sujeitos que fazem parte do processo de escolarização.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas no contexto das avaliações em larga escala, com características de mensuração de resultados, apresentam-se longe de promover aprendizagens significativas, pois acabam pautando-se em uma lógica instrumental e técnica, que inviabiliza processos democráticos e emancipatórios na educação escolar. Pensamos que as experiências vividas pelos sujeitos no processo educacional podem ser potencialmente significativas no que concerne a trazer as narrativas (auto)biográficas. Estas, habitualmente, não são valorizadas, a partir dos relatos de experiências do cotidiano escolar. Benjamin (2012, p. 198) postula que “[...] a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos narradores”, ou seja, a narração. Assim, consideramos importante nosso olhar, como pedagogos(as), para a compreensão e a interpretação de suas realidades vividas.

Além do mais, torna-se potente e enriquecedor, tematizar acerca do entrelaçamento entre currículo, políticas educacionais e a avaliação gestada no âmbito da Educação Básica, como a proposta neste artigo, tendo em vista que são questões que estão intrinsecamente relacionadas e se refletem em múltiplos deslocamentos e constituição de processos de subjetivação nos(as) professores(as) que pensam, fazem e empreendem esforços nas tarefas que permeiam o âmbito escolar. Assim, no que diz respeito à formação de professores(as) a propósito do desenvolvimento profissional docente, pensamos que, no contexto do Saeb, com as discussões problematizadas neste artigo, urge fazermos um resgate de memórias das experiências vividas com os(as) professores(as). Bragança (2006, p. 1) afirma que “[...] a narrativa se coloca como possibilidade de produção de imagens e fazeres instituintes; fazeres que recuperem antigos sonhos de justiça, que questionem práticas instituídas, buscando formas instigantes de estar na profissão”. Por isso, a riqueza e a contribuição potencial da narração de histórias docentes e discentes no cotidiano escolar, porque abrem novos caminhos, descortinam outras possibilidades de (auto)formação e criam fissuras nos currículos, de modo a trazer criatividade e inventividade.

A proposta de trazer a ideia de afetações produzidas pelos(as) professores(as) pelas avaliações em larga escala como o Saeb se torna relevante, pois pensamos que se reflete em muito na vida e na profissão do(a) professor(a), o que, no plano da subjetividade, é possível entender o currículo, as políticas educativas, a prática pedagógica e vários atravessamentos suscitados entre o nível micro e macro da realidade da educação e da profissão docente como um todo.

Um significativo estudo evidencia a “[...] força do ‘afeto’ – como uma fantasia constitutiva que adere às práticas discursivas nas arenas de disputas por significações no campo das políticas curriculares” (Borges; Lopes, 2021, p. 123). Trata-se, pois, de pôr a significação em movimento e explorar jogos de linguagem que deem passagem aos afetos na política, e que são perspectivas fundamentais e mais do que necessárias serem provocadas e refletidas no que pese às questões atinentes às políticas curriculares, sobretudo as gestadas no âmbito das avaliações externas, propostas discursivamente neste texto.

Assim, pesquisando com os(as) professores(as) em uma perspectiva narrativa, estaria priorizando um modo de tecer conhecimentos científicos e currículos para além da lógica hegemônica e cartesiana, materializando, nesse sentido, a ideia de um “[...] currículo como aprendizagem narrativa”, que, segundo Goodson (2019, p. 282), está “[...] presente na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”. Do mesmo modo, enfatizamos as contundentes reflexões de Pacheco (2014, p. 101) ao assinalar que “[...] o conhecimento é relacional e constrói-se na base de identidades, ou seja, da valorização das histórias de vida, das autobiografias, das vozes particulares, enfim, das narrativas com memória que são produzidas por cada sujeito, em função dos seus espaços e contextos”.

Em se tratando de narrar as experiências cotidianas que privilegiem os acontecimentos e os modos de organização do trabalho docente no contexto do Saeb com que poderiam empreender

os(as) professores(as) no seu cotidiano profissional, isso se tornaria uma via indispensável de (re)organização dos saberes e dos conhecimentos curriculares e até dos modos como se operacionalizam a aplicação, a preparação e o desenvolvimento das avaliações externas, como no caso da Prova Brasil, por exemplo.

Outro ponto que é notório destacarmos se refere ao fato de que, como muitas políticas de avaliação da Educação Básica impactam diretamente os(as) professores(as), no que pese à constituição de sua subjetividade, as relações estabelecidas e os modos de organização didática e metodológica dos processos de ensino e de aprendizagem, narrar o que acontece diante desse processo pode (re)orientar a construção e mesmo a reorganização das políticas educacionais diante dessa perspectiva. Isso representa iniciativas válidas, legítimas e significativas para a melhoria da qualidade da educação, da formação de professores(as) e os próprios modos com que se concebem o aprender, o ensinar e o conhecer nessa realidade.

Considerações finais

Ouvir as narrativas dos(as) professores(as) em seu cotidiano profissional diante dessa prática induzida pela avaliação externa em larga escala como é o caso do Saeb pode mostrar as implicações nas aprendizagens e no desenvolvimento profissional que os(as) docentes estão construindo, além de possibilidades formativas e de ressignificação do seu saber-fazer. A materialização dos saberes e fazeres que são aprendidos para além das dimensões de formação cognitiva e intelectual, que se voltam para o cotidiano da atuação profissional, caracteriza as práticas pedagógicas e os processos de aprender e ensinar nas escolas.

Portanto, estudos e pesquisas pautados pelas experiências no cotidiano escolar – nas quais se tecem modos de ser, pensar, saber e fazer dos/com os sujeitos, na valorização de suas próprias experiências socioculturais e com elementos que têm ao seu dispor – buscam dar visibilidade aos saberes e fazeres produzidos/criados pelos(as) professores(as) no contexto de suas práticas avaliativas. Entre elas estão as produzidas pelo Saeb, uma vez que esses saberes e fazeres podem ser potencialmente significativos para (re)pensarmos os currículos de formação de professores(as). A tessitura das identidades profissionais e as concepções, os aspectos e as implicações perpassam pelo desenvolvimento profissional, que são determinantes para a profissão, em busca de aproximar a teoria da prática, diminuir as lacunas da formação, bem como alertar para (re)direcionamentos que trazem substancialidades nas práticas formativas dos(das) docentes.

Com o presente estudo, pensamos suscitar modos de racionalizar a temática discutida de forma a trazer possibilidades de (re)direcionamentos e (re)criação de políticas de currículo, formação continuada de professores(as) e novos modos de (re)organização do trabalho docente e (re)elaboração dos saberes da prática pedagógica para os(as) professores(as) envolvidos(as) diretamente com as avaliações externas no cotidiano escolar. Estes(as) sofrem diretamente com modos de imposição em lógicas hegemônicas que nem sempre representam os anseios, as necessidades e as demandas socioculturais, curriculares, políticas, educacionais e de conhecimentos e saberes que poderiam ser produzidos no campo da educação e da formação humana.

Nesse sentido, consideramos que as experiências que são desenvolvidas narrativamente pelos(as) professores(as) no desenvolvimento profissional, focando as políticas de currículo e de avaliação na Educação Básica, são caracterizadas como potencializadoras para emergir outras possibilidades de aprendizagem, formação e melhoria da própria prática pedagógica. Estas acabam ultrapassando as lógicas instituídas pelas políticas de avaliação em larga escala, vão dando outros sentidos, significados e se reverberando em experiências instituintes pela voz e vez dos sujeitos que fazem a educação e habitam os cotidianos escolares. Negar esses princípios acaba engessando, em

muito, os saberes e os fazeres dos(das) docentes na perspectiva da mobilização de sua criatividade no que concerne à sua didática. É bem à luz da crítica feita por Gatti (2012) ao enfatizar que esse sistema de avaliações externas, no Brasil, vem assumindo um caráter meramente supletivo e compensatório, contrapondo-se à inovação. Para Gatti (2012, p. 31), inovações são entendidas “[...] como avanços propositivos em didáticas, em renovação curricular, em materiais didáticos diferenciados dos existentes, projetos formativos renovadores, para a escola básica como um todo”.

A narração de experiências cotidianas docente e discente representa, portanto, uma potente via de tessituras curriculares outras possíveis, de modo a provocar fissuras e diferentes abordagens que privilegiem a construção de saberes e conhecimentos pautados por uma racionalidade instituinte de formação humana, para além das lógicas hegemônicas preconizadas pelos sistemas de avaliação que acontecem nas escolas públicas da Educação Básica. Que façamos ecoar e produzir processos formativos com a arte da narração como meios significativos que deem não somente resultados positivos e significativos com os sujeitos no processo de escolarização, mas que encontrem sentido potencial de constituição de subjetividades e razões para aprender, ser, fazer e pensar a educação, a vida e a existência humana de forma democrática, emancipatória e transformadora.

Referências

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BORGES, V.; LOPES, A. C. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-Estratégicas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 114-135, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8939>

BRAGANÇA, I. F. de S. Memórias e práticas instituintes na escola. **A página da educação**, Porto, ano 15, n. 153, p. 1, fev. 2006. Disponível em: https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11382/Doc/P%C3%A1gina_11382.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

DELEUZE, G. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. 2. ed. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Tradução: Maria Conceição Passeggi; João Gomes Silva Neto; Luís Passeggi. Natal: EDUFRN, 2008.

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/59/165>. Acesso em: 17 ago. 2023.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Tradução: José Cláudio; Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

LUCCHESI, M. E. L.; CONTI, C. L. A. Macro e microrregulação: avaliação em larga escala e alguns efeitos sobre o currículo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 375-385, jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.70205>

MACEDO, E.; MILLER, J. L. Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 22, e1153, p. 1-17, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1153>

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

MORAIS, J. de S.; BRAGANÇA, I. F. de S. Encontro consigo e com o outro: tecendo subjetividades em narrativas de uma pesquisa formação na pandemia. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, p. 221-236, maio/ago. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17. ed. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PACHECO, J. A. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016.

SPINOZA, B. de. **Ética**. 2. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

As práticas avaliativas no contexto do Saeb e suas implicações na constituição da subjetividade...

VIEIRA, R. A.; FERENC, A. V. F.; DEUS, M. A. P. de. A Prova Brasil e suas implicações para o trabalho docente nas escolas públicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 8, n. 15, p. 156-177, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/541/pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

Recebido em 02/11/2023

Versão corrigida recebida em 06/04/2024

Aceito em 08/04/2024

Publicado online em 13/05/2024