

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES - AVALIATIVAS DE PROFESSORES NO AGRESTE PERNAMBUCANO

LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA

Professora/Pesquisadora do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA) / E-mail: lucinalva.almeida@ufpe.br.

MARIA ISABEL NUNES DOS SANTOS TORRES

Graduanda em Pedagogia / UFPE – CAA / E-mail: isabelnunes.ufpe@gmail.com.

LETÍCIA MYLLENA ALVES DA SILVA

Graduanda em Pedagogia / UFPE – CAA / E-mail: leticia.myllena@ufpe.br.

TAÍSA DA SILVA

Graduanda em Pedagogia / UFPE – CAA / E-mail: taisha.silva2@ufpe.br.

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo analisar as construções discursivas da formação nas práticas curriculares-avaliativas de professores no agreste pernambucano. Assim, partimos de autores como Lopes (2018); Silva (2020); Mainardes (2006) dentre outros, para compreendermos a construção dos processos de significação do currículo e das práticas curriculares-avaliativas. Em nosso percurso teórico-metodológico nos pautamos na Teoria do Discurso de Laclau, o qual concebe o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática, sendo este marcado pela contingencialidade (BURITY, 2014). Como procedimento de coleta de dados utilizamos questionários, os quais foram aplicados com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados do estudo apontaram que o currículo prescrito é tomado como referência para o desenvolvimento da prática, mas que adquire novas interpretações e sentidos a partir das demandas presentes no cotidiano da sala de aula, onde as professoras mobilizam saberes da formação inicial como uma ferramenta que possibilita ressignificar as suas práticas.

Palavras-chave: Práticas Curriculares-Avaliativas; Políticas Curriculares; Formação Docente

1. INTRODUÇÃO

Os estudos acerca das práticas curriculares vêm demonstrando ao longo das últimas décadas uma considerável atenção para com as relações estabelecidas entre conhecimento, ensino e formação, bem como na análise entre o currículo prescrito e sua concretização no cotidiano educacional (ALMEIDA et al. 2019). Entre outras razões, podemos atribuir este crescente interesse à necessidade sentida de um maior aprofundamento no campo teórico do currículo, partindo do princípio que é o currículo que dá organicidade a todo o trabalho da escola e principalmente considerando a sala de aula como importante espaço do pensar e fazer pedagógico.

Nessa direção, esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas curriculares de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde buscamos evidenciar como o currículo da educação básica vem sendo tomado pelos docentes, e como estes elaboram e (re) definem as atividades cotidianas da sala de aula.

Para tanto buscamos também identificar como a formação inicial contribui no processo de recriação das práticas curriculares-avaliativas desenvolvidas pelos professores, uma vez que a prática docente continua a ser realizado diante de uma realidade cada vez mais desafiadora, no que se refere aos embates discursivos no âmbito das política-práticas curriculares e de formação.

Dessa forma, a pertinência dessa pesquisa, está em possibilitar uma melhor compreensão dos sentidos produzidos recentemente acerca do currículo, da avaliação e da formação docente, evidenciando a relação dialógica existente entre os mesmos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo se materializa na sala de aula através das diversas práticas curriculares, onde as várias situações que ocorrem na sala de aula, muitas vezes inesperadas, exigem um posicionamento por parte do professor diante da complexidade e multiplicidade de fatores que compõem esse espaço. Sendo assim, “[...] as salas de aula são compreendidas como terrenos curricularmente inteligentes (LEITE, 2003) que fazem trepidar os sentidos de currículo mediante os imprevistos, as incertezas e demandas (LACLAU, 2000) cotidianas” (SILVA, p. 18, 2020), que vão exigir do professor atos de recontextualização das políticas em suas práticas curriculares.

Dessa forma, é na base da profissionalidade docente que se instaura as dinâmicas sobre a reestruturação das políticas- práticas curriculares e, por conseguinte, do currículo. Como aponta Lopes (2004):

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (p. 111).

Desse modo, as políticas de currículo expressam a legitimação de perspectivas teóricas, ideológicas e culturais dos sujeitos que participam de sua construção, seja no âmbito do poder legal, seja na esfera em que suas propostas prescritas são recontextualizadas. Logo, é a partir da profissionalidade docente que se faz necessário e estruturante compreender o contexto no qual se implementa as práticas curriculares, bem como o caráter polissêmico do currículo. Visto que, o currículo não é um campo neutro, pois sua elaboração interpõe relações de poder (LOPES, 2010).

Assim, as produções das práticas curriculares resultam em políticas outras em que os sentidos são incorporados de forma circular e não fixas, sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local (MAINARDES, 2006). Desse modo, as práticas curriculares estão sujeitas a interpretações diferentes e novos significados são atribuídos de acordo com o contexto onde são vivenciadas. Nesta linha, entendemos que “o currículo é transitório, é um campo instável que não pode ser compreendido a partir de perspectivas e conceitos que almejem apriorismos e fundamentalismos” (SILVA, p. 2020). Assim, o currículo enquanto política/prática discursiva, vai sempre depender da leitura e da interpretação que o sujeito faz sobre os seus enunciados, onde há um processo de negociação de sentidos e construção de novas noções discursivas sobre aquilo que está sendo proposto.

No âmbito dos currículos dos cursos de formação inicial são significados como um espaço/momento que proporciona conhecimentos formativos que irão subsidiar os professores no processo de construção das suas próprias práticas, para que assim estes possam atuar nos mais diversos contextos, e conseqüentemente reconfiguram as prescrições.

Assim, as propostas políticas implementadas para a educação superior na última década, tem visado promover uma formação pautada no caráter teórico-prático, buscando aproximar o futuro-docente do seu campo de trabalho, um exemplo é o Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001, que estabelece resoluções e diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, e destaca o estágio supervisionado como “[...] um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência” (p. 10).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no Parecer CNE/CP nº 3/2006, trazem também a importância da pesquisa na formação dos professores, estabelecendo que os cursos de Pedagogia “[...] devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica” (p. 14). Todas essas políticas visam aproximar os licenciandos com o campo de atuação, buscando estabelecer relações entre os conteúdos que são discutidos nas instituições formadoras e a prática vivenciada no ambiente escolar, objetivando assim que estes saiam da sua formação mais preparados para atuar em campo.

Contudo, mesmo com a formação inicial de professores atualmente tendo em sua base um caráter teórico-prático as pesquisas e discussões realizadas na área vêm evidenciando que este é “um campo marcado por tensões entre o que se propõe legalmente e o que é vivido na materialização do cotidiano de formação docente” (ALMEIDA et al. p. 109, 2019). Essas tensões decorrem da crença historicamente disseminada, na qual acredita-se que a teoria produzida na academia não entra em diálogo com a prática desenvolvida pelos professores da educação básica, criando-se assim uma dicotomia entre teoria e prática.

Dessa forma, vemos a importância de políticas de formação que assegurem “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Mas é preciso políticas que possibilitem a imbricação teoria-prática, e principalmente que garantam uma formação fundamentada no trabalho colaborativo, a partir da valorização dos profissionais da educação, uma vez que, a formação dos professores também segue a trajetória de estar atenta às demandas oriundas da sociedade.

E com as rápidas mudanças na sociedade, gera-se a necessidade de constantes modificações nas políticas educacionais, o mesmo acontece com o trabalho do professor, uma vez que suas ações são desenvolvidas articuladas as mudanças da sociedade, o que vai exigir uma contínua adaptação às transformações sociais e tecnológicas.

Diante disto, dentro do terreno educacional o encontro com o fim é sempre adiado, não havendo espaço para nenhuma narrativa que fixe sentidos como vigentes de uma vez por todas, posto o caráter contingencial (LACLAU, 2000) e instável da política de significação de sentidos, marcado pelo conflito de interesses dos grupos parcialmente hegemônicos e pelos projetos de sociedade que seus discursos traduzem (SILVA, 2020, p. 17).

Assim, emerge a necessidade de se compreender que intenções estão implícitas na construção de projetos e programas que se propõem formar estratégias massificadas de educação e de ideários de formação humana. Nessa direção, torna-se preciso “pensar a política enquanto espaço de produção discursiva que entrecruza diversas vozes e diversos atores na luta pela construção de sentidos que, do âmbito do particularismo, se hegemonizem enquanto projeto de sociedade (LACLAU, 2000)” (SILVA, 2020, p. 19).

Por isso o processo de profissionalidade requer um constante processo de reflexão crítica, em particular, com a avaliação da aprendizagem por ser “um dos principais meios de garantia e de efetivação dos currículos propostos para as escolas, sendo conseqüentemente um instrumento valioso para a implementação de projetos de sociedade que se estabelecem pela via escolar” (GONÇALVES et al., p. 5, 2018).

Assim, a avaliação da aprendizagem tem garantido espaço no debate acadêmico e em muitas pesquisas e produções brasileiras, na mediada em que as práticas avaliativas estão inseridas no fazer docente em todos os níveis e modalidade da educação, portanto a avaliação é um instrumento permanente do trabalho docente, sendo que estas práticas apresentam fluidez e uma diversidade de sentidos, inserindo-se também “no movimento curricular, porque se desenvolvem em constante diálogo entre currículo-ensino-avaliação-aprendizagem, e nos revelam o imbricamento entre as práticas curriculares e as práticas avaliativas” (MAGALHÃES, et.al, p. 93, 2018).

Sendo assim, a avaliação é um processo significativo para a reflexão da prática escolar, docente e, conseqüentemente social, tornando indispensável discutir as práticas curriculares-avaliativas dos professores,

visto que em sua trajetória, estes constroem e reconstroem seus conhecimentos a partir de suas experiências, de seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001), e vão modificando-as conforme a necessidade de utilização das mesmas, sendo estas práticas diretamente influenciadas pelas das políticas vigentes.

Assim, apesar da existência de políticas curriculares de caráter prescritivo há sempre um movimento entre os contextos de influência e o contexto da prática, pois o currículo vai sendo tecido e efetivado pelos professores nas salas de aula, onde “no processo de significação, cada professor na relação com os/as alunos/as, com outros/as professores/as, com as escolas onde trabalham e estudam, com a formação alcançada vai constituindo sentidos sobre essas políticas, que não podem ser controlados” (TURA e FIGUEIREDO, p.753, 2017).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como recorte espacial a região do Agreste do estado de Pernambuco, mais especificamente, o município de Caruaru-PE e cidades circunvizinhas, e neles as escolas públicas municipais que possuam professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se encontram em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) ou que são egressos da referida instituição.

Para atender os objetivos da pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário que foi elaborado e aplicado via plataforma do Google Forms, essa escolha se deu por estarmos vivenciando um momento de pandemia da Covid-19, nos quais foram implantadas medidas de isolamento e distanciamento social, o que impossibilitou a realização das observações nas instituições de ensino.

Para localização dos participantes da pesquisa inicialmente nos articulamos com uma professora egressa do curso de Pedagogia (UFPE-CAA), onde por meio dela conseguimos estabelecer uma rede de contato com mais 15 professores egressos. Desse modo, enviamos para esses docentes questionários online, no qual obtivemos respostas de quatro participantes. Ressaltamos ainda, que as participantes da pesquisa está assegurado o anonimato quanto a divulgação dos dados. Dessa forma, as mesmas receberam os nomes fictícios de Júlia, Beatriz, Maria e Ana.

A professora Júlia possui Especialização em Língua Portuguesa e atualmente está cursando mestrado, a mesma é efetiva da prefeitura de

Altinho-PE e trabalha em uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental I (EF-I). A professora Beatriz é Mestre em Educação e possui especialização em Libras, a mesma é funcionária efetiva da prefeitura de Toritama-PE e atualmente trabalha em uma turma do 1º Ano do EF-I. Maria é professora na cidade de Caruaru-PE em uma turma 4º Ano do EF-I e possui Pós-graduação em Psicopedagogia. E Ana trabalha como professora na cidade de Toritama-PE em uma turma do 2º Ano do EF-I e no momento está cursando Doutorado.

Desse modo, nesta pesquisa, para análise dos discursos produzidos pelas professoras, nos orientamos teórico-metodológico pela Teoria do Discurso de Laclau, em que compreende o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática. Assim, o “discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (BURITY, 2014, p. 42), de modo que, o discurso é entendido como uma prática articulatória que compõe as relações sociais.

Dessa forma, tomamos a análise dos discursos retirados dos questionários, em que através dos dados obtidos, analisamos quais os discursos circulantes nas práticas curriculares e avaliativas dos professores enquanto contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos discursos das professoras participantes da pesquisa, percebemos inicialmente que as práticas desenvolvidas pelas mesmas na sala de aula são perpassadas pelas regulamentações políticas, uma vez que para organizar os conteúdos escolares as professoras relatam que são norteadas a partir de recomendações municipais e principalmente pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como podemos observar:

De acordo com o quadro de horários da turma e seguindo orientações do município e BNCC (QUESTIONÁRIO, JÚLIA, 05/02/2021).

Com base na BNCC, em livros didáticos e no contexto regional (QUESTIONÁRIO, BEATRIZ, 05/02/2021).

A partir dos discursos das professoras visualizamos que o currículo prescrito é tomado como referência para/na prática curricular, tendo em

vista, que a BNCC é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, é o documento norteador da elaboração dos currículos se configurando na atualidade como a principal política pública educacional.

No entanto, a produção da BNCC expressou um longo processo de negociação no cenário educacional e sua implementação foi alvo de diversas críticas devido ao seu caráter universalista que visa à hegemonização de sentidos de currículo. Segundo Silva (2020, p. 138) a base “[...] tem clara intenção de ditar as regras do jogo político-discursivo que é o campo curricular, de controlar por várias frentes aquilo que pode-deve ser feito nas salas de aula”.

E uma dessas frentes é através da própria formação docente, uma vez que tivemos a aprovação da Resolução nº 02/2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica e Instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) o qual alinha a formação docente as exigências exclusivamente da BNCC. Nesse sentido, Carvalho (2021) aponta que

O texto expressa uma compreensão monolítica, reducionista e simplista da complexidade que envolve a formação de professores em contextos e realidades tão distintas e distantes como a brasileira, quando diz que a política de formação de professores para a educação básica se desenvolverá em consonância com os marcos regulatórios especialmente com a BNCC (p. 10).

Assim, a formação docente passa a ser regulada pela BNCC, tendo em sua essência uma concepção minimalista e reduzida, uma vez que só serão objeto de estudo os conhecimentos específicos das áreas de ensino da educação básica, o que conseqüentemente vai gerar um estreitamento da formação, transformando os professores em meros gestores da BNCC (FREITAS, 2019).

E “sendo a BNCC orientadora da formação docente, potencializa-se o caráter prescritivo para essa formação, pois, além de retirar a autonomia do currículo das escolas, o faz também no currículo da formação de professores” (SIMINATO; HOBOLD, 2021, p. 07). Desse modo, observamos que estas políticas estão articuladas em um discurso hegemônico que tenta controlar o modo de ser e fazer docente através da padronização

curricular, na qual essas bases normatizam e fixam o currículo por competências para todo o território brasileiro, desconsiderando a forma de organização curricular dos estados e municípios e a realidade social dos atores educacionais. No entanto, Lopes (2018) aponta que por mais que essas bases, em particular a BNCC, tentem obter esse controle, as mesmas não são completamente determinantes, pois

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e compromettimentos distintos coma prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente (p.26).

Nesse sentido, Macedo et al.(2002) ressalta que o currículo real transcende e muito o documento oficial, por ser um fenômeno construído eminentemente nos fluxos das interações cotidianas da escola. Sendo assim, os documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados, pois a produção das políticas curriculares não se limita apenas a esfera governamental, mas são fomentadas no entrecruzamento dos mais diversos contextos. Isso ocorre porque “[...] as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (BALL, 1994, apud LOPES, p.113, 2004). Evidenciando que embora um discurso se apresente com hegemônico, é o caso do currículo escolar, o mesmo está marcado pela contingência, pois “todo discurso é sempre passível de ser subvertido, está sempre sujeito a deslocamentos pela emergência de eventos” (LOPES, p. 144, 2018).

Nessa linha de políticas que buscam controlar o trabalho dos professores, destacamos outro aspecto no discurso da professora Beatriz que aponta o livro didático na trilha dos seus materiais de referência para o desenvolvimento das práticas curriculares, contudo, ressalta-se que “os livros didáticos trazem um conjunto de discursos curriculares que são fruto de compreensões políticas que buscam estabilizar um sentido de currículo” (SILVA, p. 142, 2020). Dessa forma,

É preciso, de início, reconhecer que os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Ou seja, os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições (MACEDO, p. 106-107, 2004 apud SILVA, p. 142, 2020).

Assim, os livros didáticos representam projetos educativos, sendo portadores de conteúdos, representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade, representando discursos e intenções para a construção de uma determinada formação social. Desse modo, por ainda ser um dos recursos mais utilizados no cotidiano escolar, tidos como um grande referencial na sala de aula para alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, os livros podem se aproximar de estratégias de controle e padronização das práticas curriculares, dependendo da forma como são assumidos enquanto política.

Contudo, a professora Beatriz ainda destaca que apesar das prescrições da BNCC e dos livros didáticos, a mesma sempre busca adequar os conteúdos ao contexto regional, isso evidencia uma postura crítica frente ao que é prescrito pelo currículo, onde percebemos que a abordagem dos conteúdos escolares tem sido reconhecida pela professora como uma alternativa concreta de organizar o currículo a partir da perspectiva de contextualização. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica afirmam que a contextualização

[...] garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando (BRASIL, 2013, p. 245).

Assim, ao estabelecer na sua prática uma associação do conteúdo curricular prescrito com o contexto local, a professora contribui para que haja significação imediata daquilo que o aluno está vendo em sala de aula, desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, essa estratégia faz com que o estudante desenvolva um papel ativo na aprendizagem na medida em que este é reconhecido como sujeito capaz de construir conhecimento, ocupando o centro do processo de formação (FARIAS, 2009).

No discurso da professora Beatriz, ainda foi possível identificar que a mesma estabelece uma conexão entre os saberes acadêmicos e sua prática cotidiana, onde destaca que foi a partir de sua formação inicial que desenvolveu a compreensão da “Avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem e não como o fim deste processo” (QUESTIONÁRIO, BEATRIZ, 05/02/2021). Dessa forma, a mesma compreende a avaliação como um processo contínuo que abarca todo processo de ensino-aprendizagem, o que evidencia que o processo avaliativo não pode ser compreendido e nem utilizado de forma isolada (CARMINATTI; BORGES, 2012).

E essas aprendizagens da formação inicial reverberam na prática docente, mais especificamente na avaliativa, também da professora Maria, a qual aponta que a partir de sua formação inicial compreendeu que o “ato avaliativo está imbricado não só nas aprendizagens discentes, mas também se constitui em instrumento de reflexão do trabalho pedagógico” (MAGALHÃES, et.al, p. 93, 2018), como podemos observar: “Precisamos ter uma avaliação para saber o que o aluno avançou ou não em determinado conteúdo, qual precisa ser revisto ou se podemos avançar. Também utilizo a avaliação deles para avaliar a minha prática” (QUESTIONÁRIO, MARIA, 03/07/2021).

Nesse sentido, as práticas avaliativas não podem ser entendidas como um conjunto de ações que são um fim em si mesmo, mas devem ser consideradas como parte fundamental de todo o processo educacional, servindo ao desenvolvimento das capacidades dos educandos, podendo ser utilizadas pelo professor como referenciais para as mudanças nas suas ações pedagógicas (VASCONCELLOS, 2008).

Ainda acerca da avaliação, a professora ressalta que busca sempre diversificar a sua prática a depender do conteúdo e objetivo que pretende alcançar, onde a docente destaca:

Na realidade da sala de aula temos que utilizar diferentes instrumentos para avaliar os alunos e dependendo do conteúdo dado na aula utilizo um ou outro instrumento. Mas gosto muito de avaliar a partir da participação do aluno durante a aula, quais questionamentos faz e como responde as perguntas (QUESTIONÁRIO, MARIA, 03/07/2021).

Assim, observamos no discurso da professora, a compreensão que as práticas avaliativas necessitam estar de acordo com as necessidades apontadas pelo contexto de onde emergem, não podendo ser desvinculada

do processo de ensino e aprendizagem. Nesse ponto, Melchior (1994) destaca que as formas de avaliar serão tão diversificadas quanto forem os objetivos do processo, ainda segundo a autora

Para que a avaliação cumpra a função de auxiliar o aluno a se autoconhecer através de uma reflexão conjunta com o professor, a aprender a se auto-analisar e a buscar novos caminhos para o prosseguimento do conhecimento, são necessários recursos técnicos adequados aos objetivos que se pretendem alcançar (MELCHIOR, p. 75, 1994).

Segundo Luckesi (p. 10, 2018) “[...] um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer uma base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente conduzir a uma decisão errada”. Dessa forma, observamos que o sentido atribuído à avaliação pela professora Maria nos remete ao que destaca Vasconcellos (2008, p. 53), quando este que toma a avaliação enquanto “[...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. Nesse processo a avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, das atividades dos alunos e da própria professora.

Ainda em seu discurso a professora destaca outro elemento das contribuições do seu curso: “A leitura de diversos autores, a troca de experiências e também os debates que são importantes para nossa construção enquanto profissional” (QUESTIONÁRIO, MARIA, 03/07/2021). Assim, percebemos que “o preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas” (SILVA, p. 95, 2001), evidenciando que a formação inicial exerce influência no modo de pensar e agir dos professores dentro das escolas e nas salas de aula.

Na mesma linha, a professora Ana aponta os rastros da formação inicial no desenvolvimento da prática, a qual destaca a importância das aprendizagens obtidas no seu curso para a sua atuação no cotidiano da sala de aula, em especial, ao tratar da avaliação, onde a mesma aponta que:

No curso de pedagogia tivemos disciplinas que tratavam especificamente da avaliação da aprendizagem e da avaliação educacional. Essas disciplinas foram importantes para a compreensão dos modelos avaliativos existentes, bem como as formas de avaliar e os instrumentos avaliativos (QUESTIONÁRIO, ANA, 05/02/2021).

Evidenciamos que os saberes acadêmicos são indispensáveis para a construção da prática docente, na medida em que dão suporte aos professores para que estes tenham uma melhor e mais adequada atuação em sala de aula. Assim, observamos que “[...] a prática, significada como singularidade, heterogeneidade, espaço de dilemas e incertezas, requer uma formação em diálogo com os aportes teóricos que possibilitem a compreensão do contexto em que se desenvolve a vida escolar e a tomada de decisão do/a professor/a” (TURA; FIGUEIREDO, p 745, 2017).

Desse modo, percebemos que a formação teoria estudada pela professora Ana durante a sua formação inicial é significada enquanto indispensável para a realização da sua prática avaliativa no cotidiano da sala de aula, onde é possível identificar no seu discurso como o conhecimento acadêmico acerca das diferentes formas de avaliar reflete na sua prática:

Utilizo instrumentos avaliativos diversificados, além da prova tradicional, exigida pela escola, realizo trabalhos em grupo, observação e registro das atividades realizadas pelos estudantes. Procuro seguir os princípios de uma avaliação formativa integrada ao processo de ensino aprendizagem (QUESTIONÁRIO, ANA, 05/02/2021).

Corroborando com esse conceito, Melchior (1994) destaca que a avaliação é um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, podendo esta adquirir diferentes formas a depender do objetivo que o professor pretende alcançar. Dessa forma, vemos que a prática docente apresenta um caráter singular, que se adapta a realidade de cada contexto escolar, o que revela a impossibilidade de fixação de sentidos e de formas únicas do fazer docente, evidenciando assim a existência de diferentes práticas curriculares e avaliativas.

Segundo Chueiri (2008) o professor atribui sentidos a avaliação e ao seu papel enquanto avaliador com base nas suas próprias concepções, conhecimentos e vivências. Sendo assim, a autora ressalta “que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio

da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos” (Ibid, p. 58).

Nesse sentido, Gonçalves et al. (2018) apontam que a prática avaliativa é considerada enquanto uma prática social, na medida em que, a avaliação da aprendizagem está carregada de objetivos e finalidades mais amplas, sofrendo “[...] influências não somente no espaço específico da escola, mas, também, nas intenções e determinações de contextos mais amplos, como o contexto de influência e de criação das políticas (BALL, 2001)” (Ibid, p. 216), o que evidencia a relação dialógica existente entre o trabalho desenvolvido pelos docentes no cotidianos escolares e as políticas curriculares-avaliativas, demonstrando o fato de que “a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica” (CHUEIRI, p. 58).

Dessa forma, as políticas curriculares-avaliativas que tentam influenciar e por vezes controlar a prática docente, não são completamente determinantes, pois a partir do momento que estas prescrições adentram o interior da sala de aula, passam por um processo complexo de transformação à medida que vão sendo construídas e vivenciadas pelos sujeitos da escola, como constatamos no discurso da professora Beatriz que opta por recontextualizar as prescrições da BNCC.

Assim, as políticas estão sujeitas a passar por um processo de interpretação e tradução, onde há “[...] produções de sentidos diversos por parte de quem os lê e concretiza na prática” (GONÇALVES et. al, p. 2017), o que revela que “as práticas curriculares e avaliativas, constituem-se por processos imprevisíveis e incontrolláveis, os quais engendram movimentos de permanências e mudanças constantes” (ALMEIDA et al. p. 432, 2020). E essas diferentes interpretações se dá porque cada professor está inserido em um contexto social, cultural, econômico e político diferente, possuindo também formações diferentes, visto que cada instituição de ensino possui suas próprias características, concepções e seu próprio currículo.

Dessa forma, observamos que é a partir do entrecruzamento das políticas com os percursos individuais no âmbito do trabalho e da formação que cada docente constitui sua própria identidade profissional, é a partir do encontro de discursos que o professor desenvolve a sua própria prática, ou melhor, o seu próprio discurso, evidenciando, assim que “os

professores são sujeitos que, além de trabalharem com os conhecimentos produzidos historicamente, são construtores de saberes oriundos dos seus fazeres pedagógicos” (ALMEIDA; SILVA 2014, p. 1446), onde “as decisões que tomadas na produção curricular são, portanto, contingenciais, caracterizadas por uma radical contextualização, colocando dificuldades para as demandas pela previsão ou pelo controle do currículo e, conseqüentemente, para a avaliação” (TURA; FIGUEIREDO, p. 752, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível destacar alguns pontos importantes acerca do currículo escolar na perspectiva docente, em que observamos os sentidos atribuídos ao mesmo que transitam entre a sua prescrição e sua contextualização, sendo o currículo visto como uma ferramenta fundamental na prática docente e no processo das políticas-práticas-curriculares-avaliativas.

Ressaltamos que as professoras apontam a BNCC como política curricular que orienta as suas práticas, contudo salientamos que essa base possui um caráter universalista que tenta padronizar os currículos e controlar o trabalho docente, na medida em que prescreve quais os conteúdos/saberes tem que ser lecionados nas salas de aula em todas as modalidades de ensino, onde identificamos que as professoras buscam fugas desse controle, tentando adequar esses conteúdos ao seu contexto, não se limitando aos aprisionamentos das políticas homogeneizadoras.

Destacamos que as práticas das docentes são desenvolvidas em diálogo com os conteúdos e aprendizagens acadêmicas, onde a partir deles as mesmas refletem e tomam uma decisão mais apropriada a cada contexto escolar, adequando sempre as suas práticas a realidade nas quais estão inseridas, evidenciando que “[...] no agenciamento de seus lugares sociais/discursivos, os agentes possuem numerosas formas de articulação de intervenções” (BURITY, p. 39, 2008).

Assim, percebemos a importância da formação inicial, por ser contributo de configuração profissional, na medida em que os professores os mobilizam no cotidiano de suas práticas curriculares-avaliativas. Os dados apontaram também que as professoras se utilizam do currículo prescrito para planejar e executar sua prática, tendo em vista, que o trabalho das mesmas é desenvolvido a partir de algumas determinações políticas, a exemplo a BNCC. Contudo as professoras também recorrem aos conhecimentos da sua formação inicial para reconfigurar os conteúdos,

adequando-os ao local em que estão inseridas, o que evidencia que, apesar das diversas tentativas de controle do seu trabalho, as professoras exercessem autonomia no desenvolvimento de suas práticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12 v.02 maio/out., ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, 2014.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Vieira; GONÇALVES, Crislainy Lira. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1075-1100, 2019.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MELO, Maria Júlia Carvalho de; GONÇALVES, Crislainy de Lira; MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. Práticas curriculares-avaliativas: relações de interdependências no processo de significação. **Revista Debates em Educação**, v. 12, n. Esp, p. 431-451, 2020.

BURITY, J. A. **Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). PósEstruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2019.

BRASIL. **Parecer n. CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

CARMINATTI, Simone Soares Haas. e BORGES, Martha Kaschny. **Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade**. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. Dossiê formação de professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.46, p. 1-14, JUL./SET. 2021.

CHUIEIRE, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Revista Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

FARIAS, I. M. S. Didática e docência: aprendendo a profissão. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 707-735, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Falsos consensos sobre a BNC da Formação**. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/24/falsos-consensos-sobre-a-bnc-da-formacao/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. **Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos - uma análise de produções acadêmicas**. Teias (Rio de Janeiro), v. 19, p. 209-225, 2018.

LOPES, Alice R. Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26, maio/jun./jul./ago, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo, política, cultura**. In: SANTOS, Lucíola. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 23-38, 2010.

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

LOPES, A. C. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação questões epistemológicas e práticas**. São Paulo, Cortez, 2018.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, nº 94, 47-69 p., Jan./ abr., 2006.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: CORTEZ, 2002.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica De Educação (SÃO CARLOS)**, v. 12, p. 90-103, 2018.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXII. n. 74. Abril/2001.

PANIZ, Catiane Mazocco; KLEIN, Sabrina Gabriela; SAUL, Tamine Santos; MARQUES, Sabrina Gonçalves; MUENCHEN, Cristiane. A Inserção da Abordagem Temática na Educação Básica: um olhar sobre o currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 442-458, 2020.

PEREIRA, Carla Sofia Prata Ramos. A criatividade nos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 268-289, 2020.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. Recife, 2020.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. Dossiê formação de professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n.46, p. 1-17, JUL./SET. 2021. 30

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Conhecimento e políticas de formação docente. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 741-755, set/dez, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.