



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**SOANE GOMES SILVA RUAS**

**O CURRÍCULO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**  
**TERRITORIAL PARA EDUCADORAS E EDUCADORES DO ESTADO DA BAHIA:**  
**uma análise pós-crítica para além do sótão e do porão**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA  
2024

**SOANE GOMES SILVA RUAS**

**O CURRÍCULO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
TERRITORIAL PARA EDUCADORAS E EDUCADORES DO ESTADO DA BAHIA:  
uma análise pós-crítica para além do sótão e do porão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA  
2024

R822c

Ruas, Soane Gomes Silva.

O currículo do plano de formação continuada territorial para educadoras e educadores do estado da Bahia: uma análise pós-crítica para além do sótão e do porão. \ Soane Gomes Silva Ruas, 2024.

1?f.

Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências. 92 – ?.

1.Currículo. 2. Formação continuada. 3. Subjetivação. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 375

*Catálogo na fonte:* Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890  
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

**Soane Gomes Silva Ruas**

**O CURRÍCULO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TERRITORIAL  
PARA EDUCADORAS E EDUCADORES DO ESTADO DA BAHIA: uma análise pós-  
crítica para além do sótão e do porão.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), com requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa 2:** Currículo, Práticas Educativas e Diferença

**Orientador:** Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

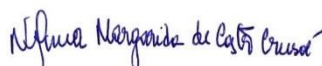
Data da aprovação 28/02/2024

**BANCA EXAMINADORA**



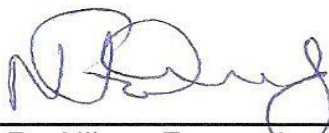
---

**Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira**  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
(Orientador)



---

**Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé**  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
(Examinadora Interna)



---

**Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis**  
UFSCar  
(Examinador Externo)

Para meu Pai, o homem mais íntegro que conheci. Que sempre me incentivou a ser inteligente, não apenas a inteligência acadêmica, mas a sabedoria que a vida cobra diariamente de nós. Se aqui estou, tu também estás. Te amo!

## GRATIDÃO

Não saberia começar os agradecimentos pela ordem de importância, e nem sei se é possível assim classificar. Então, apenas vou começar.

A escolha pela vida acadêmica começa com a dedicação e o respeito que minha família tem pela educação, apesar de meus pais não terem se dedicado aos estudos, eles sempre quiseram isso para mim, e por isso sou grata. Dona Dete, minha mãe brava, sempre cobrou dedicação e incentivou, e fica feliz por cada conquista, está ao meu lado, me possibilita alcançar meus sonhos e por tudo isso lhe sou grata. Meu pai, que hoje está em outro plano, de lá olha por e para mim, agradeço. Ele era um homem forte, alegre e sábio, e me dizia continuamente que eu precisava ser inteligente, escolher com sabedoria, por tudo, lhe sou grata. Ao meu irmão, exemplo de força e persistência, um homem que buscou desde sempre agarrar as melhores oportunidades, minha gratidão.

Lucas, meu filho, que chegou para transformar minha vida num lugar de força e resiliência. O choro dele (ao nascer) me mostrou a materialização do amor, a vida dele garante a minha existência. Ele é a razão de todo dia eu escolher viver.

Na nossa trajetória de experiências, os ambientes e as pessoas, às vezes, se entrelaçam, colegas viram amigos, amigos viram colegas, desconhecidos passam a ocupar um espaço afetivo e conhecidos se distanciam. E somos, continuamente, surpreendidos por esses movimentos. Num desses entrelaçamentos nasce a minha gratidão a Paulo, um amigo querido, responsável direto por esse momento. Ficou (virtualmente) comigo até a conclusão do pré-projeto, minutos antes de encerrar o horário das inscrições. A você dedico todo o meu carinho e minha admiração. Na mesma empreitada esteve Wagner, o companheiro que sempre acreditou que era possível, que demonstrou admiração e confiança ao meu esforço, que nas trocas de afeto e dedicação esteve comigo durante toda a hospedagem, ajudando, incentivando e fazendo com que esse caminho pudesse ser trilhado. Obrigada por tanto.

À minha amiga e diretora, Dilcenéia, a sensibilidade dela foi fundamental para que eu conseguisse fazer parte deste programa de mestrado. Acolheu a minha necessidade com responsabilidade e solidariedade.

Mas o que dizer do orientador?! Ops ele vai lê isso antes da banca... então cautela, brincadeira, rrsr.

À Reginaldo a minha imensa gratidão, e minha total admiração, ele permitiu e conduziu com delicadeza e sabedoria esse percurso, confiou em mim, se dedicou, olhou com sensibilidade as minhas construções, entrou comigo nesta casa, acendeu as luzes, percorreu

espaços, direcionou meu olhar, morou comigo neste ambiente, para que pudéssemos construir saberes.

Aos colegas da formação do IAT, a direção do instituto, aos formadores, aos colegas coordenadores e coordenadoras, diretoras e diretores escolares das redes municipal e estadual. Ao conjunto de atores e autores deste trabalho formativo, foi lindo.

A UESB e ao PPGED por permitir esses momentos e essas construções, que a educação pública continue a oportunizar novos saberes.

Aos meus colegas da linha 2. Que turma incrível, trocas, acolhidas, comida, incentivo e parceria.

Aos professores e as professoras do programa, cada aula um território novo, muitos enunciados, muitos discursos, muito ainda a saber, a conhecer e a buscar. Uma equipe docente de extrema sabedoria e qualificação. Um agradecimento especial a professora Edmacy com quem ficamos por mais tempo e de quem recebemos muito afeto.

A professora Nilma pelas indicações na banca de qualificação, pela disponibilidade em adentrar a casa, e com seu olhar investigativo perceber espaços que deveriam ser reformados, iluminados. Ao professor Nilson que trouxe um novo ambiente para essa casa, após a inspeção feita por ele foi possível perceber a não imobilidade dos imóveis, a força das relações que sublima os movimentos.

A Deus meu louvor, minha gratidão diária, minha devoção. Sem ele, sem a misericórdia do amor dele, nada seria possível, nós não seríamos possíveis.

Agradeço.

*“Quando escrevemos livros, desejamos que estes modifiquem inteiramente tudo aquilo que pensávamos e que no final, nos percebemos inteiramente diferentes do que éramos no ponto de partida. Depois nos damos conta de que no fundo pouco nos modificamos. Talvez tenhamos mudado de perspectiva, girando em torno do problema, que é sempre o mesmo, isto é, as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência.”*

*(Foucault, 2004)*



## RESUMO

Pensamos que é consenso a centralidade estabelecida pelas discussões curriculares nos processos de inovação e reformulação de políticas educacionais. E, por essa razão, diante de propostas de formação de professores(as) e de profissionais da educação, estudar as concepções, as premissas e os modos de fazer o currículo é cogente. Neste trabalho vamos apresentar o Plano de Formação Continuada Territorial da Bahia (PFCT), que se configurou como uma política de formação continuada, no Estado, no período de 2019 a 2022, para as coordenadoras e coordenadores e para as diretoras e diretores das redes municipais e da rede estadual de ensino. No caminho vamos inferir sobre o currículo proposto, metaforicamente chamado de Casa nesta pesquisa, de modo a analisar os processos de subjetivação que este dispositivo exerce sobre os sujeitos da educação, público-alvo da formação continuada. Objetivamos também a compreensão: do currículo como um dispositivo; dos alicerces e dos campos de disputas da quadra do campo de formação de profissionais da educação; e do currículo enquanto dispositivo de saber, poder e subjetivação. Toda essa inspeção se fez através da análise do discurso e dos estudos foucaultianos. Vistoriamos toda a estrutura da casa, dando um *zoom* ao enunciado da qualidade da educação, discurso que se legitima nos textos educacionais. Ao longo do texto, caminhamos pelo terreno do Plano de Formação para compreender sua urgência, e analisamos o currículo/dispositivo do PFCT para compreender o modo como opera nas relações de saber, poder e subjetividade dos sujeitos educadores. Toda essa inspeção acontece com o auxílio das ferramentas pró-críticas. E nos permitiu construir um laudo de vistoria que apresenta a urgência do currículo, a melhoria dos índices da educação da Bahia, a escolha de DE e CP para o *front* de batalha, incumbindo-os da responsabilidade de melhorar a aprendizagem dos alunos da rede pública, mesmo sabendo que estes profissionais não estão diretamente envolvidos com o ensino. Também é possível dizer que O PFCT subjetivou os educadores e educadoras, através da relação de poder e constituição do saber, dizendo quem são e o que devem fazer.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação continuada. Subjetivação.

## ABSTRACT

We believe there is a consensus on the centrality established by curricular discussions in the processes of innovation and reformulation of educational policies. For this reason, faced with teachers' and education professionals training proposals, it is mandatory to study the concepts, premises and ways of creating the curriculum. In this article we will present Bahia's Continuing Education Plan (PFCT), which was a continuing education policy from 2019 to 2022 created for coordinators and directors of municipal and State schools. Along the paper, we will infer about the proposed curriculum, metaphorically called as "house" in this research, in order to analyze the subjectivation processes that this mechanism exerts on the fellows of education, the target audience for continuing education. We also aim to understand: the curriculum as a set of elements; the foundations of professional's education training; and the curriculum as a mechanism of knowledge, power and subjectivation. This entire inspection was carried out through discourse analysis and Foucault's studies. We inspected the entire structure of the "house", focusing on the quality of education, a discourse that is legitimized in educational texts. Throughout the article, we went through the field of the continuing education plan to understand its urgency, and we analyzed the PFCT curriculum/device to understand the way in which the statement education quality operates in the relationship among knowledge, power and subjectivity of educators. All this inspection takes place with the help of pro-critical tools. And it allowed us to build a review laudo that presents the urgency of the curriculum, the improvement of the education indices of Bahia, the choice of DE and CP for the battle front, charging them with the responsibility to improve the learning of the students of the public network, even knowing that these professionals are not directly involved with the teaching. It is also possible to say that the PFCT has subjectivized educators and educators, through the relationship of power and constitution of knowledge, saying who they are and what they should do.

**Keywords:** Curriculum. Continuing education. Subjectivation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Condomínio epistemológico – currículo e formação docente.....	23
<b>Quadro 2</b> – Formadores em atuação no Plano de Formação Continuada 2019 – 2021.....	56
<b>Quadro 3</b> - Educadoras e educadores participantes – ano de referência 2021.....	58
<b>Quadro 4</b> – Síntese do arranjo formativos e detalhamento das ações da PFCT.....	60

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Casa de Vilaró, cidade de Punta Ballena, Uruguai.....	12
<b>Figura 2</b> – Planta de um condomínio residencial.....	21
<b>Figura 3</b> – Arquitetura do processo formativo.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AD	Análise do discurso
AMPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhos em Educação
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
DE	Diretor(a) Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ET	Equipe Técnica
FD	Formação discursiva
FORPROF	Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IVC	Instituto Vera Cruz
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFCT	Plano de Formação Continuada Territorial

PGP	Plano de Governo Participativo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SMED	Secretarias Municipais de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEBAS	Universidades Estaduais da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santa
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UPB	União dos Municípios da Bahia

## SUMÁRIO

<b>O ENCONTRO COM A CASA: endereçamento .....</b>	<b>12</b>
Condomínios Epistemológicos .....	17
Modos de vistoriar: por uma análise do discurso.....	25
<b>Capítulo I – A QUADRA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: disputa e governo .....</b>	<b>33</b>
1.1 Formação continuada: os alicerces no Estado da Bahia.....	39
<b>Capítulo II – O TERRENO: o Plano de Formação Continuada Territorial da Bahia</b>	<b>52</b>
<b>Capítulo III – A CASA COMO DISPOSITIVO: para além do sótão e do porão .....</b>	<b>65</b>
3.1 Por uma análise pós-crítica.....	65
3.2 Currículo, poder e subjetivação: o enunciado da qualidade .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES: um laudo de vistoria .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>

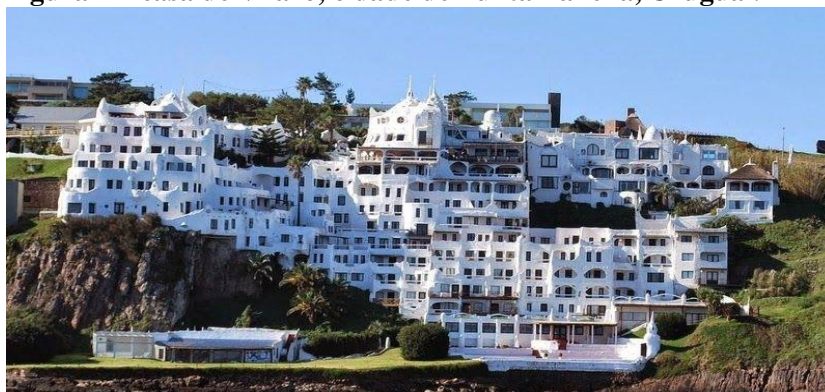
## O ENCONTRO COM A CASA: endereçamento

*“Era uma casa muito engraçada  
 Não tinha teto, não tinha nada  
 Ninguém podia entrar nela não  
 Porque na casa não tinha chão  
 Ninguém podia dormir na rede  
 Porque na casa não tinha parede  
 Ninguém podia fazer pipi  
 Porque penico não tinha ali  
 Mas era feita com muito esmero  
 Na rua dos bobos, número zero”  
 (Vinícius de Moraes, 1970)*

A casa é um poema musicado de Vinícius de Moraes, que data de 1970, e carrega no imaginário popular algumas hipóteses para seus versos. Uma das hipóteses<sup>1</sup> vislumbradas conecta a inspiração do autor à ideia do útero em gestação, considerando o órgão materno a primeira casa de todo ser humano; outra versão apresentada para o poema faz uma analogia à realidade das pessoas em situação de rua, descrevendo uma moradia ao relento, numa relação com a estrofe que diz: “não tinha teto, não tinha nada”. Apesar de interessantes, e de algum modo relacionar-se com a escrita do poema, essas hipóteses não registram a inspiração e a história contada e cantada pelo autor. No poema/música, segundo a reportagem do site *letras.mus*, Vinícius de Moraes relata a história e as etapas da construção da casa do artista plástico Carlos Páez Vilaró, seu amigo, que mora na cidade de Punta Ballena, no Uruguai.

Segundo essa história, a casa não foi previamente planejada e o artista a construiu sozinho durante cerca de 30 anos. “A casa foi construída à beira de um penhasco e, de fato, quando olhada de frente, não parece ter teto. Justamente por ter sido moldada com as mãos e toda pintada de branco, a casa também não parece ter paredes; ela parece ser inteira, como uma única peça colocada sobre o local” (Fernandes, 2019, p.1).

**Figura 1 – casa de Vilaró, cidade de Punta Ballena, Uruguai.**



Fonte: site uol, 2023

<sup>1</sup> Segundo o site <https://www.letras.mus.br/blog/a-casa-vinicius-de-moraes/>, acessado em março de 2023.



O poema abre espaços para as reflexões pretendidas nesta pesquisa, é subsídio para uma metáfora acerca de uma casa, e nos permitirá indagar sobre vários aspectos e as diversas e possíveis formas de representação de um imóvel numa analogia ao contexto educacional, principalmente no âmbito das discussões sobre as políticas curriculares. Seria possível uma casa sem teto e sem chão? Se sim, essa casa acolhe e estima segurança para seus moradores? Ou, sendo sem limites físicos é livre e expande possibilidades? Ou causa medo, desconforto e provoca insegurança? Como uma casa que “falta” tanto pode ser feita com esmero? E o endereço, será sarcasticamente pensado? E a ideia do autor, ao compor o poema, é alcançada por todos? É possível definir a “verdade” dessa casa? Essas problematizações irão direcionar esse trabalho ao longo da inspeção pelo objeto de pesquisa aqui proposto.

A engenharia, a arquitetura, a localização, a composição interna e externa, os moradores, os hóspedes, as relações destes dispositivos e as representações serão usadas metaforicamente nesta pesquisa. Pesquisa que também será inspirada na metáfora da obra “A poética da casa” de Bachelard, 2003. Neste trabalho, o autor considera o espaço como algo complexo, extenso e indefinido, que pode ser representado por uma casa, que abriga devaneios e protege sonhadores. A casa como primeiro universo do sujeito, de onde compreende sua existência. Espaço de relações, das primeiras relações sociais. Um espaço que precisa ser explorado sem superficialidade, “viver apenas num andar é viver bloqueado. Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos” (Bachelard, 2003, p. 76).

A metáfora da casa é uma ferramenta, um recurso para analisarmos o Currículo do Plano de Formação Continuada Territorial (PFCT) da Bahia, que aqui é denominado Casa. Fazendo uso desta inspiração, buscamos compreender esse espaço (casa) na sua integralidade, constituindo assim um imóvel na sua forma mais completa, dispondo de ambientes complementares (sótão e porão) e importantes, que adquirem funções diversas e que devem ser vistoriados com sublimação e inqueridos com todas as possíveis e amplas representações.

A Casa<sup>2</sup> é aqui o Currículo do Plano de Formação Continuada Territorial. Imóvel planejado e executado pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) para educadoras e educadores<sup>3</sup> da Rede Pública de Ensino da Bahia. E, ao longo desta vistoria, vamos buscar adentrar seus

---

<sup>2</sup> O termo Casa, sempre que se referir ao objeto da pesquisa, será escrito com letra maiúscula, para garantir a substantivação da palavra.

<sup>3</sup> O termo educadoras e educadores se refere às diretoras e diretores escolares, às coordenadoras e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino e das redes municipais da Bahia que atuam no ensino fundamental II.

espaços, conhecer sua arquitetura e engenharia e inferir sobre eles com problematizações para se conhecer a casa, para além do sótão e do porão.

O encontro com a Casa aconteceu em 2019, quando a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) apresentou, através do IAT, o Plano de Formação Continuada Territorial, uma proposta de formação continuada em serviço para as educadoras e educadores da Rede Estadual de Ensino. O IAT foi o responsável técnico pelo projeto e pela execução da obra, foi a construtora responsável por planejar, edificar, mobiliar e fazer habitar a Casa.

Os primeiros a compor a hospedagem da Casa foram as coordenadoras e os coordenadores pedagógicos, as diretoras e os diretores escolares da Rede Estadual de Ensino, que atuavam com a modalidade do Ensino Médio. Mais tarde, em 2020, a oferta foi ampliada para as coordenadoras e os coordenadores pedagógicos (CP), as diretoras e os diretores escolares (DE) das Redes Municipais de Ensino do Estado da Bahia, e os profissionais das equipes técnicas<sup>4</sup> (ET) que atuavam nas Secretarias de Educação dos municípios (SMED) e dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE) do Estado.

Como coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Ensino da Bahia, eu<sup>5</sup> estava automaticamente inscrita na proposta formativa. Esta formação foi apresentada como uma Política Pública de Formação Continuada em serviço para CP e DE. E, ao longo dos encontros formativos algumas questões suscitaram meu interesse, a exemplo do distanciamento das pautas formativas com o dia a dia da escola, considerando principalmente as funções e atribuições dos CP e dos DE; o desconhecimento da realidade vivida pelas escolas da Rede Estadual naquele momento, por parte dos formadores, nem todos faziam parte da rede ou tinham algum envolvimento; e a falta de referenciais teóricos para subsidiar as discussões, para demonstrar e encaminhar perspectivas teóricas e metodológicas. Essas inquietações foram percebidas e socializadas por muitos participantes que, em coletivo e representando os educadoras e educadores do NTE-20 (Sudoeste baiano) realizaram um movimento para manifestar, por meio de uma carta<sup>6</sup>, de modo a reclamar a precisão e a adequação da formação à realidade e às necessidades que a rede apresentava naquele momento, ano de 2019.

---

<sup>4</sup> Como já especificado, os técnicos das SMED e dos NTE's não se enquadram no público – alvo para a análise aqui proposta.

<sup>5</sup> A escolha da escrita em primeira pessoa, para este primeiro tópico do trabalho, toma por base a constituição das experiências subjetivas. compreendemos experiência como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Experiência o que há em nós, próximo, não distante.

<sup>6</sup> A carta foi escrita pelo coletivo de educadoras e educadores do NTE 20 e enviada, por e-mail, para a direção do IAT.

A formação oferecida denotou uma ausência de articulação entre o Instituto Anísio Teixeira e a Secretaria Estadual de Educação. Notou-se falta de conhecimento a respeito do perfil das escolas estaduais e suas modalidades de ensino, das matrizes curriculares existentes, dos projetos realizados e do sistema de avaliação em execução. A formação foi incapaz de estabelecer quaisquer nexos entre ações, propostas e formatos de ensino, inviabilizando uma discussão aprofundada sobre a Rede Estadual, suas dificuldades, desafios e potencialidades. Nesse sentido, o trabalho não atendeu às necessidades de formação que contribuam para a melhor compreensão, avaliação e melhoria das rotinas de ensino-aprendizagem das escolas estaduais (Carta, 2019a, p. 2).

Ainda em 2019, houve uma nova manifestação das educadoras e dos educadores, desta vez ao final do período de formação daquele ano (dezembro), e objetivou avaliar os movimentos formativos realizados. Nesta manifestação, a formação é avaliada negativamente em razão de questões como: falta de uma proposta clara que expusesse os objetivos e as referências bibliográficas que subsidiariam os conteúdos; dissociação das temáticas trabalhadas e dos conteúdos apresentados com as demandas e a realidade das escolas; os conteúdos e metodologias não auxiliavam a prática do CP e do DE. “Diante do exposto, o grupo de gestores e coordenadores continua aguardando uma Formação que possa, em primeiro lugar, dialogar com as reais necessidades das escolas, transformando-se em ações práticas” (Carta, 2019b, p. 3).

Esse movimento, realizado pelo NTE 20, pode ter contribuído para que algumas mudanças, na organização e estrutura da proposta da PFCT, fossem realizadas no ano seguinte. Uma das mudanças percebidas foi relativa à qualificação e aos pré-requisitos para ser formador ou formadora. A partir daquele ano (2020), o edital para seleção de formadores(as) ficou restrito a servidores(as) públicos(as) efetivos(as) da rede estadual que atuavam tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Provocada com as questões apresentadas durante o processo formativo, inquieta com a forma como o trabalho estava sendo desenvolvido, e buscando ampliar minhas experiências profissionais, vislumbrei a oportunidade de me tornar formadora do PFCT numa perspectiva de contribuição com o projeto e com o meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, após participar do processo seletivo e ser aprovada, tornei-me formadora de CP e DE, atuando com educadoras e educadores do NTE 20. Passando então a ocupar dois espaços nesta Casa, o lugar de educadora participante, hóspede, e o de formadora, compondo parte da arquitetura do imóvel. Diante dos desafios e das descobertas ao ocupar esses espaços distintos, surge o desejo de pesquisar sobre o projeto, analisar seus espaços, e interrogar a Casa.

Considerando a relevância do objeto proposto para a pesquisa e a escassez de estudos e publicações sobre o tema *Política Pública de Formação, currículo de formação de educadoras e educadores na Bahia*, e sobre a própria *Formação Continuada Territorial do Estado da Bahia*, delineei o projeto de pesquisa que me permitiu ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB).

Como educadora participante/hóspede e formadora tive a oportunidade de vivenciar o que se pensava na escola, espaço lócus da formação continuada, seus anseios e necessidades; conhecer o que propunha o IAT, enquanto instituição formadora, para o público alvo da formação (educadoras e educadores); na atuação da arquitetura do projeto, o que se executava enquanto equipe formadora, durante os encontros formativos; e como e se esses processos se conectavam, a fim de inferir sobre a significação dos sujeitos educadoras e educadores, na proposta curricular da formação continuada que anuncia ser recurso e objeto para o alcance da '*qualidade da educação*'.

Neste percurso investigativo foi necessário pensar de modo diferente, de um modo novo, uma vez que o projeto nasce em um terreno teórico crítico em razão da minha formação acadêmica inicial. Formação que, embora não definitiva, permitiu-me abrir espaço para novas perspectivas. Os estudos das teorias pós-críticas me levaram a analisar e inferir sobre conceitos e sobre narrativas de que não há postulação livre da relação de poder, ao problematizar o campo educacional.

No meu percurso acadêmico, já envolvida com a temática da pesquisa "currículo de formação dos profissionais da educação," e caminhando pelo condomínio epistemológico das teorias curriculares pós-críticas, e considerando os diversos e possíveis entrelaçamentos destas discussões, disponho-me a construir, através do rigor da ciência, esse plexo numa produção científica, ao investigar sobre a Casa, seus dispositivos, suas linhas, suas curvas, suas arquiteturas, seus cômodos e moradores(as), a partir da seguinte questão da pesquisa: De que modo o dispositivo curricular do Plano de Formação Continuada Territorial do Estado da Bahia constitui subjetivamente os sujeitos educadoras e educadores da formação,? Para responder a esta questão, o estudo tem como objetivo geral analisar o modo como o dispositivo curricular do Plano de Formação Continuada Territorial constitui os sujeitos/educadoras e educadores da formação. Especificamente objetiva: i) inferir sobre a constituição do currículo como um dispositivo e prescrutar as relações do dispositivo curricular com o saber, o poder e os modos de subjetivação dos sujeitos em formação; ii) identificar e analisar os alicerces e a disputa pela quadra da formação dos profissionais da educação.

Nesta hospedagem e vistoria, ao analisar a Casa na sua completude, faz-se imperativo romper com possíveis análises aligeiradas e alienadas, como nos adverte Veiga-Neto (2012) olhar de forma inteira, escavar questões ainda invisíveis ao adentrar o espaço, olhar para as questões de uma nova forma. Para o autor, mesmo a casa sendo parte da constituição do homem, a ocupação intermediária pode bloquear.

Mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alienamento, isto é, alienados no mundo e do mundo. Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, e lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

O autor, ainda no movimento de incitação a uma averiguação não superficial, declara que, para as educadoras e educadores, e para o campo da educação como uma casa, investigar a fundo suas dependências é desbloquear e estar atento às fincas que sustentam nossa visão de mundo e nossa maneira de pensar. Ressalta a ocupação de modo completo, “de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos lançar para construir outros mundos (o sótão)” (Veiga-Neto, 2012, p. 272). Assim, ainda podemos e devemos pensar a casa e suas possíveis representações, considerando as relações que estabelecem com moradores(as), hóspedes, espaços internos e externos e tempos, numa perspectiva social, cultural e política.

### **Condomínios Epistemológicos**

No movimento de percorrer a Casa na sua completude e considerando as suas relações, acompanhada do aporte teórico pós-crítico, faz-se valioso dizer que a vistoria não agenciou reserva prévia, nem houve convite formal, se realiza com um alojar-se feito pela curiosidade investigativa. Desejo que nasce no endereçamento da Casa. Anseio ampliado pela percepção de que são poucas as ofertas de formação continuada para diretoras e diretores escolares e coordenadoras e coordenadores pedagógicos, assim como são escassas as produções teóricas sobre essa temática, que aguça o olhar para pensar as questões relacionadas à Política Pública de formação continuada no Estado da Bahia.

No caminho que faço como formadora e como educadora, ocupando dois espaços na casa, consigo vê-la de dois modos diferentes. Como formadora, sou parte de uma arquitetura pensada para cumprir uma urgência, exerço uma função ditada, formalizada, normatizada para direcionar a criação de estruturas, fincar vigas, medir cômodos, edificar; sou parte da obra planejada, sou linhas e curvas que compõem a casa. Casa que recebe seus moradores e suas moradoras num movimento formativo; ao mesmo tempo, sou elemento de efetivação do dispositivo que se constitui na e com a realização da formação, sou “formada” e tenho meu fazer profissional mexido, subjetivado.

E, diante da ocupação destes ambientes e considerando o ato de pesquisar uma relação do sujeito com o objeto, nesta investigação estarei contaminada e contagiada pelos dois lugares que ocupo, ou melhor, três lugares: o de pesquisadora/vistoriadora deste objeto, com desejo investigativo, percepções, bases teóricas e percursos formativos; o espaço da formadora que faz da Casa um dispositivo vivo, aberto, que acontece no ato de fazer, nas relações; e o lugar de educadora/hóspede para quem a Casa é arquitetada, planejada, e que se subjetiva nesta relação, e que ao sair da hospedagem leva consigo curvas, linhas do dispositivo curricular vivo, não finito, que vai se mover e se relacionar na minha prática profissional nos ambientes outros que ocupo e que ocuparei.

Assim, diante deste imbricado de sujeitos que me torno e sou, vistoriar esse imóvel durante essa hospedagem se faz em tempo e espaço determinado. No espaço da academia, ainda como coordenadora da rede estadual, após o fechamento do ciclo formativo proposto pelo projeto (2019-2022), e com a opção de analisar discursos/documentos elaborados pelos engenheiros e arquitetos do PFCT, o que solicita ferramentas conceituais e metodológicas que coadunam com o arcabouço teórico pós-crítico que organizo na elaboração teórica desta pesquisa, e que me auxiliará a debruçar sobre os espaços desenhados na sua arquitetura e fora dela. Analisar o dito e pretensamente previsto, analisar o não dito e as possíveis reverberações.

Importante registrar os meus receios desse caminho e desse modo de caminhar. É uma abertura desafiadora, uma tarefa que desestabiliza. Pois o pensamento pós-crítico provoca em mim uma aflição (leia-se positivamente essa afirmação pois têm problematizado questões do campo educacional crítico como a liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia numa relação de conquistas e emancipação. Também questionam a exclusividade da categoria classe social como única possibilidade de problematizar as relações de poder, além disso ela traz à tona questões relevantes como gênero, etnia, raça e sexualidade para pensar de outros modos e formas a diferença, a identidade e a luta por

representação que tem procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado (Paraíso, 2004, p. 287).

Ao longo dos estudos realizados no mestrado, minhas construções teóricas se ampliaram, e outras questões pareceram fazer sentido e me possibilitaram habitar em outros espaços e com outros modos de pensar os discursos, as relações de poder, a subjetividade e a identidade, questão do próprio ideário pós-crítico. As discussões vivenciadas nas disciplinas cursadas da linha de pesquisa Currículo, Práticas Educativas e Diferença estão para mim, nesta inspeção à Casa, como caixas de ferramentas, pegando emprestado os ditos escritos pós-estruturalistas de Michel Foucault. O autor, quando inquerido sobre para quais lutas os seus livros serviam, em resposta afirmou que um livro, suas teorias e suas ideias são feitas para servir a usos não definidos previamente quando ou na ideia da escrita.

Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (Foucault, 2006, p. 52).

Assim, as construções teóricas e conceituais realizadas ao longo das disciplinas são utensílios para desmontar e montar, apertar e afrouxar, cortar e ampliar os enunciados, os discursos, as epistemes, os sujeitos e as produções realizadas na e pela Casa. As vivências acadêmicas abriram espaço para problematizações embasadas na historicidade dos pensamentos, dos movimentos sociais, dos sujeitos, criando um percurso produtivo crítico, estruturado em ideias pós-estruturalistas para uso metodológico e analítico. A primeira ruptura acontece do lugar de pesquisadora, quando da necessidade de olhar de modo diferente e romper com uma base teórica crítica construída ao longo da trajetória acadêmica, as perspectivas se ampliam e a partir das teorias pós-críticas novas formas de inferir sobre os conceitos, narrativas, cenários e sujeitos, ligados a campo de pesquisa em educação, se configuram.

Por isso, vamos fazer um exercício de caminhos e modos de trilhar a pesquisa, analisando como e o que de cada espaço nos desperta o olhar, e se merece um *zoom*. É também um caminho que se faz fazendo, pois cada encontro analítico pode despertar outras novas maneiras de ver e de fazer inferências. Para analisar e compreender esses espaços,

propusemos<sup>7</sup> uma investigação com as ferramentas cedidas pelas teorias pós-críticas, modo de análise e investigação que rompem com as explicações totalizantes que se mantêm além do tempo, e com os discursos de liberdade e emancipação dos sujeitos que se vinculam através e somente pela educação.

Metodologicamente o texto se apresenta em partes. Na primeira parte apresentamos o modo de endereçamento do objeto de pesquisa com a pesquisadora, numa relação imbricada por espaços diversos. Também desenhou o recurso da metáfora que utilizaremos nesta produção. Na sequência, conversaremos um pouco sobre o condomínio epistemológico em que a Casa se instala, o Condomínio da Formação Continuada numa perspectiva pós-crítica. Seguindo para o próximo capítulo, analisaremos este condomínio de modo a entender os caminhos e os governos da quadra da política de formação continuada no Brasil e na Bahia. No capítulo três, tem-se uma apresentação geral do currículo como dispositivo, uma inferência pós-crítica das teorias curriculares que se fazem de linhas e de curvas. Analisamos a Casa para além do sótão e do porão, quando esta apresenta com o enunciado de *qualidade da educação*, vinculando a formação destes sujeitos educadoras e educadores.

Abordaremos a Casa a partir da sua estrutura de fabricação, a começar pelos alicerces e passando pela investigação do modo como se apresenta a subjetivação dos sujeitos educadoras e educadores, numa relação que extrapola os muros/paredes da Casa.

Os documentos/materiais de construções analisados foram: o Plano de Formação Continuada (2019), os relatórios gerenciais (2019, 2020, 2021), as Cartas de Avaliação - NTE 20 (2019a, 2019b) e as pautas formativas e memoriais (2022).

A Casa compõe espaços diversos como a rua, o bairro e a cidade e deve ser vista destes e para estes lugares como espaço de composição, representação e relações. A casa que analisamos faz parte ainda de um condomínio, estrutura de organização de moradia muito comum atualmente. E para analisar a Casa, o Currículo do Plano de Formação Continuada Territorial (PFCT), é preciso considerá-la como parte de um condomínio epistemológico, e saber que neste espaço outras tantas casas compõem um macro campo teórico de Currículo e Formação, Formação Continuada, Currículo pós-crítico, formação de diretoras e diretores escolares e de coordenadoras e coordenadores pedagógicos. Por isso, adentrar a Casa e investigar sobre ela demanda uma análise de como e se outros já haviam se hospedado investigativamente nesta casa ou em outras casas desse condomínio.

---

<sup>7</sup> Daqui seguimos no coletivo, não sou mais eu que encontro a Casa, caminho com auxílio do meu orientador e com as relações que construímos com o objeto e com as referências.



O conceito de condomínio, segundo o dicionário<sup>8</sup>, está relacionado ao direito de propriedade exercido em comum, por duas ou mais pessoas; conjunto habitacional, composto de vários apartamentos ou imóveis, sendo a entrada e a saída controladas; condomínio fechado. Conjunto habitacional, aquilo que pertence coletivamente aos proprietários; condição ou situação em que algo pertence a mais do que uma pessoa.

**Figura 2 – Planta de um condomínio residencial**



FONTE: <https://br.pinterest.com/>

A figura acima demonstra graficamente a organização de um condomínio residencial e aqui é usado em alusão a um condomínio teórico epistemológico da teoria curricular e da formação de profissionais da educação.

O condomínio é uma alternativa de moradia para quem busca segurança, visto a exacerbção da violência nas cidades, ao tempo que é uma opção para se manter um convívio mais próximo com seus pares. Alguns condomínios têm arquiteturas padronizadas, as casas seguem o mesmo modelo, e em seu regimento regula-se sobre as alterações feitas nesta padronização, de modo que as modificações realizadas mantenham o padrão original. Existem também os condomínios sem padronização estética, as regras e definições residem no campo da delimitação de espaços construídos e padrões econômicos de construção. Independentemente do tipo de condomínio, regras existem para se garantir algumas questões sociais, econômicas e estéticas.

Na pesquisa acontece algo semelhante, se olharmos com a lupa da ordem dos discursos, pois “suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 1996, p. 8-9). O campo

---

<sup>8</sup> Fonte: <https://www.dicio.com.br/condominio/>

epistemológico também é um condomínio que controla entradas, estabelece diretrizes de construção, valida e recusa projetos.

Pensar a pesquisa na linha de currículo e formação é amplo e permite diversas arquiteturas, por isso conhecer o estado da arte do objeto desta pesquisa nos possibilita problematizar e analisar o que ainda não foi visto e/ou ampliar o que já foi vislumbrado. Analisando outros discursos e enunciados ou mesmo conjecturando por outras subjetividades/construções os mesmos discursos e enunciados. O objetivo do Estado da Arte é uma descrição breve das publicações e um olhar analítico que contribua com as inferências propostas pela pesquisa, também mapear e analisar as produções acadêmicas de uma determinada temática em tempos e espaços diversos. As pesquisas do tipo Estado da arte “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (Ferreira, 2002, p. 258).

Pela temporalidade do Programa de Formação Continuada Territorial (2019-2022), pensamos ser possível afirmar que são poucas ou inexistentes as produções acadêmicas concluídas sobre “o Currículo do Plano de Formação Continuada” especificamente, e que essas, se existirem, devem estar localizadas geograficamente no Estado da Bahia.

Optamos por estabelecer como marco temporal de investigação o período de 2015 – 2022. Esse recorte temporal foi escolhido em razão das últimas legislações federais que tratam da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que revogou a primeira, e definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, e a Resolução CNE/CP nº 01/2020 que apresenta as diretrizes para a formação continuada de professores e institui a BNC Formação, concluindo que estas legislações poderiam subsidiar arquiteturas epistemológicas do condomínio que objetivamos inspecionar.

Para o levantamento das estruturas que compõem as casas desse condomínio, elegemos os seguintes descritores: “formação continuada para diretoras e diretores escolares e coordenadoras e coordenadores pedagógicos”, “Formação Continuada na Bahia”, “Currículo de formação de educadoras e educadores”. A busca foi efetivada nos bancos de dissertação e teses, dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação (acadêmico ou profissional), das universidades públicas baianas: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Federal do

Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal da Bahia (UFBA). O período do levantamento de dados aconteceu entre os meses de agosto e novembro de 2022.

A busca por hóspedes na Casa não apresentou, como anunciamos previamente, produções registradas com vínculo direto com o objeto de pesquisa, o currículo PFCT da Bahia. A análise do Estado da Arte nos permitiu inferir que os estudos em torno dos currículos propostos para a formação de professores não são raros, visto que aparecem no campo de busca um grande volume de publicações, mas quando o descritor é alterado para coordenadoras e coordenadores pedagógicos e/ou diretoras e diretores escolares, o número de publicação se torna mais restrito, o que demonstra a relevância de pesquisas que considere as especificidades da identidade profissional e o lócus de trabalho dos gestores pedagógicos das instituições de ensino. Pessoa e Crusoé afirmam, após fazer um mapeamento das produções acadêmicas sobre formação continuada para coordenadores pedagógicos, que “foram poucas as produções sobre a prática de formar esse profissional, o que registra certa necessidade em investir nas pesquisas que tratam dessa temática” (Pessoa; Crusoé, 2021, p. 21).

A atualização ou ampliação de pesquisa sobre essa temática é também relevante se considerarmos as contínuas e significativas mudanças na educação. Mudanças essas que são apresentadas por Paraíso (2007) como uma premissa das formas de investigar na pesquisa pós-crítica “porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades” (Paraíso, 2007, p. 26).

As produções encontradas e listadas abaixo compatibilizam com a pesquisa no que tange as teorias curriculares pós-críticas e a formação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos.

**Quadro 1 – Condomínio epistemológico – currículo e formação docente**

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVES	INSTITUIÇÃO
<b>QUADRA CURRÍCULO</b>				
CURRÍCULO COMO “CONVERSA COMPLICADA”: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORAS	SILVA, SARA BETANIA DE SOUZA	2020	CURRÍCULO; CONVERSA COMPLICADA; <i>CURRERE</i>	PGEDU/UFBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
“VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?”: MOVIMENTOS (E)M CURRÍCULOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM IPIAÚ, BAHIA.	BRANDÃO, ELENILDA ALVES	2017	CURRÍCULO. FILOSOFIA DA DIFERENÇA. ENSINO MÉDIO	PPGE – UEFS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

CURRÍCULO RIZOMÁTICO E FORMAÇÃO: —UM POUCO DE POSSÍVEL, SENÃO EU SUFOCO.	SANTOS, IGOR ALEXANDRE DE CARVALHO.	2015	CURRÍCULO RIZOMÁTICO. SUBJETIVAÇÃO. FORMAÇÃO. ATOS DE CURRÍCULO RIZOMÁTICOS	PGEDU/UFBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.
<b>QUADRA FORMAÇÃO</b>				
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CORDEIROS — BAHIA	PESSOA, ZENAURA SOUSA SOBRINHO	2022	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; FORMAÇÃO CONTINUADA	PPGED/UESB PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A quadra do currículo construída e habitada por Santos (2015) Brandão (2017) e Silva (2020) relevam uma leitura pós-crítica da temática do currículo, sua experimentação nas práticas escolares, e as possibilidades de pensar o currículo como dispositivo vivo. É perceptível nessas produções o convite a romper com currículos essencialistas, fundamentalistas e homogeneizantes. E deste lugar, as pesquisas revelam que existe um distanciamento entre as teorias curriculares elaboradas e discutidas no campo teórico e os currículos vivos e vividos nas escolas. Relação enunciada a partir da análise das percepções dos docentes e dos discentes sobre o conceito e a aplicabilidade do currículo. Os textos apresentam também a leitura de um currículo aberto, descontínuo ou não linear, imprevisível, que vai se fazendo pelos discursos e experiências de alunos e professores, pensando e refletindo a vida dentro e fora da escola.

São produções potentes que reafirmam a importância de se analisar o tema por outras óticas e envolver os sujeitos autores dos currículos nas discussões. Alunos e professores não são, ainda que assim seja delineado nos currículos prescritivos, passivos e meros receptores e ou reprodutores de um produto pronto. Por isso, é preciso olhar o currículo como dispositivo vivo e não determinante. E através das reflexões destas produções podemos indagar na pesquisa aqui proposta: como o currículo proposto pelo PFCT constitui o conceito de currículo nos seus discursos formativos?

Ainda no condomínio, mas agora da quadra destinada às pesquisas ligadas à formação, não foram encontradas pesquisas sobre a formação de diretoras e diretores escolares e de coordenadoras e coordenadores pedagógicos como política formativa. A pesquisa, que de algum modo dialoga com nosso objeto e é aqui analisada, foi construída por Pessoa (2022) e tem como objeto de estudo as práticas de formação continuada para as

coordenadoras pedagógicas das escolas públicas municipais da cidade de Cordeiros, estado da Bahia, e investigou de modo qualitativo que tipo de prática formativa continuada é desenvolvida para esse público, pela Secretaria de Educação do Município. Como resultados encontrados na pesquisa, tem-se apresentada a maturidade de compreensão dos profissionais sobre os conceitos e princípios da formação, a diferenciação entre planejamento e cumprimento das demandas escolares da prática formativa, e a realidade de oferta da formação que se apresenta de forma insatisfatória, isso de acordo com as informantes. “Ainda assim, esse estudo apontou que existe uma fragilidade nessa prática para os CP – Coordenadores Pedagógicos, já que os cursos são oferecidos de forma esporádica e não há um projeto contínuo de formação” (Pessoa, 2022, p. 162). Pensar a realidade da formação continuada para coordenadoras e coordenadores pedagógicos vincula-se a nossa pesquisa de modo direto, pois na pesquisa realizada, o público é, também, o público-alvo da PFCT. E traz para o debate as carências de formações para este público e a dificuldade em relacionar a formação com as práticas escolares.

Após essa breve visita ao condomínio das pesquisas em currículo e formação, e se ponderarmos sobre os trabalhos descritos, é possível reiterarmos a força das produções construídas com os trilhos pós-críticos. E as pesquisas trazem pontos importantes para a nossa hospedagem, e com eles seguimos o caminho e buscamos analisar o que aqui delineamos como os alicerces, a sala de estar, o sótão e o porão da casa, além das relações que se estabelecem nesses espaços, principalmente com o enunciado da qualidade da educação e da subjetivação das educadoras e educadores, hóspedes desta Casa.

### **Modos de vistoriar: por uma análise do discurso**

Pensar a Casa, inspirada por Vinícius (1970) e Bachelard (2003) é, para essa pesquisa, um vislumbre pós-crítico, é andar pelas muitas possibilidades representativas e seus paradoxos. É indagar a Casa pelo modo como é construída, pelas luzes que excessivas podem esconder e dificultar questionar verdades. Há casas convidativas, há casas assustadoras, há casas que consideram seus entornos, seus vizinhos, há casas isoladas que apenas interage com seu próprio quintal, qualquer uma delas exige coragem para adentrar, caminhar, questionar e romper com o doxa que cristaliza verdades, que faz essas verdades percorrem a linha do tempo cronológico de forma inquestionável.

Segundo Paraíso (2004), as teorias pós-críticas vêm buscando investigar o conhecimento e suas implicações na relação verdade e poder, o sujeito e os modos de subjetivação, os textos educacionais e suas produções. Questões que se apresentam

condizentes com o interesse da pesquisa que propomos, e que pretende analisar como o dispositivo curricular entrelaça as relações de saber e poder, e como constitui subjetivamente os sujeitos educadoras e educadores no PFCT através do enunciado de qualidade da educação. A escolha da teoria pós-crítica acontece após ser convencida de que a análise da teoria crítica, sozinha, não sustenta questões do tempo atual, por desconsiderar as mudanças e a volatilidade que o social, o cultural, o educacional e o político enfrentam. Por isso, buscamos nesta pesquisa, com auxílio teórico, produzir outros sentidos a partir do nosso olhar sobre os ambientes da formação, e pela compreensão investigativa que se apresenta durante o trajeto analítico.

Nesta estadia pós-crítica por não existir uma linearidade investigativa proposta pelas teorias, faremos um esforço de análise e compreensão com as metodologias disponíveis, adequadas ou até mesmo indicadas para essa inspeção pela Casa, pois sabemos que as metodologias certas não existem (Paraíso, 2007; Corazza, 2007; Veiga-Neto, 2009), e

Entre as muitas questões que tivemos que resolver ao trabalharmos com as teorias pós-críticas em nossas investigações sobre currículo, as questões metodológicas, sem dúvidas foram aquelas que mais mobilizaram nosso pensamento e demandaram nossos esforços de invenção e ressignificação. Afinal, as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações (Paraíso, 2007, p. 24-25).

Na pesquisa pós-crítica as certezas são desestabilizadas e as análises perpassam por novos olhares sobre questões como a do tempo, da construção e representação da escola e do sujeito; pensar modos de identidade, diferença, subjetividade, currículo, e a relação de saber e poder, buscando eclodir aquilo que ainda está depositado na penumbra do porão, e as relações que fogem da estadia na casa e reverberam na escola, no fazer profissional de cada educadora e de cada educador. E para isso as teorias pós-críticas têm apresentado contribuições importantes na construção de um modo de pesquisar e utilizamos dessas contribuições para agenciar algumas categorias, como: modos de interrogar, descrever e analisar da teoria foucaultiana (ordem do discurso e a arqueologia do saber) e a desconstrução que oferece modos de problematizar, desconstruir e analisar os textos.

Paraíso exhibe como imprescindível não desconsiderar as mudanças sociais, culturais e relacionais da educação; os tempos distintos das investigações; as novas categorias de análises; e a verdade como uma criação, pois não existe verdade, existem regimes de verdade; o discurso como função produtiva do que diz, sabendo que o discurso produz a realidade; o sujeito efeito da linguagem, dos modos de subjetivação, das relações de poder; e a diferença, exaltando a multiplicidade (Paraíso, 2007).

Considerando a complexidade pós-crítica, vistoriar é indagar sobre as escolhas para a criação e habitação da Casa, a composição dos ambientes, a escolha dos(as) moradores(as), os conteúdos (objetos) que compõem as relações na casa. A análise da Casa perpassa por conhecer de forma abrangente o condomínio epistemológico da pesquisa na quadra do Currículo, formação de professores(as) e o Plano de Formação Continuada Territorial para educadoras e educadores da Bahia, para só depois, minuciosamente, seguir para a análise que responde a nossa questão de pesquisa.

Como já especificado anteriormente, não fomos chamados a essa vistoria, no entanto, estamos imbricados nas relações desta Casa e por isso, nossa inspeção perpassará pelos alicerces que dão início a essa obra, analisando se são sólidos e adequados à engenharia proposta e se são correspondentes a seus moradores temporários, se atende à função para a qual foi pensada, planejada. Desejamos ao longo desta inspeção, também, indagar sobre a composição dos seus dispositivos, a fim de reconhecer e analisar os seus discursos e seus enunciados pedagógicos que governam a fabricação do currículo, informam o processo formativo, impelindo significações e poder sobre os espaços, os tempos, os sujeitos e as premissas pedagógicas que estruturam a Casa. Ambicionamos inferir como e se os documentos normativos, que se afirmam na busca pela qualidade da educação e direcionam a formação de professores(as), exercem governo sobre as práticas das educadoras e dos educadores, operando sobre eles como instrumentos de poder e construção de saberes, e governando os sujeitos e suas práticas sociais.

A vistoria analisa a casa como um todo. Essa casa não é só em si. Ela ocupa lugar, tempo, historicidade, relações políticas, sociais e culturais. Ela relaciona-se com os sujeitos, com as normativas, os objetivos que propõe. Ela, na composição de condomínio epistemológico de política pública de formação, ocupa o espaço destinado a formação de um coletivo de profissionais da educação. Os espaços e as relações que se estabelecem agem sobre todos os sujeitos envolvidos. Existem relações de governo por parte das normativas, das interferências do setor privado nos processos formativos, das definições e orientação de pautas formativas que delimitam sobre a atuação profissional das educadoras e dos educadores. E essas relações não são impremeditadas, são intencionais e subjetivam a identidade e atuação profissional, inclusive e porque sabemos que o currículo é um dispositivo de subjetivação.

Analisar o currículo do Plano de Formação Continuada Territorial numa perspectiva pós-estruturalista requer procedimentos metodológicos que deem conta de escavar os problemas apresentados. Sabemos que não existe um modelo metodológico para as

pesquisas pós-críticas, mas sabemos também que é necessário pensar arranjos metodológicos para se realizar os processos investigativos, e por isso optamos por fazer ao longo desta investigação uma análise do discurso, que será, a princípio, a principal ferramenta para essa inspeção, uma lupa para ampliar os olhares, uma cavadeira para abrir espaços para novas perguntas, martelos para se quebrar metanarrativas cristalizadas ao longo do tempo. Todas essas ferramentas são mobilizadas para trazer à superfície as relações discursivas, as epistemes.

A Análise do Discurso (AD) é uma arena de apreciação composta por abordagens diversas, predominantemente qualitativa, que se ocupa das relações entre linguagem e mundo social. Os pesquisadores e as pesquisadoras que se dedicam a essa área conduzem investigações que buscam articular as relações da linguagem e do social, baseando-se em diferentes linhas, a exemplo da: Análise do Discurso (Foucault), Análise Crítica do Discurso (Lacan, Fairclough), Teoria do Discurso (Laclau e Mouffe) e a Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin).

A base da análise do discurso que utilizaremos vem das teorias foucaultianas, mais precisamente das obras *Arqueologia do saber* e *A ordem do discurso*. Para Foucault (2008), o discurso é por deveras importante, e não pode ser apenas visualizado, ou ter sua gênese e percurso pelo tempo apresentado. O discurso precisa ser escavado, não escavado no sentido de busca da origem, mas escavado no sentido de definir relações que estão na própria superfície dos discursos; tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas. Assim, não procura o que está embaixo dos discursos, mas o que está na estrutura manifesta, na prática. “Atrás da fachada visível do sistema, supomos a rica incerteza da desordem; e sob a fina superfície do discurso, toda a massa de um devir em parte silencioso: um ‘pré-sistemático’ que não é da ordem do sistema; um ‘pré-discursivo’ que se apoia em um essencial mutismo” (Foucault, 2008 p. 85).

O termo escavar vem do vocabulário comum da arqueologia, e a arqueologia é para o autor não uma disciplina ou um conteúdo, é sim um procedimento, uma forma de manuseio, um modo de lidar com os arquivos. Arquivo como sendo “sistemas de enunciados”, um conjunto de discursos efetivamente pronunciado, o conjunto de acontecimentos, e não um fato, fato acabado, validado e inquestionável como definido e difundido pela sociedade, inclusive na linguagem comum “contra fatos não há argumentos” (Foucault, 2008, p. 146).

O arquivo que escolhemos analisar é um documento normativo, que em síntese pode parecer apenas um orientador, é um conjunto de premissas a serem apreendidas. Mas um



arquivo nunca é somente. Há muito a ser visto, há cômodos a serem inspecionados. Esses espaços se elaboram nas relações que estabelecem, nas formações discursivas que constroem. E esse emaranhado de discursos, suas linhas e curvas, seus rizomas, nos incita a construir uma pesquisa arqueológica, uma análise que escava fatos da superfície.

A revelação, jamais acabada, jamais integralmente alcançada do arquivo, forma o horizonte geral a que pertencem a descrição das formações discursivas, a análise das positivities, a demarcação do campo enunciativo. O direito das palavras - que não coincide com o dos filólogos - autoriza, pois, a dar a todas essas pesquisas o título de arqueologia. Esse termo não incita à busca de nenhum começo; não associa a análise a nenhuma exploração ou sondagem geológica. Ele designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo. (Foucault, p. 149, 2008).

A análise do discurso investiga as práticas discursivas, as formações discursivas dos arquivos, considerando os acontecimentos destes. Essas práticas estão fundamentadas no enunciado. O enunciado, para Foucault (2008), são as integrações menores do discurso, que deve ser analisado nas conjunções, nas relações produzidas nas dispersões dos acontecimentos. A concepção de enunciado como unidade de análise é condição para se imprimir uma história com o campo teórico da Análise do Discurso.

Em *Arqueologia do saber*, Foucault (2008) afirma que o enunciado apresenta um modo particular de existência. O enunciado “não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos)”. E diferenciando o enunciado de uma estrutura, Foucault aponta a diferença da frase, da proposição e do ato de fala, pois estes, guardadas as devidas especificidades, tratam-se de estruturas linguísticas, lógicas e/ou analíticas, ao passo que o enunciado, para Foucault é uma função de existência que pertence aos signos, e a partir da qual se pode deliberar pela análise ou pelo discernimento, se eles “fazem sentido” ou não. [...] ele [o enunciado] “é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Foucault, 2008, p.98). O autor também apresenta que “a função enunciativa” se relaciona a quatro características intrínsecas ao enunciado, a partir das quais se pode determinar a existência de um enunciado em uma dada materialidade. São elas: a referencial, a posição-sujeito, o campo associado e a existência material.

Aqui consideramos, ainda para complementar nossa exposição, o conceito foucaultiano de discurso apresentado por Lemos, de que o discurso é “um sistema de dispersão, ou seja, é um efeito de quem o analisa, descreve e compreende aquilo que emerge do próprio discurso, a partir de um conceito histórico e ideológico” (Lemos, 2021, p. 15) e a própria definição de Foucault:

Os "discursos", tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (Foucault, 2008, p. 54-55).

Assim, os discursos analisados ao se vistoriar a Casa serão particulares, específicos, novos, pois são analisados numa elaboração inédita da relação dos sujeitos com o objeto, num dado tempo e espaço. Por outro lado, é preciso considerar, ao ler a análise que fazemos dos lugares onde buscamos esse discurso, os lugares de onde apresentamos o resultado discursivo que se elabora. Essas linhas relacionais foram anunciadas previamente por acreditarmos que elas significam a escrita, a análise e os resultados apresentados.

Gore também apresenta um conceito de discurso que elucida a perspectiva que usaremos do termo “a noção de discurso usada aqui não é a da linguística, na qual a preocupação principal é com a estrutura da linguagem. Em vez disso, o termo discurso “[...] o foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem” (Gore, 2010, p. 9). Importa analisar para que e a quem se destina, importa a intencionalidade e as implicações. Uma análise do discurso entendida como prática social que significa as relações e os sujeitos das e nas relações, um discurso que direciona e governa. Pensar os discursos como instrumentos de governamentalidade, discursos que controlam, regulam, atravessam o sujeito e suas práticas.

Autores como Fernandes (2011), Lemos (2021), e Rezende (2022<sup>9</sup>) vão dedicar a Michael Foucault a influência maior pela propagação dos conceitos de discurso e análise do discurso. Para Rezende (2022), discurso pode ser compreendido também como um conjunto de enunciados historicamente construídos, que se serve da fala e da escrita para se

---

<sup>9</sup> Aula ministrada pelo professor Dr. Guilherme Augusto Rezende Lemos, em 24 de agosto de 2022, via google meet.

materializar. E a análise do discurso tem a função de separar o efêmero do durável, compreender como são produzidos os discursos e sua relação e efeitos para com os sujeitos. Fernandes (2011), a partir das obras de Foucault, trata do discurso e da produção de subjetividades em seu texto, abordando a proficuidade e a complexidade das reflexões foucaultianas sobre o discurso. Trata da produção do sujeito em face da sua instalação em algumas formações discursivas, afirmando que os enunciados externos atravessam e subjetivam os sujeitos, e conforme o autor

Todos os estudos se sustentam pela recorrência a teses foucaultianas, articuladas à Análise dos Discursos. Eles partem da premissa de que os modos de subjetivação produzem sujeitos singulares e, portanto, mostram, por meio das análises dos discursos, os procedimentos mobilizados para a produção de sujeitos (Fernandes, 2011, p. 4).

Foucault (2008) apresentou a formação discursiva (FD) como o sistema de dispersão em que haja regularidades em dado conjunto de enunciados. Cada elemento que forma este conjunto de potencialidades de fala, de cada frase, de cada discurso está imerso nas regras de formação que são históricas. São muitas as advertências sobre a teoria de FD de Foucault, as críticas passam pela ideia de que o autor buscasse gerar novos discursos, absorva em uma estrutura, sua própria estrutura e desvinculada das relações que o cercam, estamos convencidos de que a ideia não é essa.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (Foucault, 2008, p.43).

O discurso é então um acontecimento que traz consigo as condições sócio-históricas que permitem sua urgência.

É possível afirmar que a análise do discurso propõe uma ruptura com várias ordens das investigações nas ciências humanas, desde temporalidade, poder, sujeitos e constituição histórica. Nos provoca a pensar o não pensado, a analisar para além dos enunciados, a refletir as produções destes e a relação que se estabelece com os sujeitos. Pensar os discursos válidos e não autorizados, sua onipotência e sua fragilidade.

Seguimos no objetivo de conhecer a Casa com um novo olhar, uma inspeção comprometida em analisar o currículo num cenário pós-crítico e reconhecer o conceito que permeia o PFCT, compreender as disputas pelos campos da formação continuada, e por analisar a produção dos sujeitos educadoras e educadores dentro da Política de Formação

Continuada da Bahia, no período de 2019 a 2022. Abraçada pela ferramenta da análise do discurso e sua potencialidade, pensar a forma como ela opera o discurso, a quem ele se destina, o que é encoberto com os silêncios e as ausências, os poderes que ele aciona e pensar afinal, “o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (Foucault, 1996, p. 8).

## CAPÍTULO I - A QUADRA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: disputa e governo

*“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.*

Michel Foucault (1996)

Buscamos apresentar aqui uma vistoria sobre o Condomínio de Pesquisa da formação de profissionais da educação, suas condições de estruturação, a forma de oferta e uma análise dos processos educativos alvitados. Seguindo sob o viés pós-crítico, que, como diz Paraíso, se apresenta por “múltiplos caminhos e trajetos, as pesquisas pós-críticas em educação têm feito vários deslocamentos. Fazem-nos olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos demais, em direção que nos parecem lineares em excesso” (Paraíso, 2004, p. 295).

Em 2004, Paraíso apresentou um esboço das principais pesquisas em educação que emergiam no campo pós-crítico, e os efeitos destas. A autora destaca a virada linguística, o questionamento à biopolítica, estudos feministas e de gênero, o multiculturalismo e pós-colonialismo. Também é pauta destas pesquisas as promessas da modernidade de liberdade, conscientização, justiça e cidadania. Destaca ainda que o objetivo destas não é a confirmação ou o confronto dos discursos, o que se busca é uma nova produção. As principais temáticas estão no eixo de currículo, práticas educacionais e pedagogia, e têm relevância as relações de poder na educação, o sujeito (identidade, subjetividade, e modos de subjetivação); a produção do saber (conhecimentos, verdades e discursos). E completa afirmando que “os objetivos dos estudos e trabalhos divulgados parecem ser: divulgar os desafios teóricos e políticos colocados pelas teorias pós-críticas, mostrar a importância para a educação de seus argumentos [...] contribuir para criar caminhos investigativos para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando [...] o singular, o local, e o parcial” (Paraíso, 2004, p. 288).

Sabemos que todas essas discussões sobre educação, principalmente a educação pública, precisam enfrentar uma série de ofensivas, por parte das políticas neoliberais, especialmente na última quadra do decênio. Essas ofensivas questionam a efetividade da educação na instituição de ensino, interrogam sua função e as demandas sociais. Estamos entrelaçados em um panorama de políticas educacionais que tentam esvaziar de sentidos as instituições. A exemplo dos ataques realizados à educação pelas frentes políticas partidárias de direita e conservadoras que acontecem de formas diversas: vão desde o congelamento de

gastos públicos com educação, por 20 anos, como a proposta da PEC 241; ao pouco ou mínimo investimento em melhoria das condições de trabalho e formação do(a) professor(a). A falta de investimento compromete diretamente a oferta e as políticas públicas que devem se efetivar para garantir melhores condições de trabalho, valorização profissional, formação inicial e continuada. Neste mesmo sentido, Freitas (2014) afirma que sem esse investimento há um comprometimento na qualidade da educação.

É um caminho necessário para a profissionalização dos trabalhadores da educação. Os educadores, através de suas entidades, especialmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), vêm firmando, historicamente, a necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos educadores, condição para uma educação básica emancipatória, que passa pelo trato prioritário, enquanto política pública de Estado, à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à carreira e remuneração dos profissionais da educação. (Freitas, 2014, p. 427).

Outros ataques emergem da influência dos diversos organismos financeiros e estrangeiros que se inserem na educação do país, constituindo princípios e objetivos para a educação, com políticas que atacam a autonomia da escola, como em movimentos como o da escola sem partido, a ideologia de gênero e os discursos proliferados para atacar a escola e dizer que a instituição é um lugar de doutrinação.

A ideia de uma “escola sem partido” – o que é, na verdade, um conceito ideal – surgiu como reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos e partidários. É fato notório que, nos últimos 30 anos, um número cada vez maior de professores e autores de livros didáticos vem se utilizando de suas aulas e de suas obras para doutrinar ideologicamente os estudantes, visando à formação e propagação de uma mentalidade social favorável a partidos e organizações de esquerda (Nagib, 2008, p. 1).

É relevante e necessário pensar as ambições, as influências e os limites que essas políticas educacionais implementadas e disseminadas pelos últimos governos neoliberais (2016-2022) propõem para a educação, especificamente no campo das diretrizes para a formação de professores(as), seus avanços, retrocessos e resistências, e sua vinculação ao enunciado da qualidade da educação. Pois, sabemos que uma política de formação está diretamente vinculada ao tipo de projeto de sociedade que se tem, quanto mais democrática a sociedade, maior será o interesse em construir conhecimentos de caráter político, em detrimento a conhecimentos puramente técnicos.

Essa análise se inicia com a inspeção das Políticas Públicas Nacionais, e partirá do Decreto 6.755 de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e caminhará até a Resolução CNE/CP nº 01/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

O Decreto 6.755/2009 inaugura a política nacional de formação de professores, instituindo em regime colaborativo a organização para proporcionar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, das redes públicas de educação básica. O Decreto “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências” (Brasil, 2009, p. 1). O documento estabelece em seus princípios e objetivos uma formação com bases técnicas e científicas, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; relaciona diretamente essa formação com a qualidade do ensino e da aprendizagem ofertada; apresenta essa formação de forma colaborativa entre os entes da federação e a colaboração constante e articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino para que seja possível o alcance dos objetivos ali propostos; apresenta a escola como lócus essencial para o processo formativo; prevê equidade na oferta; e articulação entre formação inicial e continuada.

No mesmo ano, o Governo Federal lançou uma portaria ministerial (145/2009) disciplinando sobre o Programa Escola de Gestores da Educação Básica, o programa objetivava “contribuir com a formação de gestores escolares, por meio de um amplo processo de articulação envolvendo o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais”. Essa portaria teve importância na condição de oferta da formação continuada para o público em questão. Mas a iniciativa foi interrompida e não chegou a se efetivar como política pública de formação continuada para gestores escolares.

A partir da investigação deste texto, é possível inferir sobre aqueles que estão envolvidos no processo de implementação da política, sendo deste o Ministério da Educação e os sistemas públicos de ensino até aqueles que são convocados a fazer parte, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Desta forma, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem como partícipes não mais apenas representantes do

poder público, seja ele de qual instância for, mas também a participação de órgãos representativos da sociedade civil.

O Decreto é também fruto de movimentos de educadoras e educadores e de instituições direta e indiretamente associadas aos históricos esforços pela ampliação e elevação da qualidade da Educação Básica no Brasil, ao longo dos anos. E sua organização colaborativa e participativa confirma isso e se apresenta como uma conquista social.

Um ano depois, um novo documento foi publicado, o Decreto 7.415/2010, desta vez tratando da formação dos funcionários da educação. Seria um Decreto complementar para abranger todos os profissionais da educação, o que mais tarde é feito por um Decreto único. O Decreto 8.752/2016 revoga os dois decretos anteriores e mescla a política de formação para os profissionais da educação. Este considera para sua constituição as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), que fixa prazos para que os profissionais da educação tenham formação em nível de graduação e pós-graduação.

O Decreto tem como finalidade fixar seus princípios, objetivos e organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para a formação dos profissionais da educação. Entende-se por profissionais da educação: professores(as), pedagogos(as) e funcionários(as) da educação. Ou seja, o Decreto trata da formação continuada para quem já atua nas funções das três categorias e da formação inicial para os que a ela se destinam.

Não se pode analisar os alicerces de um projeto de formação sem dar um *zoom* na responsabilidade que é atribuída aos profissionais da educação e nos retrocessos sentidos na atualização das diretrizes. Esses dispositivos, acima apresentados, são normativos, legalistas e disciplinadores, exercem poder e enunciam aos profissionais as responsabilidades que têm com a qualidade da educação. A formação como o caminho para a mudança social, para o alcance das metas estabelecidas com a melhoria da educação. E de algum modo também desvaloriza o profissional quando retira, na resolução (02/2019), termos associados às ações de valorização, como a possibilidade de uma jornada única e a dedicação exclusiva, que no primeiro Decreto aparecia e podia ser lida como uma ação de valorização vinculada a condições estruturais e financeiras.

Podemos ampliar essa discussão por uma análise comparativa entre as últimas resoluções que tratam da formação de professores. A Resolução CNE nº 02/2015, a Resolução CNE nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020. As três resoluções tratam da formação de professores, as duas primeiras estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais



para a formação inicial de professores e a terceira trata das mesmas diretrizes, mas desta vez, voltada para a formação continuada.

As duas primeiras resoluções que tratam das diretrizes se apresentam com o mesmo número, mas nem de longe estão dentro da uma mesma estrutura basilar. Não se trata de uma continuidade, revisão ou ampliação, é na sua totalidade um enunciado novo, nova linguagem, novos parâmetros e novos discursos. Para Galian, “trata-se de uma mudança de concepção de formação de professores”. É o abandono das potencialidades conquistadas pelas discussões e movimentos que subsidiaram a construção da Resolução CNE nº 02/2015.

Após 13 anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) retomou as discussões sobre formação de professores e propôs a reformulação dos cursos destinados a essa formação por meio do parecer CNE/CP nº02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Em meio a movimentos sistemáticos de adiamento/interrupção/bloqueio da implantação, o conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi amplamente discutido pela comunidade e legitimado por diferentes sociedades científicas, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) entre outras entidades representativas (Santana; Paula; Pereira, 2022, p. 6 -7).

A Resolução 02/2015 define as diretrizes para a formação inicial e continuada, num movimento que pode ser visto como integrador e horizontal para as concepções e os currículos formativos. Esta para embasar sua consecução traz considerações diversas, que vão desde as bases legais até as concepções de educação, ensino e currículo, e penso que cabe destacar o entendimento de currículo abordado por essa Resolução. Nela o currículo é percebido como um “conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (Brasil, 2015, p. 2)

A Resolução conserva elementos das diretrizes curriculares anteriores, de 2002, com exceção do conceito de competência. Claro que isso não constrange os avanços percebidos, como a ampliação da carga horária, os cursos de formação pedagógica para bacharéis e estrutura para uma segunda licenciatura.

Num movimento para se garantir visibilidade e integração da formação de professores ao documento de orientação curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, a Resolução CNE 02/2019 nasce com aquilo que alguns

teóricos (SANTANA; PAULA; PEREIRA 2022) vão denominar de retrocesso, em razão das muitas perdas em relação às diretrizes anteriores, e a ênfase dada à competência técnica. A Resolução CNE nº 02/2019 institui a Base Comum Nacional (BNC) de Formação, ou seja, um orientador, a Base Comum Nacional de formação continuada de professores que dedicam cinquenta por cento da sua carga horária à formação das competências da BNCC, e determina a estrutura da formação inicial. Sabemos ainda que a própria base orientadora da educação básica passou e continua no campo de estudos e debate sobre sua qualificação para a educação. A presença da BNCC nas diretrizes de formação de professores, de certo modo, se apresenta como um discurso de legalidade, reduzindo ou erradicando espaços para os debates e discussões. É uma diretriz reducionista, que atravessa e nega a necessidade de uma formação profissional que possibilite olhar para além, uma formação que seja capaz de romper com as metanarrativas, que possibilite questionar, uma formação política para um projeto de sociedade democrático. O que se prevê é a formação de um professor técnico, que aplica o aprendido e determinado. O professor que aprende e atende a supremacia do “saber fazer” e se aproximando de uma perspectiva tecnicista de educação. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2014, p.134)

A Resolução CNE/CP nº 01/2020, que trata das diretrizes para a oferta da formação continuada, se constitui considerando a LDB, as metas 15 e 16 do PNE, e a BNCC. O documento apresenta como objetivo a implementação das diretrizes por todas as instituições e órgãos de oferta de formação e prevê que os profissionais docentes tenham competências sólidas dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural, para atender ao fim a que se destina que é a aprendizagem significativa e o desenvolvimento dos educandos. Pode-se, a partir da descrição das duas últimas resoluções a saber a Resolução CNE/CP nº 1 de 2020 e a resolução CNE/CP nº 2 de 2019, afirmar que o governo da época desejava padronizar os currículos de formação inicial e continuada, dando ênfase e enunciando os regimes de força da BNCC.

Diante de novas diretrizes elaboradas que não consideraram os avanços e os fundamentos propostos pela Resolução anterior CNE/CP nº 2 de 2015, várias entidades se manifestaram<sup>10</sup> contrárias e reivindicaram a manutenção desta, pois “assumindo o caráter socio crítico de subversão, as entidades sinalizaram que a Resolução imprime um retrocesso

---

<sup>10</sup> Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a NOTA TÉCNICA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022.

e questiona a concepção reducionista da formação inicial, bem como a estrutura curricular delineada” (Santana; Paula; Pereira, 2022, p. 7).

E considerando o período pós aprovação da LDB 9394/96 é possível afirmar, conforme aponta Diniz-Pereira (2021), que se tem uma disputa sobre o papel social da formação docente.

O maior desafio dos governos eleitos foi assumir mais explicitamente o modelo de formação docente que se pretendia adotar no país. Iniciaram-se, assim, fortes disputas políticas em torno do arquétipo de formação de professores que deveríamos seguir. Alinhados à chamada “ideologia de mercado”, os governos que se sucederam a partir do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, incluindo este, abraçaram o discurso de assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC – Educação Básica) e isto certamente representou o retorno à tentativa de homogeneizar as propostas curriculares dos cursos de formação de professores no país (Diniz-Pereira, 2021 p. 55).

A vistoria até aqui demonstrou que a legislação que orienta a política de formação docente no Brasil tenta governar os corpos docentes e atender, como dispositivo normativo, a urgência da melhoria da qualidade da educação que se apresenta atrelada/condicionada a uma formação docente vinculada a BNCC. E se pensarmos que a BNCC se apresenta como currículo mínimo de formação para a educação básica, os professores formados inicial e continuamente estarão apenas margeando currículos mínimos de formação docente. É também a hierarquia da escola maior impondo a sua verdade, e invisibilizando as práticas diárias em que os professores se constituem, nas escolas menores.

### **1.1 A formação continuada: os alicerces no Estado da Bahia**

Pensar a política de formação de professores e professoras na Bahia, lócus do currículo formativo que se faz objeto desta investigação, e diante do cenário de Políticas Públicas acima anunciado e do quadro deficitário de eficiência e efetividade das políticas educacionais do Estado, se faz desafiador. Muito dos discursos apresentados nos são caros, e todos direta e indiretamente operam para a fabricação do currículo, e vamos tentar, ainda que de forma breve, acender as luzes dos cômodos que consubstanciam a casa para enxergar alguns destes enunciados que formam o discurso de qualidade da educação.

Atualmente, a política de formação docente do Estado da Bahia se apresenta em dois eixos, conforme anunciado pela SEC/BA<sup>11</sup>, através do site oficial<sup>12</sup>: a formação inicial e a formação continuada. Para o desenvolvimento da formação inicial, entendida como a formação em nível de graduação em licenciaturas para os professores da rede pública, vinculadas diretamente a sua área de atuação, promove-se a habilitação profissional à prática docente. Nessa perspectiva, o Programa de Formação Inicial do Estado da Bahia, vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes) em parceria com as Instituições Superiores de Ensino do Estado, tem a finalidade de garantir a formação inicial para os professores das redes públicas de educação básica, que estão em serviço, formação esta entendida como fundamental ao exercício da docência. Uma outra forma de se garantir a formação inicial dos professores é por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que se constitui em um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

No que tange ao eixo formação continuada, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) anuncia, em 2019, a política de formação continuada a ser desenvolvida pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT). A ação prevê a Formação Continuada em contexto profissional para Coordenadoras e Coordenadores Pedagógicos, Gestoras e Gestores Escolares e Equipes Técnicas<sup>13</sup> das redes municipais que fizeram a adesão ao regime de colaboração. A Formação Continuada Territorial tem como alvo as educadoras e os educadores e as equipes técnicas que atuam no ensino fundamental, etapa final (6º ao 9º ano) e no ensino médio, alcançando mais de 9 (nove) mil educadoras e educadores inscritos no ano de 2020. Para a realização da Formação Continuada Territorial, a Secretaria de Educação do Estado e o IAT contam com o apoio da União dos Municípios da Bahia (UPB), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da parceria privada do Itaú Social.

Sobre a organização e oferta da política de formação da Bahia, Chapani, Carvalho e Teodoro (2010) apresentam a seguinte crítica:

---

<sup>11</sup> Buscamos nos canais oficiais do governo leis, normativas, projeto e decretos que instituíssem a política de formação do estado, mas não encontramos, os dados encontrados foram do site da Secretaria Estadual de Educação.

<sup>12</sup> <http://educadoras.eeducadores.educacao.ba.gov.br/formacao-inicial-0>

<sup>13</sup> As equipes técnicas foram incluídas como público ao da formação, em 2020, e não será foco da análise desta pesquisa.

No caso da Bahia, a proeminência da formação em serviço objetiva prioritariamente a formação “inicial” dos professores já empregados e, em última análise, sua urgente habilitação. Por sua vez, o uso da EaD para formação de professores encaixa-se no mesmo quadro de dificuldades que já se apresentava para a formação presencial, sendo que os docentes não dispõem de mínimas condições para se dedicarem ao seu processo formativo, o que, muitas vezes, os leva ao abandono do curso ou à sua conclusão em condições francamente precárias, com conseqüente desqualificação frente a si mesmo e aos graduados em instituições tradicionais (Chapani; Carvalho; Teodoro, 2010, p. 70).

Os mesmos autores apontam que a capacitação em serviço oferecida pelo estado se apresenta embasada numa demanda de urgência ou em políticas de efetivação de novos programas, deixando de lado o debate, a crítica e a participação efetiva dos envolvidos. Ponto essencial para se garantir uma política pública de Estado, democrática e efetiva.

Também é possível, no que tange à discussão de formação inicial, questionar a ausência das Instituições de Ensino Superior (IES) Estaduais e Federais, como agentes de composição do quadro da formação continuada, uma vez que a formação inicial e continuada, referem-se a sua função primeira, como instituição de ensino. As IES são difusoras do conhecimento para a formação profissional, inclusive atuando fortemente no âmbito das licenciaturas. Esperava-se uma participação mais direta e ativa, para além da participação e responsabilização com as parcerias com a Capes e a UAB.

Ainda sobre o papel das IES, no PFCT, essas são citadas como parcerias, mas, na execução do programa essa participação não se efetivou. Na perspectiva dessa parceria o desenho apresentado pelo IAT colocou as IES como concedente de profissionais para atuar nos territórios, através de uma dupla formativa composta por um formador da rede municipal ou estadual de ensino e um docente da IES ou, ainda, um estudante de pedagogia orientado por seus professores. Cabe analisar, brevemente, o lugar de executora de uma proposta de formação continuada que é concedido as IES e tentar compreender a presença de estudantes de pedagogia como formadores, nesta proposta.

Sendo as instituições de Ensino Superior oficialmente e legalmente o espaço formativo de professores(as), estas têm muito mais a contribuir no planejamento dos processos e projetos formativos, do que apenas atuar na execução, como docente formador, de pautas pensadas pelo IAT e ou pelo Instituto Vera Cruz (IVC). Cabe ressaltar que parte dos formadores das educadoras e educadores eram docentes das Universidades Estaduais, mas não em razão desta parceria, eles não estavam como representantes das instituições, participaram do processo seletivo, e aprovados assumiram a função.

E sobre os estudantes de pedagogia, tentamos pela via dos documentos analisados buscar uma justificativa, mas o documento apenas cita essa participação, e não avança ou

justifica, “[...]um formador da Rede Estadual/Municipal e um Docente da IES, que atende ao território, ou um Estudante de Pedagogia (anos finais) que, orientado por seus professores, possa atuar de forma colaborativa no trabalho” (Bahia, 2019, p. 12). Em outra perspectiva, “as IES poderão contribuir como instâncias de suporte teórico-metodológico, desenvolvimento de pesquisas colaborativas que apresentem resultados e proposta de intervenção na formação” (Bahia, 2019, p. 12).

Parece questionável a participação de um estudante de pedagogia, como equipe formadora, ainda que com a supervisão de um docente, num cenário de formação que foi planejado para educadoras e educadores que atuam nas redes de ensino, que considera o lócus de atuação o conteúdo central, que quer fazer analisar e melhorar as práticas pedagógicas das escolas. De que modo estes estudantes poderiam contribuir com a formação de DE e CP? Os estudantes, talvez, pudessem participar do processo formativo para aprender, no espaço de discussão e ter uma contribuição na sua formação, como um laboratório.

O documento ainda apresenta em forma de tópicos o que se espera, de apoio das IES, na execução da parceira.

- Reconhecimento de que as experiências e os saberes, alicerçados nas práticas cotidianas e desenvolvidos em cada escola, têm um potencial formativo, vez que compõem produção de conhecimento científico.
- Fomento à colaboração *intra e inter* escolas, municípios e territórios de identidade, como forma de produção e disseminação de conhecimentos.
- Compreensão de que um tecido formativo se institui, quando se torna possível agregar os sujeitos envolvidos no processo, como profissionais, investigadores, intelectuais e autores da cena pedagógica.
- Aproximação de outros segmentos do contexto educativo a exemplo de Universidades, Conselhos, Fóruns, Organizações Sociais, como instâncias propositivas e colaborativas na implementação, acompanhamento e avaliação dos processos formativos pautados na educação pública.
- Fomento a implementação de Políticas Públicas consequentes da efetivação do Regime de Colaboração entre estado e Municípios.
- Fortalecimento da Escola Pública como espaço de exercício da plena cidadania, onde educadoras e educadores e estudantes devem trabalhar em liberdade, desenvolvendo a confiança mútua, o senso crítico e a empatia, coadunando com os princípios democráticos e participativos, definidos na normativa educacional vigente (Bahia, 2019, p. 13).

Nenhum dos tópicos aproxima essas instituições do lugar do planejamento, do reconhecimento das expertises e das experiências formativas que são próprias do seu fazer. Estão no campo do reconhecer os objetivos propostos para a formação e de auxiliar para a consecução. Pensamos que muito se teria avançado se as IES da Bahia estivessem no campo da engenharia e da arquitetura desta proposta.

Deste mesmo lugar é possível abrir a porta do cômodo da parceria público x privado. Ao longo da execução da proposta formativa era significativo o espaço do Itaú Social e do Instituto Vera Cruz (IVC)

na formação de formadores. De acordo com relatório gerencial (2020), o IAT desenha a participação da instituição na arquitetura da Casa “na composição de todo esse trabalho formativo o IAT/SEC conta ainda com a parceira do Itaú Social que, a partir do programa Melhorias, apoia financeira e tecnicamente o desenvolvimento do Plano de Formação Continuada Territorial, no período de 2020 a 2022” (Bahia, 2020, p. 7). Neste desenho, não fica claro como e onde os recursos financeiros incidem e de que forma acontece o apoio técnico. No caso do Instituto Vera Cruz, a participação está efetivamente vinculada a formação dos formadores, através de pautas formativas.

Outra frente potente de formação a que os/as formadores/as tiveram acesso em 2020, se consolidou em parceria com o Instituto Vera Cruz – IVC. A fim de oferecer consultoria específica no que tange ao desenvolvimento dos conhecimentos didáticos nas áreas do conhecimento de matemática e língua portuguesa. Mediada por consultores/as especialistas nos respectivos componentes e docentes com experiência na educação básica, a consultoria debateu importantes conteúdos e metodologias a serem melhor difundidas com Coordenadores/as Pedagógicos/as que atuam nas escolas baianas de EFII e EM (Bahia, 2020, p. 7).

A organização da formação com as educadoras e educadores acontecia com a seguinte estrutura: oito horas de formação para DE e CP juntos, atendendo, em tese, aos eixos de avaliação, gestão educacional, acompanhamento pedagógico, formação, apoio pedagógico, currículo; e oito horas apenas para as coordenadoras e os coordenadores pedagógicos com pautas que atendem aos mesmos eixos, com exceção da gestão. Na prática, as pautas eram elaboradas e formadas pelo Instituto Vera Cruz (IVC), direcionadas ao trabalho que os coordenadores e coordenadoras deveriam reproduzir com os docentes, especificamente do ensino fundamental, nas AC's. Em 2020 e 2021, essas pautas eram exclusivamente de Língua Portuguesa e Matemática, e em 2022 foram incluídas no trabalho as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, ainda com foco no ensino fundamental II.

Mesmo não sabendo de que forma o Itaú Social apoiava tecnicamente o percurso da formação, é possível dizer que as duas instituições trouxeram experiências de outras redes e de outros cenários para pensar os conteúdos e as pautas formativas, e que desconheciam as realidades das escolas públicas do Estado da Bahia, inclusive em razão da sua amplitude

geográfica, tem na diversidade um ponto forte. O IVC é<sup>14</sup> “uma escola de Educação Básica e um instituto de Ensino Superior, voltado à formação de educadoras e educadores. Juntas, essas duas instituições trabalham para aprimorar nossas concepções de educação e práticas pedagógicas, que são referências para escolas em todo o Brasil”.

Diante do que foi exposto aqui sobre o papel das IES Públicas do Estado da Bahia e a presença de um instituto para formar os formadores, a de se olhar de forma aguçada para essa relação com os parceiros da iniciativa privada, Peroni e Caetano (2015), diante das pesquisas realizadas sobre a relação entre o público e o privado na educação, afirmam que há um direcionamento, um governo do privado sobre o público, tanto no que diz respeito aos conteúdos como na gestão.

Nossas pesquisas demonstram que, no Brasil, o processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto por meio da direção quanto da execução das políticas educativas, como é o caso do Movimento Todos pela Educação, em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. Isso também acontece por meio da execução, que ocorre, principalmente, para as pessoas mais vulneráveis, na educação de jovens e adultos, creches, educação especial e educação profissional. Mas também ocorre ao mesmo tempo na execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta por meio da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado (Peroni; Caetano, 2015, p. 339).

Essa afirmação se aproxima da percepção que temos ao analisar as pautas formativas propostas pelo IVC/IAT. Ao mesmo tempo que a escola é continuamente defendida como lócus da produção dos conteúdos formativos, o planejamento e a execução do IVC demonstram o inverso. A experiência, os conteúdos primordiais, as referências, os modos de aplicação e seus tempos são definidos exclusivamente pelos formadores do instituto. Desconsiderando as práticas das escolas, o fazer dos professores, a experiência e as vivências dos educadores e educadoras. Isso nos remete a uma discussão proposta por Gallo (2006) sobre a leitura da relação teoria e prática nas teorias educacionais, a partir da filosofia da diferença. O autor expõe a narrativa de que há uma de escola maior, totalizante e massificada, em detrimento de uma escola menor em que um professor ou um conjunto de professores produz nas relações com seus alunos práticas não aversas ou contraditórias à teoria, mas que

---

<sup>14</sup> De acordo com o site <https://site.veracruz.edu.br/o-vera-cruz/somos-o-vera/> Acesso em: 09 de outubro de 2023.



revezam entre si, comparando as duas e deixando claro o poder exercido pela maior para manutenção de um jogo de forças.

No âmbito da educação maior, teríamos a teoria como um suporte, um substrato da leitura do real, que permite a prática docente. Não há educação sem teoria, sem uma política educacional, sem um projeto pedagógico. Toda a prática precisa estar circunscrita por uma teoria ou não passa de espontaneísmo. Há uma total valorização do poder que não deixa brecha, fissuras. No âmbito da educação menor, vemos as coisas *acontecendo* no cotidiano da escola, saberes, práticas sendo produzidos, usados, descartados, reproduzidos, sem que se produza qualquer tipo de totalização. Experiências singulares *acontecem* no cotidiano da escola e produzem outras escolas e outros processos educativos (Gallo, 2006, p. 61).

E podemos perguntar, mesmo sabendo que talvez não encontremos respostas, o porquê de o IVC ser a instituição formadora, e não as Universidades Estaduais da Bahia (UEBAS), por exemplo, ou ainda, onde está a escola menor na constituição dos conteúdos formativos, ou ainda se há movimentos nestas escolas que demandem pela formação oferecida, ou essa fabricação vem apenas da leitura dos indicadores numéricos expressos pelas avaliações externas, de larga escala.

Diante desses significantes da política de formação continuada proposta pelo Estado, analisaremos a construção da Casa a partir de seus alicerces. Ao pensar que uma obra não se concebe o acabado sem antes pensar a estruturação, o arcabouço que arquiteta uma base sólida e segura. A obra também exige legalidade, um alvará, orientações e encaminhamentos que garantam uma armação que legitimem sua existência, sua função e sua habitação. Para a execução do projeto da Casa, o IAT se subsidiou de legislações e autorizações para planejar, organizar e executar a obra. Houve quem ou o que dissesse, é possível fazer.

A licença para construir acontece por meio do Regimento do Estado da Bahia, legitimado pela Lei nº 8.970 de 05 de janeiro de 2004, que modifica a estrutura organizacional e de cargos em comissão da Secretaria da Educação (SEC) e dá outras providências. De acordo com essa legislação, o IAT é órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia e tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes ao ensino, pesquisa, formação e experimentações educacionais. Desse modo, para a Rede Estadual de Educação, o IAT é o órgão responsável por viabilizar processos formativos para as educadoras e educadores da rede. Aí está o alvará que autoriza o IAT a construir a Casa. Cabe ressaltar que esse alvará não permite a constituição de uma política pública de formação, mas apenas um projeto formativo.

No corpo da arquitetura que idealiza o Plano de Formação Continuada Territorial para educadoras e educadores da Bahia, o IAT apresenta sua legitimação, “no que concerne aos pressupostos legais, este Plano de Formação Continuada das educadoras e educadores do Estado da Bahia respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)” citando o art. 62, que trata da formação mínima necessária para a docência na educação básica; “Outro marco regulatório, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelece na meta nº 15” a necessidade de garantir, em regime de colaboração, a política nacional de formação dos profissionais da educação, tanto na formação inicial como na formação continuada. “No mesmo sentido, o Plano Estadual de Educação 2016-2026 estabelece na meta nº 16”; ainda no âmbito dos documentos e políticas estaduais, destacamos o Plano de Governo Participativo – PGP que, no campo da educação, apresenta a necessidade de efetivação de uma melhor oferta e qualidade dos processos educativos do estado” (Brasil, 1996, p. 7).

Ainda que ausente dos pilares da Casa, as últimas duas legislações que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada são aqui analisadas, pois além de marcos regulatórios da política de formação, subsidiam a edificação de currículos formativos para os profissionais da educação. A Casa se aproxima de concepções expressas na Resolução nº 02 de 2015, a exemplo do regime de colaboração e a escola como lócus de formação.

Estado e Municípios são desafiados à efetivação do Regime de Colaboração para o enfrentamento dos respectivos indicadores, em busca da melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede pública de educação da Bahia. A opção aqui trilhada é o investimento na Formação Continuada das educadoras e educadores, que ao se colocarem na posição de aprendizes permanentes, sejam e sintam-se capazes de promover situações de ensino que dialoguem com as atuais demandas de aprendizagem necessárias aos estudantes da atualidade (Bahia, 2019, p. 6).

Construir uma cultura de Formação Continuada em Contexto Profissional, que considere as práticas pedagógicas e de gestão escolar, com foco no fortalecimento das aprendizagens dos estudantes da rede pública de ensino da Bahia (Bahia, 2019, p. 8).

A Resolução CNE nº 02 de 2015, mesmo revogada pela Resolução nº 02 de 2019, foi analisada, por ainda reverberar no cenário e nas discussões do campo da formação de professores, conforme salienta Zaidan (2021).

A propositura aqui é apresentar de forma analítica as legislações citadas no PFCT e as resoluções acima citadas, numa tentativa de relacionar com a arquitetura da Casa, buscando reconhecer a presença ou as ausências dos enunciados da legislação na construção

curricular do PFCT. Durante essa caminhada pelos alicerces, elencamos algumas categorias: sujeitos da formação, fundamentos e espaços formativos.

Ao analisar os elementos que compõem os alicerces da Casa, é necessário, previamente, especificar os moradores afinal, uma construção é projetada para um público específico e as demandas que ele apresenta. Ao contratar os profissionais da construção civil para a elaboração do projeto arquitetônico é preciso dizer como se deseja, e quais necessidades precisam ser atendidas. O projeto da Casa aqui investigada foi proposto para os seguintes moradores: “os diretores(as) escolares e coordenadores(as) pedagógicos que atuam nas escolas da educação básica em Anos Finais do Ensino Fundamental e ensino médio” (Bahia, 2019, p. 6”).

Esse público carece ainda de um espaço para explicitar suas identidades de acordo com os documentos legitimadores da formação, e a função que exercem, para com isso conseguirmos diferenciá-los da docência. Docente/professor/a, coordenadora e coordenador pedagógico, diretora e diretor escolar estão diretamente imbricados no diálogo que aqui queremos estabelecer. Para o Estatuto do Magistério do Estado da Bahia, Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002, o quadro do magistério é composto de professor e coordenador pedagógico (art. 5º), onde estabelece nos artigos seguintes 7º e 8º suas distintas atribuições; e no art. 22, que trata da composição da estrutura administrativa, insere e caracteriza com atributos e funções a direção escolar. Com isso, podemos afirmar que estes profissionais (coordenadoras e coordenadores, diretoras e diretores), apesar de poderem emergir de uma mesma formação inicial, estão cada um dentro de uma estrutura funcional distinta. Mesmo o professor e coordenador pedagógico comungando da mesma estrutura funcional, o magistério, eles exercem funções marcadas, tem atuações, responsabilidades e envolvimento distintos na gestão da aprendizagem. Não distante está a figura do diretor que, além de participar da gestão pedagógica, é responsável administrativamente pela escola. Há muito de subjetivo na formação, atuação e responsabilidade de cada um destes profissionais.

A LDB 9394/96 emprega duas terminologias que podem ser relacionadas com os sujeitos da educação, sendo: profissionais da educação, quando fala, no título VI, art. 61 dos fundamentos da formação destes profissionais; e usa docente, no art. 62, quando estabelece as regras de formação para a atuação na educação básica, sem citar as funções de diretor ou coordenador. No Art. 64. é possível enxergar a presença e diferenciação à docência destes profissionais, através das atribuições citadas no artigo, “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-

graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996, p. 20). Mais uma vez a distinção é marcada. Na mesma disposição da LDB, o Plano Nacional de Educação é omissivo quanto às funções de diretor e coordenador, e apresenta professor e profissionais da educação para diferenciar, e demarcar o espaço muito particular do professor, como ator do processo de ensino.

O Plano Estadual de Educação da Bahia, Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016, deixa explícito, no 1.12, da meta 1 que trata de “Assegurar a discussão com os sistemas municipais de educação a respeito da universalização da pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade” a organização para estímulo à formação de coordenadores e gestores escolares, no entanto, o foco desta formação está nos profissionais “que trabalham em instituições de Educação Infantil (creche e pré-escolas), de modo que, progressivamente, o atendimento na Educação Infantil (do campo e urbano) seja realizado por profissionais com formação em nível superior”, diferente dos moradores da casa. O Plano continua em outras metas a incitação à formação, mas sempre voltada para os professores, a exemplo das proposições dos itens 2.17 (meta 2), 3.23 (meta 3), 4.3 e 4.17 (meta 4) e 5.2 (meta 5).

Podemos, diante disso, indagar a força dos alicerces da casa, no que diz respeito aos baldrames legais expostos? Os alicerces parecem ser pensados para outros moradores, ou talvez faltem alicerces que contemplem os moradores e suas reais necessidades. Ou, ainda, há a possibilidade de ser proposital a construção deste alicerce, uma casa feita para professores, mas que tem como inquilinos coordenadores e diretores? Sigamos para pensar essas questões com o acréscimo das resoluções CNE/CP nº 02 de 2015, a Resolução CNE nº 02 de 2019 e a Resolução CNE nº 01/2020.

Estas resoluções definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada para os Profissionais do Magistério para a Educação Básica. A Resolução 02 de 2015 foi revogada pela Resolução 02 de 2019, no entanto, ainda reverbera de forma significativa, como afirma Zaidan (2021) que, após levantamento de pesquisa concluiu que, apenas 172 dos 298 cursos de licenciatura em Matemática, na modalidade presencial, de instituições públicas de ensino, reformularam seus currículos. Outra relação direta com essa Resolução vem da discussão que afirma que em comparação à Resolução 02/2015, a Resolução 02/2019 se apresenta como um retrocesso, pois desconsidera o conhecimento científico e as pesquisas anteriores sobre formação de professores no país. A Resolução 02/2019 passa a vigorar junto à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e sua estrutura está diretamente relacionada a este documento, inclusive com o estabelecimento da Resolução CNE nº 01/2020, que institui a BNC Formação.

As resoluções, distintamente, falam da formação para os profissionais da educação. Na Resolução de 2015, no art.3, conceitua profissionais de educação “Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades” e no art. 10, trata da formação inicial e da necessidade de se considerar atuações diversas no campo educacional na organização da formação.

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (Brasil, 2015, p. 9).

Já a Resolução de 2019, só faz referência aos profissionais da educação no Art. 5º “A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2019, p.3).

É possível afirmar que há uma carência de políticas públicas de formação continuada para os profissionais da educação que atuam na coordenação e na direção das escolas da educação básica. A Resolução 02/2015 trata desta formação, não subsidiou a formação oferecida pelo Estado da Bahia, o que talvez seja uma das razões para a fragilidade dos alicerces dispostos na casa, e que, mesmo assim, de algum modo coadunam com o foco proposto pelo PFCT, que é alcançar os professores, através da formação de agentes de gestão pedagógica.

Responsáveis mais diretos pelo processo formativo dos estudantes baianos, os docentes requerem atenção especial. A proposição de processos formativos para estes educadores esbarra principalmente na escala necessária - são aproximadamente quatro dezenas de milhares de profissionais, apenas na rede pública estadual - e na necessidade de evitar que os mesmos deixem a sala de aula, a fim de não prejudicar a educação de seus estudantes.

Ao considerar as limitações citadas acima, ratifica-se neste Plano que o momento de AC se concebe como o principal meio de formação para os docentes, promovendo, assim, a autonomia da escola e dando consequência à carga horária destinada em lei para a Formação em Contexto Profissional (Bahia, 2019, p. 12).

Considerando as categorias que analisamos na história pelos alicerces foi possível perceber que os sujeitos alvo e para quem majoritariamente é pensada a legislação são os professores, e que pouquíssimo se fala dos profissionais da educação e que nada se considera de diretrizes para as educadoras e educadores que são os sujeitos desta pesquisa (coordenadores e diretores). Assim, a política de formação continuada abarcada pelo IAT, apesar de direcionada às coordenadoras e aos coordenadores e diretoras e diretores escolares, quer na verdade governar a prática dos professores e seus modos de ensino, e por razões relacionadas a custos e estrutura não os têm como público-alvo. Também é possível afirmar que na quadra da formação, no estado da Bahia, falta legislação que ampare, oriente e torne a formação para educadoras e educadores uma política de Estado, pois ela se apresenta apenas como uma política de governo.

Quanto aos fundamentos das políticas de formação, as legislações apresentam, todas elas, referência ao que é colocado pela LDB 9.394/96, que aborda que a formação dos profissionais da educação deve fundamentar-se nos conhecimentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, a associação entre teorias e práticas, e o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, na área de educação (BRASIL, 1996). No entanto, a Resolução CNE nº 02/2015 é mais ampla e mais específica na qualificação dos fundamentos da formação, são princípios “que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015, p. 2).

No que se refere aos espaços formativos (categoria) de formação inicial, o espaço acadêmico é o local de formação que relacionará a teoria com as práticas que são desenvolvidas nas escolas, preparando os alunos, futuros professores para compreender e intervir nesta prática, “a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (Brasil, 2015, p. 11), “reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa” (Brasil, 2019, p. 10). Já para a formação continuada tem-se como campo formativo espaços diversos, no entanto, estes não podem perder o essencial da concepção formativa, que é a relação com o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, a formação em serviço, e articulação com a formação inicial.

Para o PFCT, o espaço formativo será constituído pelo avizinhamo “avizinhar, ou seja, aproximar escolas, NTE e territórios de identidade para que possam compartilhar saberes, práticas e resultados” (Bahia, 2019, p. 12); pela compreensão da escola como lócus principal da elaboração de conteúdos e metodologia “considerem a escola como *lócus* central da Formação Continuada em Contexto Profissional das educadoras e educadores da Bahia” (Bahia, 2019, p. 04).

A Casa tem espaços de formação diversos, primeiro pela divisão territorial, segundo pelo uso do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem (recursos da educação a distância) incorporado ao ambiente, depois a escola que é tida como foco central, de onde deveriam nascer as inquietações e para onde retornar os conteúdos formativos e os sujeitos deste processo. São diversos os espaços de construção e em que reverbera o currículo da formação.

## **CAPITULO II - O TERRENO: o Plano de Formação Continuada Territorial da Bahia.**

O IAT, órgão em regime especial da administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, responsável pela formação das educadoras e educadores do estado, recebe o nome de um dos maiores educadores do Brasil, responsável por mudanças de extrema relevância no cenário educacional do século XX. Anísio Spínola Teixeira difundiu o movimento da Escola Nova e defendeu a Educação pública gratuita, laica e obrigatória. Em 1925, Anísio Teixeira transformou a concepção de ensino na Bahia, defendendo a ideia de que toda escola deveria oferecer uma educação gratuita, integral e de qualidade com o objetivo de desenvolver nos alunos características não só intelectuais, como também cívicas e morais. Ele atuou como educador, filósofo da educação e gestor de grandes reformas educacionais. Precursor na implantação de escolas públicas para todos os níveis, também propôs que o ensino público fosse articulado em uma rede que se estendesse até a universidade.

Carregando o nome deste importante educador, o IAT é o órgão da Secretaria de Educação do Estado responsável pela política de formação continuada de educadoras e educadores da Bahia, implementada no Estado, no ano de 2019. A diretoria pedagógica da época iniciou as atividades com a apresentação da proposta, por NTE em abril de 2019, um momento que foi dedicado à apresentação da estrutura planejada e de escuta dos anseios dos futuros hóspedes da casa. A formação foi pensada para a direção escolar e para a coordenação pedagógica da Rede Estadual de Ensino, e para o quadro técnico das SMED e dos NTE's.

O documento se apresenta como “Plano de Formação Continuada para educadoras e educadores do Estado da Bahia”, uma “escritura pública”, com pouco mais de 39 páginas, sem contar os anexos. É a partir dele que faremos um laudo descritivo e analítico, relativo à inspeção realizada para se conhecer o terreno onde a Casa foi construída. Nesta escritura o IAT se apresenta como o órgão que, ao recuperar sua finalidade formativa, após estar há alguns anos sem atribuições relacionadas, tem a responsabilidade de efetivar a formação continuada, tendo a escola como *lócus* central da formação, em Contexto Profissional das educadoras e educadores da Bahia. Este projeto tem as bases legais que o compõem, e que alicerça a construção da Casa, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), art. 62; o Plano Nacional de Educação (2014-2024), meta 15; o Plano Estadual de Educação (2016-2026), meta 16. Leis que foram analisadas no capítulo anterior.



O Plano de Formação Continuada está dividido em dez partes, trata da apresentação, justificativa e objetivos, aborda os sujeitos, as premissas e os arranjos da formação, passando na sequência pelo detalhamento das ações, das metodologias, dos eixos curriculares e da arquitetura do processo formativo. A proposta formativa é apresentada como uma ação da SEC que tem premissas democráticas e humanistas, que investe em conteúdos formativos que consideram a escola como lócus central, para qualificar as atividades educativas das escolas e efetivar Políticas Públicas que assegurem a melhoria da *qualidade da educação*, considerando então que “a atividade formativa centra-se em pressupostos de escuta das atuações profissionais dos sujeitos educadoras e educadores para junto a eles e elas refletir e (re)pensar caminhos que valorizem as aprendizagens já consolidadas sem, para tanto, desconsiderar a ampliação e produção de novos conhecimentos necessários ao cidadão da atualidade” (Bahia, 2019, p. 3).

O terreno se apresenta como um espaço de construção para uma Casa que considera os conteúdos escolares, conteúdos produzidos nas práticas pedagógicas como foco central do desenvolvimento do trabalho, de modo democrático e humanista (premissas do campo teórico crítico), trazendo a referência de Mitchel Resnick, autor estadunidense, diretor de um grupo de pesquisa do Laboratório de Mídia, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), que pesquisa sobre aprendizagem criativa para crianças, como assentamento à discussão de articulação entre aprendizagem, inovação e tecnologia. “Assentada em premissas democráticas e humanistas, a Formação Continuada em Contexto Profissional articula-se com possibilidades de inovação pedagógica e novas tecnologias, buscando tornar o processo de aprendizagem mais significativo, relevante e mão na massa (RESNICK, 2017)” (Bahia, 2019, p. 3). É possível concluir que o terreno busca uma Casa inovadora, que amplia os saberes e as experiências das práticas escolares com a inovação pedagógica e as tecnologias mãos na massa.

No âmbito da justificativa, podemos encontrar a urgência a que serve a Casa, pois o programa se justifica pelos péssimos indicadores numéricos apresentados pelo Estado em relação à educação, nas modalidades do ensino fundamental e ensino médio, no que tange às taxas de analfabetismo, o percentual de defasagem idade/série e as baixas notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Analisando os indicadores numéricos educacionais oficiais do Estado da Bahia observam-se que:

De acordo com o último Censo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ler e escrever ainda são dificuldades para 13,9 milhões de brasileiros acima de 15 anos, equivalente a 9,6% da população. Levando em consideração os municípios do estado da Bahia, esta margem tende a ser superior a 29% (Bahia, 2019, p.5-6).

A defasagem idade/ano na Rede Pública da Bahia, no que se refere ao Ensino Fundamental nos Anos Finais (6º aos 9º anos) em 2017, foi de 50%\*<sup>15</sup>. Esse dado indica que metade dos estudantes dessa etapa da educação básica tem um atraso escolar de pelo menos 2 anos, além de reforçar a evidência de uma cultura de reprovação escolar que contribui significativamente para a evasão escolar acentuada (Bahia, 2019, p. 5-6).

Em relação ao IDEB<sup>16</sup>, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a meta projetada para 2017 (4,1) não foi alcançada e ficou em 3,4, evidenciando ainda que não houve crescimento algum em relação ao IDEB observado em 2015 (3,4) (Bahia, 2019, p. 5-6).

Situação mais grave ainda se encontra no Ensino Médio, onde reside o maior desafio, pois apesar de verificado um crescimento discreto entre 2005 e 2009, evidencia-se uma queda nas edições de 2011 a 2013, com tênue crescimento em 2015, superando o cenário nacional, que se revela estagnado desde 2011. Em 2017 o IDEB do Ensino Médio do estado da Bahia ficou em 2,7 (Bahia, 2019, p. 5-6).

Diante do movimento apresentado, o IAT convoca a Rede Estadual e as Redes Municipais à efetivação da formação para o enfrentamento e melhoria dos respectivos indicadores numéricos, em busca da efetivação de uma aprendizagem qualificada dos estudantes da rede pública de ensino da Bahia.

Nesse sentido, Estado e Municípios são desafiados à efetivação do Regime de Colaboração para o enfrentamento dos respectivos indicadores, em busca da melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede pública de educação da Bahia. A opção aqui trilhada é o investimento na Formação Continuada dos educadores que, ao se colocarem na posição de aprendizes permanentes, sejam e sintam-se capazes de promover situações de ensino que dialoguem com as atuais demandas de aprendizagem necessárias aos estudantes da atualidade (Bahia, 2019. p.5).

Observa-se que o texto apresenta seus pressupostos para o enfrentamento da crise na formação de educadoras e educadores, que neste caso refere-se às diretoras e aos diretores escolares, às coordenadoras e coordenadores pedagógicos, colocando-os na condição de aprendizes para promover o ensino e a aprendizagem dos estudantes, sem com isso esclarecer a relação destes profissionais com as práticas de ensino dos estudantes ou ainda a forma como estes profissionais poderiam contribuir diretamente na aprendizagem destes.

Ainda na justificativa, a consecução do enfrentamento é feita pela mobilização a partir do regime de colaboração entre Estado e Municípios pactuados, União dos Municípios da Bahia (UPB), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA); Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF)

---

<sup>15</sup> Fonte [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)

<sup>16</sup> Fonte [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Bahia, o Conselho Estadual de Educação (CEE) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), e as Instituições de Ensino Superior (IES). Existe ainda a parceria com a iniciativa privada, apesar de o documento não citar, mas ao longo da formação (2020, 2021, e 2022) e nos relatórios gerenciais (2020, 2021), o IAT destaca a colaboração de parceiros como o Itaú Social e o Instituto Vera Cruz. Essa “colaboração” foi brevemente analisada no capítulo anterior.

Esses entes/parceiros são convocados para, em articulação, “darem início a um processo inovador de oferta da Formação Continuada de dois públicos estratégicos: os diretores(as) escolares e coordenadores(as) pedagógicos que atuam nas escolas da educação básica em Anos Finais do Ensino Fundamental” (Bahia, 2019, p. 5). Há um erro no texto citado, pois faltou incluir, após o Ensino Fundamental, a etapa do Ensino Médio, pois as educadoras e educadores deste seguimento também foram acolhidos pela formação, como poderá ser constatado ao longo da análise. Cabe uma lupa em dois enunciados da citação: ‘processo inovador’ e ‘públicos estratégicos’.

O processo inovador a que se refere o texto se dá em razão, segundo o IAT, do atendimento em política pública de formação para diretores e coordenadores educacionais, uma vez que essas políticas são majoritariamente pensadas para professores, como demonstram as legislações que tratam das políticas públicas de formação inicial e continuada no país. Sobre o público estratégico, o projeto visa atingir a formação de professores, sem precisar atuar diretamente com eles, e sim fazê-lo através de um público menor, menos oneroso e que para eles (IAT/SEC) está de algum modo relacionado à formação de professores, um ponto questionável.

Questionável porque, se analisarmos as funções desenhadas para a coordenação pedagógica e direção escolar no Estatuto do Magistério do Estado, veremos nos incisos V e XII, do artigo 8<sup>a</sup> o que cabe sobre o processo formativo, dos professores, aos coordenadores, tem-se: “coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço” e “propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional” (Bahia, 2002, p. 3-4). Sobre as atribuições dos diretores, no referido estatuto do Estado, no artigo 24, que trata das funções do diretor, não há nenhuma atribuição vinculada direta ou indiretamente com a formação de professores. Assim, sabemos que no que tange a rede estadual, cabe à coordenação pedagógica a função formativa do quadro docente, diferente da direção que não tem atribuição relacionada, e

diferente dos coordenadores das redes municipais, que não seguem o mesmo regimento do Estado e que não sabemos, de que modo o tema é tratado.

Acumulamos à análise destes dois pontos a questão da relação das educadoras e educadores com as melhorias das práticas de ensino e com o processo formativo dos professores no intuito de garantir a qualidade da prática educativa. Discursos que atravessam essa pesquisa por se relacionar diretamente com o modo como a Casa subjetiva esses profissionais, no processo formativo.

No terceiro item da proposta estão dispostos os objetivos delineados pelo programa, objetivos que dão eco à qualidade da aprendizagem dos alunos, da rede pública de ensino, além de consubstanciar o desejo de imprimir uma cultura de formação continuada (Bahia, 2019). Essa declaração no objetivo geral acende a necessidade de deixar claro, novamente, que o documento prevê uma relação direta da formação deste público, conforme proposta elaborada, com a melhoria da aprendizagem dos alunos da rede pública.

O objetivo geral trata diretamente da criação de uma cultura de formação continuada “Construir uma cultura de Formação Continuada em Contexto Profissional, que considere as práticas pedagógicas e de gestão escolar, com foco no fortalecimento das aprendizagens dos estudantes da rede pública de ensino da Bahia” (Bahia, 2019, p. 7) e diante das análises das legislações que embasaram a Casa, a falta de uma política de Estado que legitime sobre a temática, faz com que o objetivo principal se fragilize e seja alcançado.

De modo geral, os objetivos específicos, na análise aqui delineada, parecem desconexos, sem endereçamento certo, confusos em relação ao público a que se destina, ao que deve ser alcançado pela formação, enquanto proposta direcionada às educadoras e educadores. Os objetivos específicos desenhados para a Casa são:

- Contribuir com a Formação Continuada de Professores, Coordenadoras e Coordenadores pedagógicos e Diretoras e Diretores escolares, Dirigentes e Equipes Técnicas de Secretarias de Educação e NTE a fim de qualificar práticas de atuação profissional, com vistas à progressão das aprendizagens destes sujeitos.
- Apoiar a melhoria da atuação dos Diretoras e diretores escolares, Coordenadores Pedagógicos, Dirigentes e Equipes Técnicas de Secretarias de Educação e NTE com vistas à consolidação da Formação Continuada em Contexto Profissional, junto aos docentes.
- Contextualizar e redimensionar práticas pedagógicas, relacionando-as progressivamente ao trabalho e à ação (Teixeira, 1994, p. 45), a fim de que os conhecimentos façam sentido no cotidiano dos estudantes.
- Possibilitar melhores condições de aprendizagem aos alunos e assim, ampliar suas aprendizagens.
- Estimular a aprendizagem entre pares sejam eles docentes ou discentes.

- Propiciar intercâmbio e colaboração entre os profissionais da educação das redes municipais e estadual.
- Articular parcerias com agências de fomento à pesquisa, IES, prioritariamente as UEBAS, Conselhos e demais organizações.
- Avizinhar os Territórios de Identidade para promoção de intercâmbio de tecnologias educativas e práticas pedagógicas (Bahia, 2019, p. 8).

Entre algumas questões dúbias e desconexas estão: os objetivos específicos trazem para o front do enfrentamento da crise as ET, até aqui apenas citadas na apresentação do público-alvo, e este estão agora também imbricados na responsabilidade da progressão das aprendizagens dos alunos e na formação dos professores. Outro objetivo específico propõe contextualizar e redimensionar práticas pedagógicas sem dizer de quem são essas práticas, qual público deve alcançar este objetivo.

No ponto direcionado aos sujeitos da formação, debruçamos ainda com mais afinco nosso olhar, visto a relação direta que estabelece com o objeto desta pesquisa. Para o PFCT, os sujeitos da formação são: os formadores, as equipes técnicas das SMED e NTE, diretoras e diretores escolares e coordenadores pedagógicos, professores. Sim, os professores integram, na concepção do projeto, os sujeitos desta formação continuada, mesmo não tendo sido anunciado antes, nem compor o público-alvo da formação que está destinada a diretoras e diretores escolares, coordenadoras e coordenadores e as equipes técnicas.

Cabe um parêntese para esclarecer que em 2019, o público para o qual a formação foi ofertada se resumia a Diretoras e diretores escolares (DE), Coordenadoras e coordenadores pedagógicos (CP) da rede pública Estadual de ensino do Bahia, que atuavam na modalidade do Ensino Médio, e as equipes técnicas das SMED e NTE, só em 2020 a proposta de formação foi ampliada e outros moradores passaram a dividir o espaço do imóvel. Os DE e CP das redes municipais de ensino, na modalidade Ensino Fundamental II. Com essa nova composição, houve de maneira significativa uma ampliação na abrangência da proposta.

Voltando à análise dos sujeitos da formação elencados pelo PFCT, olhamos agora para a concepção que o texto apresenta sobre esses sujeitos, uma vez que no discurso sobre eles o documento expõe seu potencial para trabalhar de forma a articular saberes no trabalho formativo, e o fará através da interação, afirmando ainda que são profissionais que possuem experiências bem sucedidas na formação continuada desses sujeitos, e compreendendo que o investimento nessas equipes (penso que o termo equipes se refere aos sujeitos da formação) é ponto estratégico para a melhoria da educação e redução das desigualdades sociais (Bahia, 2019, p. 8).

Olharemos agora de modo particular cada sujeito elencado pelo plano de formação, a começar pelos formadores, que são divididos em dois grupos: formadores de CP e DE e formadores de ET. Num total de 130 profissionais, de formações e atuações diversas, conforme quadro.

**Quadro 2 – Formadores em atuação no Plano de Formação Continuada 2019 - 2021**

<b>Formadores em atuação no Plano de Formação Continuada</b>	
Professor/a da Educação Básica	83
Coordenador/a Pedagógico/a	30
Professor/a de Universidades	17

Fonte: Relatório gerencial (2021)

Ao falar da formação de formadores, o PFCT propõe “a constituição de uma equipe qualificada de formadores para os projetos/programas/ações implica, além de ser estruturada por profissionais com experiência no contexto escolar, no desenvolvimento de processos formativos que confirmam ao corpo de profissionais, uma unidade conceitual e metodológica necessária ao trabalho em campo” (Bahia, 2019, p. 36).

Os formadores são mobílias, mobílias aqui no sentido de composição da estrutura da Casa, com funcionalidade prática, no fazer que constitui o agenciamento formativo proposto. A mobília foi selecionada através de um processo seletivo qualificado, “o trabalho de Formação Continuada em Contexto Profissional contará com a participação de formadores aprovados em processo seletivo específico e comprovação de experiência com formação no campo educacional (Bahia, 2019, p. 10)”. O quadro de formadores de DE e CP, a partir do ano de 2020, foi composto de profissionais da educação do quadro efetivo e em serviço da Rede Estadual de Ensino, podendo ser professores das universidades estaduais, professores e coordenadoras e coordenadores pedagógicos da rede estadual, educação básica, ensino médio.

Os dirigentes e os profissionais que atuam nas equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação e nos Núcleos Territoriais também são públicos-alvo da formação, mas não são objetos da nossa análise nesta pesquisa. Esses públicos têm formações diversas e não necessariamente no campo da educação, estão em cargo comissionados sendo efetivos ou não. O texto direcionado a esse público apresenta alguns trechos importantes, a exemplo da diversidade curricular, “a despeito da diversidade curricular, as equipes possuem larga experiência na gestão da Educação Básica, atuando com limitações, porém, com evidente compromisso social e político”, neste caso está a constatação das limitações que o público

apresenta, no que refere às dimensões administrativa, pedagógica, política, fragilidades que se tornam conteúdos formativos do eixo currículo.

As diretoras e diretores escolares e as coordenadoras e os coordenadores pedagógicos, as educadoras e os educadores da nossa pesquisa são apresentados no PFCT como “Sujeitos fundamentais no processo de gestão da aprendizagem dos estudantes, juntamente com os professores” por estarem, segundo o documento, compartilhando das decisões e das responsabilidades sobre a organização do trabalho pedagógico, bem como legalmente implicados com a qualidade de ensino, permanência e sucesso das aprendizagens (Bahia, 2019, p. 10). No entanto, o texto não apresenta as bases legais que implicam as responsabilidades, e nem especifica a forma como acontece o compartilhamento destas, o que fragiliza e expõe a atuação destes profissionais. E não estamos com isso negando a função e ou as responsabilidades desses sujeitos com a educação. Tanto a direção como a coordenação têm nas suas funções atribuições para planejar, gerir e acompanhar as práticas educativas que devem garantir uma aprendizagem efetiva e a qualidade da educação. O que aqui está sendo pontuado é a falta de clareza da proposta a despeito destes pontos, uma vez que são colocados como fundamentais para a escolha do público.

Ainda sobre esses sujeitos o documento traz

Considerar o processo formativo desses dois segmentos como eixo estruturante da rede colaborativa de Formação Continuada em Contexto Profissional implica em uma intencionalidade direta sobre os efeitos que podem advir da formação deles, ou seja, sobre o processo de ensino e aprendizagem estabelecido de forma mais direta entre professores e estudantes. O foco nestes dois grupos traz ainda outras implicações, pois além de os colocarem na condição de agentes de acompanhamento e avaliação da oferta de formação, estimula o pertencimento e impulsiona a reflexão acerca das identidades dos sujeitos envolvidos com o processo, comprometendo-os com a melhoria da educação pública baiana (Bahia, 2019, p. 10).

Olhando de forma atenta e analisando quem diz, e sobre quem é dito, o texto acima parece merecedor de uma apreciação, uma vez que diz que a escolha dos dois segmentos (DE e CP) implica em uma intencionalidade direta sobre os efeitos do ensino e da aprendizagem, e sabemos que todas as vezes que parte de uma equipe está em formação, há reverberações em outra parte da equipe, mas não é possível dizer que há uma implicação direta. E se pensamos as ações do processo educativo e as tantas outras influências que a educação sofre, atrelar a formação das educadoras e dos educadores às melhorias das práticas de ensino e aprendizagem é minimamente incerto, inocente.

O quadro abaixo apresenta a abrangência da formação no que tange às educadoras e educadores que participam do projeto. E pelo quantitativo é possível perceber que geograficamente e quantitativamente a circunscrição é muito relevante.

**Quadro 3- Educadoras e educadores participantes – ano de referência 2021**

NTE	MUNICÍPIOS ADIDOS	EDUCADORAS E EDUCADORES PARTICIPANTES- ESTADUAL				EDUCADORAS E EDUCADORES PARTICIPANTES- MUNICIPAL				TOTAL
		CP	DE	ET	TOTAL	CP	DE	ET	TOTAL	
01- Irecê	20	22	38	2	62	145	136	40	321	<b>383</b>
02- Bom Jesus da Lapa	16	23	37	3	63	147	176	36	359	<b>422</b>
03-Seabra	24	31	56	3	90	140	139	51	330	<b>420</b>
04-Serrinha	20	39	49	2	90	124	133	41	298	<b>388</b>
05 – Itabuna	26	44	74	1	119	114	104	46	264	<b>383</b>
06- Valença	15	27	28	2	57	95	108	30	233	<b>290</b>
07- Teixeira de Freitas	13	20	30	2	52	110	125	25	260	<b>312</b>
08- Itapetinga	13	12	23	2	37	50	52	26	128	<b>165</b>
09-Amargosa	20	20	27	2	49	67	56	42	165	<b>214</b>
10- Juazeiro	10	38	41	1	80	149	148	23	320	<b>400</b>
11- Barreiras	14	28	42	3	73	87	104	29	220	<b>293</b>
12-Macaúbas	8	9	15	2	26	42	65	17	124	<b>150</b>
13- Caetité	20	26	42	2	70	100	106	39	245	<b>315</b>
14- Itaberaba	13	22	33	2	57	82	70	25	177	<b>234</b>
15 – Ipirá	15	18	23	3	44	91	82	28	201	<b>245</b>
16- Jacobina	9	13	16	5	34	44	49	22	115	<b>149</b>
17 - Ribeira do Pombal	18	25	38	3	66	113	109	39	261	<b>327</b>
18- Alagoinhas	20	29	48	2	79	88	114	57	259	<b>338</b>
19-Feira de Santana	17	66	83	4	153	48	77	30	155	<b>308</b>
20- Vitória da Conquista	24	58	53	2	113	127	141	53	321	<b>434</b>
21- Santo Antônio de Jesus	19	31	46	2	79	69	95	39	203	<b>282</b>
22- Jequié	16	32	30	2	64	58	85	34	177	<b>241</b>



23- Santa Maria da Vitória	11	9	19	3	31	59	75	29	163	<b>194</b>
24- Paulo Afonso	6	16	21	2	39	53	52	12	117	<b>156</b>
25 -Senhor do Bonfim	9	18	24	2	44	68	76	21	165	<b>209</b>
26- Salvador	13	177	252	3	432	174	170	24	368	<b>800</b>
27- Eunápolis	8	11	22	2	35	108	96	19	223	<b>258</b>
<b>TOTAL:</b>	<b>417</b>	<b>864</b>	<b>1210</b>	<b>64</b>	<b>2138</b>	<b>2552</b>	<b>2743</b>	<b>877</b>	<b>6172</b>	<b>8310</b>

Fonte: Relatório Gerencial - DIPE (2021).

O quadro demonstra que os 417 municípios do Estado da Bahia fizeram a adesão para a participação no projeto, e neste tivemos um total de 864 coordenadoras e coordenadores pedagógicos da Rede Estadual e 2.552 coordenadores das Redes Municipais, totalizando 3.416 coordenadores pedagógicos. Já diretoras e diretores escolares foram 3.953 no total, sendo 1.210 da Rede Estadual e 2.743 da Rede Municipal. Esse volume demonstra o impacto que o PFCT pode ter causado nas redes de ensino e, também, a quantidade de agentes que mobilizou para responder aos objetivos/urgências do projeto. Infelizmente não conseguimos dados quantitativos de frequência, mas no último relatório gerencial que tivemos acesso foi possível inquirir que a frequência se apresentou como uma questão de destaque nas reuniões de monitoramento que aconteceram com as equipes técnicas dos NTEs e com os Secretários Municipais de Educação. “Nessa reunião foram apresentadas as informações referentes à participação e frequência das educadoras e educadores na formação e definidos encaminhamentos necessários ao engajamento de educadoras e educadores participantes, que ainda estavam fragilizados na participação naquele período, além do fortalecimento do processo formativo” (Bahia, 2021, p. 5).

Outro dado importante que deve ser analisado diz respeito ao número de participantes e a relação com o quantitativo de formadores que atuaram no período da formação. Eram 113 formadores para 7.369 educadoras e educadores, formando uma média de 65 educadoras e educadores por formador. No quadro são 130 formadores, os outros 27 atuavam com as equipes técnicas.

Por fim, ainda como sujeitos da educação estão descritos no plano de formação os docentes. Não é compreensível a inclusão destes, uma vez que durante toda a proposta é afirmado claramente quem é o público da formação, e os professores não estão entre eles, inclusive há uma afirmativa da impossibilidade da formação do grupo, “A proposição de processos formativos para estes educadores e educadoras esbarra principalmente na escala necessária - são aproximadamente quatro dezenas de milhares de profissionais, apenas na

rede pública estadual - e na necessidade de evitar que os mesmos deixem a sala de aula, a fim de não prejudicar a educação de seus estudantes” (Bahia, 2019, p.11). Após essa declaração, o documento tenta justificar a inclusão indireta dos professores, em razão da existência das AC’s como tempo/espaço formativo dos docentes nas escolas. Diante disso penso que não cabe inclui-los como sujeito da formação, os professores.

Seguindo pelos pontos que apresentamos, passaremos brevemente pelas premissas e pelos arranjos formativos. As premissas são definidas como as bases epistemológicas, filosóficas e pedagógicas com dimensões relacionadas à tecnologia dos territórios educativos que é conceituada como a aproximação dos territórios para o compartilhamento de saberes, práticas e resultados; a organização de centros territoriais de formação, que não se efetivou, o centro do processo formativo ficou concentrado no próprio IAT, em Salvador; a rede de colaboração com as instituições convocada para o enfrentamento, que também não se efetivou como previsto no documento; e a articulação em contexto profissional, que seria a centralidade das vivências escolares, na elaboração dos conteúdos formativos, e ao analisarmos as pautas formativas nem sempre o caminho foi esse, inclusive pela diversidade de ambientes educacionais que formam o Estado da Bahia, e talvez seja impossível trabalhar as especificidades.

No que se refere aos arranjos formativos e detalhamento das ações, vamos apresentar no quadro abaixo, de forma sintética.

**Quadro 4 – Síntese do arranjo formativos e detalhamento das ações da PFCT**

<b>Público-alvo do PFCT</b>	Diretoras e diretores escolares	
	Coordenadores pedagógicos	
	Técnicos da Secretaria de Educação	
<b>Ações</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Produto</b>
<b>SEMINÁRIO DE MOBILIZAÇÃO E ESCUTA SENSÍVEL</b>	Equipe do Instituto Anísio Teixeira, Órgão Central SEC/BA, Diretoras e diretores escolares, Coordenadoras e coordenadores pedagógicos e representantes de professores, representantes de Conselhos de Educação, Redes Municipais de Educação, Famílias, Universidades, representantes da comunidade local e Coordenadores de Educação Territorial.	Relatório reflexivo contendo escrita e sistematização das conquistas e desafios enfrentados pelas Redes de Ensino nos aspectos: prática pedagógica, avaliação educacional e da aprendizagem e Formação Continuada, elaborando fidedigno perfil dos territórios de identidade baianos.
<b>FORMAÇÃO EQUIPE TÉCNICA</b>	Equipe pedagógica dos 27 Núcleos Territoriais de	Construção de planos de trabalho para planejamento

	Educação e das Redes Municipais de Ensino da Educação Básica.	e monitoramento das atividades pedagógicas das redes de ensino.
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE DE E CP</b>	Diretoras e diretores escolares e Coordenadoras e coordenadores pedagógicos das Escolas Estaduais e Municipais da Educação Básica.	Construção do Plano de Ação da Dupla Gestora, qual seja, Diretor escolar e Coordenador Pedagógico para atuação junto aos professores, estudantes e famílias. Orientação para o planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas estaduais e das municipais. Estudo dos indicadores numéricos educacionais como indutores da ação de planejamento pedagógico.
<b>RESIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM CRIATIVA PARA PROFESSORES</b>	Professores da Rede Estadual de Ensino; gestores de “espaços de aprendizagem criativa”	Realização de, pelo menos, 150 residências de aprendizagem criativa. Desenvolvimento de, pelo menos, 150 práticas pedagógicas de aprendizagem criativa nas unidades escolares.
<b>TRILHAS FORMATIVAS EM EAD PARA PROFESSORES</b>	Professores das redes públicas estadual e municipais	Oferta de 32 mil vagas em cursos EAD integrantes das trilhas formativas ora citadas.
<b>SEMINÁRIOS TERRITORIAIS</b>	Coordenadores Pedagógicos, Diretoras e diretores escolares e Dirigentes e Equipes Técnicas das Secretarias Municipais de Educação e NTE, representantes de professores e famílias.	Identificação de experiências bem sucedidas para publicação científica, além do (re)planejamento de ações ainda observadas como frágeis.
<b>ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO</b>	Coordenadores Pedagógicos, Diretoras e diretores escolares, Dirigentes e Equipes Técnicas das Secretarias Municipais e estadual de Educação.	Acompanhamento semanal pelos formadores, das atividades dos diretores escolares e coordenadores pedagógicos, a partir de ferramentas virtuais e presenciais próprias.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir da referência, Bahia, 2019 (p. 17-25)

O quadro foi criado para sintetizar as informações referentes aos arranjos e às ações pensadas para o processo formativo. Analisando as informações podemos, mais uma vez,

sinalizar que os professores não são públicos do programa e que, mais uma vez, eles aparecem vinculados com ações formativas estranhas ao PFCT, inclusive com previsão de produção/meta para o final do processo. Não é possível e nem é nossa intenção precisar a razão desta inclusão. Mas se faz cogente continuar a ressaltar essa incongruência. Outro ponto que nos direciona o olhar é a presença da família, como envolvida em ações previstas. Em nenhum momento anterior, e também podemos afirmar posterior, foi citada a responsabilidade ou atribuição e ou participação da família, nem mesmo para esclarecer a que família se refere.

A análise dos pressupostos metodológicos, do tópico currículo (conforme desenhado na proposta, porque para essa pesquisa o currículo engloba toda a organização, não sendo apenas um ponto do PFCT) e da arquitetura da proposta será apresentada no capítulo seguinte.

Concluimos essa vistoria podendo apresentar algumas questões importantes, inclusive para seguirmos para o próximo capítulo. Sabemos que o PFCT apresenta de forma resumida uma engenharia de trabalho para a execução da Casa enquanto espaço formativo que quer atender a uma urgência vinculada à melhoria dos indicadores numéricos, relacionados à qualidade da educação, e que para isso elege sujeitos formativos com função de planejamento, gerenciamento/coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos pedagógicos, dando a estes a responsabilidade de afetar as formas de ensino dos professores, melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos de modo a refletir na superação da crise apresentada. Ao longo do trabalho de apresentação da proposta, o texto coloca questões de forma superficial, e não esclarecedoras, o que permite a não resposta ou um processo de subjetivação do discurso por parte de quem lê. Ações próprias da ordem do discurso.

### **CAPITULO III - A CASA COMO DISPOSITIVO: para além do sótão e do porão**

*“Ao nos darmos conta da historicidade dos fundamentos sobre os quais se ergue a casa, nos daremos conta também de que as coisas são o que são graças às contingências históricas e não por causa de alguma necessidade, fatalidade ou obrigação de serem o que são”. (Veiga-Neto, 2012)*

#### **3.1 Por uma análise pós-crítica**

Uma casa, um imóvel, fixada em concreto, quanto mais segura sua estrutura, quanto mais firme seu alicerce, maior sua imobilidade. Usar a metáfora da casa para falar de currículo, na perspectiva pós-crítica, é também romper com essa ideia universal de catalepsia que uma casa imprime. A Casa de Vinicius de Moraes (2007), por exemplo, é flutuante, sem limites, prevê possibilidades sem fronteiras físicas. A Casa de Bachelard (2003) é profunda, conecta-se com o subsolo pelo porão, e conversa com a atmosfera pelo sótão, se conecta pelos raios do sol, e pela escuridão da noite. Mas é também um espaço para movimentos diversos, que sofre interferências internas e externas e que também reverbera nos seus espaços internos e externos, que nunca é a mesma, que se faz e se refaz nas relações que vivencia cotidianamente.

Sim, pensamos que o currículo pode ser metaforicamente uma casa. Um espaço construído para abrigar saberes, relações, subjetividades, poder, identidades, linguagens, discursos, enunciados, culturas. Um espaço que se constrói nas relações, com linhas e dispositivos.

E o currículo tem sido campo de disputa e tem grande relevância nas produções e teorias educacionais, principalmente quando as políticas educacionais buscam mudanças e inovações para alcançar o tão retórico enunciado da qualidade. Qualidade essa atrelada a superação de demandas educacionais mensuradas pelos indicadores numéricos das avaliações externas de larga escala.

Assim, pensar alternativas para superar as demandas educacionais tais como fracasso escolar, evasão, distorção idade série e formação docente, entre outras crises educacionais, passam centralmente por uma discussão das políticas curriculares. Historicamente, o Brasil vem apresentando alternativas para as crises educacionais e para alcançar a qualidade da educação no âmbito de documentos curriculares orientadores, definidos por políticas

públicas, a exemplo dos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1997)<sup>17</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular (2017)<sup>18</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada (2015 e 2019)<sup>19,20</sup>.

Arquivos esses subsidiados por legislações que afirmam a necessidade de se construir e ofertar processos educacionais de qualidade. No âmbito dos discursos normativos, a Constituição Federal de 1988 define, em seu art. 206, inciso VII, que o ensino será ministrado com base no princípio de garantia de padrão de qualidade. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96) em seu art. 3º, inciso IX, prevê o ensino ministrado com base na garantia de padrão de qualidade. Já no art. 4º, inciso IX, determina o dever do Estado frente à educação escolar pública, devendo ser efetivado com padrões mínimos de qualidade de ensino. Em seu art. 9º, inciso VI, a LDB confere à União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

No ano de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em um prazo de 10 anos, tinha como um de seus objetivos e prioridades a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis de escolarização. Para isso, o plano fez um diagnóstico das diferentes etapas e modalidades da educação escolar brasileira e estabeleceu diretrizes e metas para serem executadas. Ainda no intuito de melhorar a qualidade da educação, foi instituído, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, através do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, estabeleceu o programa estratégico de Plano e Metas, Compromisso Todos pela Educação. Tal plano, ao discutir a questão da qualidade em educação, em seu art. 3º, determina que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do Censo Escolar e do SAEB (Brasil, 2007).

---

<sup>17</sup> Resolução CNE/CP n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

<sup>18</sup> Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular

<sup>19</sup> Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

<sup>20</sup> Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Já o Plano Nacional de Educação (2014), que encerra sua validade esse ano, não apresenta um diagnóstico da educação básica atual. E tem na Meta 7 o objetivo de fomentar a qualidade da educação básica com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais definidas para o IDEB. O Plano Estadual de Educação da Bahia, que vai até 2026, segue os mesmos passos e as mesmas concepções sobre a qualidade da educação.

Estas políticas públicas, direcionadas à educação pelos Governos brasileiros, no período de 1997 a 2019, demonstram nos seus textos o caráter orientador e formulador de proposições para a superação de “crises educacionais”, por meio de reorganizações curriculares.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (Brasil, 1997, p. 10).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 12).

Essa breve retomada histórica das orientações curriculares no Brasil comunga da afirmativa de que o currículo é ponto central das políticas de educação e suas proposições, avanços e retrocessos que atravessam direta e decisivamente a organização de toda uma prática educativa escolar, do professor, das aprendizagens e das necessidades dos discentes, e principalmente do enunciado “qualidade da educação”, que permeia as reformas e valida os orientadores. Silva afirma ainda que “o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países” (Silva, 2001, p. 10). O autor continua dizendo que é com esse dispositivo que os discursos representativos de um grupo ou mais apresentam sua visão de mundo, seus projetos educacionais e suas “verdades”, inclusive definindo as categorias e indicadores numéricos que medem e definem a qualidade de uma educação.

Todas as legislações acima citadas como basilares para a constituição das reformas educacionais, e que apontam a qualidade como um tesouro a ser alcançado, constituem vigas dos alicerces da Casa. A Casa entende que sua composição e seu projeto devem atender a esse enunciado hegemônico de qualidade que está diretamente relacionado a indicadores numéricos.

Sendo a Casa o Currículo do Plano de Formação Continuada Territorial, vamos focar a vistoria neste arquivo, escavar e analisar de que modo o enunciado da qualidade governa o currículo e subjetiva os sujeitos educadores e educadoras deste processo formativo.

De modo geral e talvez naturalizado, o currículo se apresenta nas instituições de ensino como o direcionador da prática do professor, dizendo a ele o que deve ser ensinado, num espaço de tempo determinado; o que o aluno vai aprender, apresenta as escolhas “certas” sobre o que ensinar como base em documentos “maiores”<sup>21</sup>. Mas podemos e desejamos analisar teoricamente os conceitos de currículos, no plural mesmo, a partir de outras perspectivas, como alternativa para romper com termos e ideias limitantes, e com a ideia de um currículo universal e ideal. Pensar essa Casa como um espaço vivo, que se constitui e subjetiva nas relações que estabelece com outros dispositivos, para atender a urgências diversas e mutáveis.

Numa análise às teorias curriculares, assim como numa vistoria à Casa, é preciso ampliar os olhares, compreender que o conceito e a origem do currículo se confundem e perpassam pela própria criação da educação enquanto processo formal de instrução, pela organização do saber a ser “transmitido”, pela institucionalização do ato de ensinar e de aprender. Numa perspectiva pós-crítica e considerando as discussões apresentadas por Lopes e Macedo (2011) sobre a não possibilidade de estagnar um conceito de currículo que dê conta da sua amplitude, complexidade e volatilidade, embasa-se esta pesquisa em alguns conceitos que demonstram as afinidades teóricas com o objeto de estudo.

A teoria curricular pós-crítica concentra num mesmo condomínio os estudos pós-estruturais, pós-modernos, pós-coloniais, pós-marxista e pós-fundacionais. Esse condomínio regimenta, como expõe Lopes (2013), sobre as teorias curriculares e as questões de um tempo finito para as utopias e as certezas, o deslocamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade e nas evidências.

Ser ‘pós’ algum movimento ou escola do pensamento implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. Essa reconfiguração pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola do pensamento. (Lopes, 2013, p. 11)

---

<sup>21</sup> Fazendo aqui referência aos documentos orientadores designados pelos governos Federal, Estadual e Municipal.



A autora, após enfatizar a função do termo 'pós', se debruça em esclarecer as diferenças entre os estudos pós-críticos. Para ela, ainda que concatenados, estes são estudos distintos, com problemáticas particulares relacionadas a questões das ciências humanas e sociais, à educação e ao currículo. Lopes (2013) descreve o pós-estruturalismo como sendo uma busca por compreender os fatores linguísticos de produção histórica dos discursos, sua finitude e significação, a forma de governo e constrangimento do nosso comportamento e a formação de identidades. O sujeito é tema central, e diferente do estruturalismo é visto como processo das relações, não é pré-discursivo, não é fundante. Sobre o pós-estruturalismo ampliaremos, mais à frente, seus conceitos e pressuposto de investigação, uma vez que é a base da inspeção que propusemos fazer, na Casa.

Já os estudos pós-coloniais de currículo enveredam pela ruptura com a supremacia e a subalternização de conhecimentos produzidos por outros que não o centro europeu, isso com base numa série de noções que colocam em crise a centralidade da perspectiva eurocêntrica. “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p.24.)

As ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem. Tais questões são discutidas em termos de império e imperialismo, cultura popular e diáspora, identidade e identificação, representação e multiculturalismo. (Lopes, 2013, p. 15).

No campo da análise do currículo pelo decolonial se “reforça o desaprender para descolonizar os referenciais legitimados na transmissão de saberes legitimados como currículo” [...] “uma perspectiva que admite outras entradas epistêmicas consequentemente, abordagens que sugerem que desaprendamos para voltar a aprender” (Miranda, 2013, p. 109 -110). Em uma perspectiva decolonial, somos levados a desaprender e a problematizar o lugar dos segmentos, considerando a interculturalidade e a homogeneização dos currículos coloniais.

Ainda dentro das categorias pós-críticas, o pós-modernismo significava a perda da historicidade e o fim da "grande narrativa". A teoria pós-moderna questiona a hipótese verdadeira de uma consciência unitária, autocentrada com bases no universalismo, em narrativas totalitárias e cristalizadas, que se firmaram a partir do Iluminismo. Nesta mesma linha, interroga tanto as posições teórico metodológicas positivistas como as marxistas e na

área educacional, o currículo tanto na perspectiva humanista, quanto na tecnicista e, ainda, toda tentativa de currículo emancipatório das pedagogias críticas são colocadas em questão.

Como características gerais do pós-modernismo, podemos apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito (Hegel), emancipação do sujeito racional ou trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear (Lopes, 2013, p. 16).

A autora complementa afirmando que o único consenso entre os modernistas e os pós-modernistas é a falta de consenso sobre a falta de terminalidade e de uma narrativa total e abrangente, capaz de explicar o mundo social. Diante disso, podemos dizer que também por influência do pós-modernismo não temos currículo único e universal que dê conta das educações que são construídas no dia a dia da escola, e trabalho com os conceitos de sujeito, currículo, identidade e diferença, com s no final, sempre no plural.

Já os pós-fundacionais, segundo Lopes (2013), podem ser entendidos como uma reação ao caráter anti-fundacionista do pós-modernismo. O pós-fundacionista concorda com a utilização de fundamentos fixos, questiona o objetivismo, coloca em pauta a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. “O pós-fundacionalismo, contudo, não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados” (Lopes, 2013, p.16). Ainda no âmbito do pós-fundacional aparece o pós-marxismo, que pode assumir um registro sobre a necessidade de ir além da ortodoxia das leis da história do marxismo, quanto pode seguir pela teoria do discurso, com impacto nos estudos culturais, também questiona a submissão da política à economia, fixação de classe operária como o sujeito que confere direção a mudança social, ao mesmo que pode ser vista do lugar de uma esquerda com ideias anti-capitalista. (Lopes, 2013)

É perceptível que não é nosso objetivo esmiuçar os conceitos e as teorias apresentadas, o intuito é apresentar sucintamente as bases das discussões pós-críticas que subsidiam atualmente as investigações sobre educação e currículo.

Todas essas teorias de algum modo convergem e confrontam-se, e a nós pesquisadores desestabiliza e convida a analisar sob a perspectiva do anti-essencial, do anti-objetivismo, do determinismo, dos binarismos, de modo a valorizar o papel da linguagem, a constituição do sujeito, os saberes produzidos nas relações de poder. Substituindo estrutura por discursos, fatos por acontecimentos, valorizando e ampliando o conceito de cultura.

E nossa análise, nesta pesquisa, está sobre o aporte dos registros pós-estruturais, “uma base de estudos que questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua

possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos” (Lopes, 2013, p. 12). Neste processo a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso, onde não há estruturas fixas ou ideia pré-estabelecidas, e o sentido do que falamos é posterior à fala. É o discurso que produz o sujeito, assim o sujeito não é pré-discursivo, e ele se reconhece nos acontecimentos, nas relações.

Coadunando com a opção metodológica da análise do discurso, seguimos nesta vistoria a analisar com os referenciais foucaultianos o currículo estabelecido no PFCT, considerando que para o autor o currículo é um dispositivo, um artefato da modernidade, capaz de articular representações no tempo e no espaço. Se faz necessário abrir um parêntese para esclarecer a ideia de modernidade trazida por Foucault, para não incorrerem no risco de tornar sinônimo o pós-estruturalismo e pós-modernismo. “Tais movimentos precisam ser distinguidos, pois possuem preocupações teóricas diferentes que estão vinculadas a suas respectivas genealogias históricas [...] vale ressaltar que tais termos não são fixos ou estáveis, pois têm-se modificado historicamente a partir das interpretações e significados teóricos. (Pereira; Dinis, 2015, p. 3-4). Segundo Lopes (2013), apesar de se confundirem pela associação temporal, são movimentos que tem sentidos distintos.

A pós-modernidade pode ser caracterizada pelo fim do otimismo em relação ao ser humano, diante da barbárie no século XX[...]com isso toma forma um movimento que passa a suspeitar do projeto de iluminismo: os mesmos princípios que eram vistos como capazes de garantir emancipação humana passaram a ser pensados como um sistema de opressão universal em nome da libertação humana (Lopes, 2013, p.16).

Segundo Branco (1997), Foucault, a partir da leitura de Kant, apresenta a modernidade como uma atitude, distanciando-se da ideia de tempo histórico. Uma atitude centrada na subjetividade e construída pelos sujeitos ativos socialmente. “O que a atitude de modernidade põe em jogo são os modos de relacionamento e de afrontamento recíprocos dos sujeitos e dos poderes, assim como as estratégias postas em ação de parte a parte” (Branco, 1997, p. 140). Oliveira (2021) amplia a discussão ao apresentar a ideia de que Foucault prefere considerar a modernidade um *ethos*, “um *ethos* como expressão de uma atitude de modernidade” (Oliveira, 2021, p. 422).

Ao colocarmos sob análise um currículo como dispositivo da modernidade, trazemos para o cenário uma discussão sobre o dispositivo como um conjunto de elementos heterogêneo, que se relacionam a despeito do objeto principal do dispositivo. Considerado em termos foucaultiano dispositivo como o “conjunto das práticas (discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamento, lei, medidas administrativas, enunciados científicos,

proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não-dito), discursivas e não discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder” (Foucault, 2010, p. 31-32).

Assim, a Casa é um dispositivo cujas práticas são linhas de composição que passam pelos discursos normativos, pelas leis que subsidiam sua estrutura, pelas escolhas relacionadas ao público alvo da formação, pelos discursos teóricos conceituais dispostos em seus acontecimentos e pelo não dito.

Foucault (2021) também ressalta a historicidade do dispositivo, a sua serventia, num dado tempo histórico, e seu objetivo dominante, que é cumprir a função ou as funções para a qual foi constituído. O dispositivo com função estratégica está sempre num jogo de força, como afirma o autor.

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mais que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (Foucault, 2021, p. 367).

Sobre esse ponto, podemos afirmar que a Casa nas suas relações de poder estabelece conteúdos vinculados à superação dos indicadores numéricos, que se apresentam críticos no estado da Bahia, e essa é a urgência a que serve; estabelece o fazer das coordenadoras e dos coordenadores pedagógicos, bem como das diretoras e diretores escolares, exclusivamente vinculados ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Para Deleuze (1990), o conceito de dispositivo em Foucault é concebido como uma espécie de novelo ou meadas, um conjunto de linhas que tem natureza e segmentos diferentes e formam processos sempre em desequilíbrio. Essas linhas se aproximam e se afastam e nestas tensões ou crises novas linhas se formam. Analisar o currículo como dispositivo, segundo Deleuze (1990), implica também romper com a ideia de universalidade “O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o Objeto, o Sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo” (Deleuze, 1990, p. 4); e com a ideia de imutabilidade “as três grandes instâncias que Foucault distingue sucessivamente (saber, poder e subjetividade) não possuem, de modo definitivo, contornos definitivos; são antes cadeias de variáveis relacionadas entre si” (Deleuze, 1990, p. 155).

Considerando que esse tratamento ao conceito de dispositivo não foi naturalmente pensado para o currículo, haverá um esforço teórico para garantir qualidade nesta análise com responsabilidade e assumindo o risco. “De tal modo assume-se que relacionar a obra

foucaultiana aos problemas educacionais é aceitar o risco de deslocar análise e conceitos para fora do seu âmbito original, risco já assumido por muitos, mas isso não nos livra de qualquer responsabilidade por essa aplicação” (Dametto, 2018, p. 2).

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, como afirma Deleuze (1990). Pensar o currículo como dispositivo implica pensar nas linhas que o compõe, por isso é preciso agir sobre os eixos de constituição dos dispositivos e debruçar sobre os campos de saber; os discursos; as relações de poder, estratégias e linhas de forças; e nos modos de subjetivação e produção de sujeitos. Essa análise caminha pela inspeção dos cômodos que compõem as curvas de visibilidade que faz ver a urgência que enuncia os movimentos de constituição do currículo, pelos regimes de enunciabilidade que definem elementos possíveis para a constituição dos discursos, pelas linhas de força e subjetivação que interagem nas estratégias da relação de poder e saber e na constituição dos sujeitos.

### **3.1 Currículo, poder e subjetivação: o enunciado da qualidade**

No mesmo sentido do currículo como dispositivo da modernidade, Lopes e Macedo vão dar também ao currículo o sentido de tempo histórico mutável, de governo e subjetivação. “Ele [o currículo] constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). O currículo vivo que propõe ações intencionais, que flerta com um objetivo previamente definido, que cria um alvo a ser alcançado, que busca moldar o comportamento daqueles que estão ligados e direcionados ao currículo.

Já para Silva (2005), o currículo é lugar, espaço e território. Uma linguagem e um documento que revela identidade, percurso, opções teóricas e objetivos, um conjunto de princípios que norteiam ações. Princípios esses que compõem estruturação, que definem planejamento.

Operando o currículo a partir desses conceitos, e complementando a ideia de dispositivo como um conjunto de linhas que são fluentes, que desestabilizam seus sistemas e objetos, que serve a uma urgência, tem conceitos multilíneares e se apoia em outros dispositivos (Marcello, 2009), analisaremos a Casa para buscar compreender a urgência que a constitui (curvas de visibilidade), o conceito e o modo do enunciado de qualidade que vai delinear seus sentidos (regimes de enunciabilidade), linguagem e discursos, e a relação com

os outros dispositivos (linhas de força e subjetivação). “Um dispositivo curricular, no amálgama de suas linhas, narra a profissão a partir de uma discursividade alegadamente verdadeira e a projeta com certos contornos e nuances, concebendo, autorizando e interditando arquétipos de profissionalidade” (Oliveira, 2021, p. 424).

O currículo enquanto dispositivo é um elemento que tende a ser definido supremamente, que exerce relações de poder ao se constituir, que estabelece um jogo de forças normativas influenciadas por questões políticas, sociais e culturais, elementos dominantes, tidos como válidos e verdadeiros para autenticar seu poder. Mas sabemos, ao analisarmos pela lente da teoria pós-crítica, que alguns dos elementos que o compõem fogem à previsibilidade e ao domínio das normas. Esse dispositivo curricular estabelece estrategicamente um sentido prático para a sua conduta, que pode ou não ser alcançado, que pode abranger relações não previstas. Há um jogo de forças na constituição do dispositivo curricular, que previamente intenciona sujeitos, um dos pontos de interrogação sobre o qual caminhará nossa análise, e é por isso que problematizamos a Casa sobre qual o sentido ela atribui ao enunciado de qualidade da educação e como esse enunciado subjetiva a constituição das práticas formativas dos seus moradores.

O Plano de Formação Continuada Territorial (2019), no escopo dos seus arquivos, apresenta as bases políticas, sociais, culturais e filosóficas do currículo da formação, que apresentou como política pública de formação continuada. Essa afirmativa é possível a partir dos seguintes trechos: “assentada em premissas *democráticas e humanistas* a Formação continuada em Contexto Profissional articula-se com possibilidades de inovação pedagógica significativa, relevante e mão na massa” (Bahia, 2019, p. 3); “analisando os indicadores numéricos educacionais oficiais do Estado da Bahia [...]” (Bahia, 2019, p. 4), em referência aos índices de evasão, alfabetização efetiva, Ideb, defasagem idade/série; “este plano de Formação Continuada dos Educadores do Estado da Bahia respalda-se na LDB”[...] no “Plano Nacional de Educação 2014-2024” [...] no “Plano Estadual de Educação 2016-2026”[...] “no âmbito dos documentos e políticas estaduais, destacamos o Plano de Governo Participativo” (Bahia, 2019, p. 6). Nesta última referência legal, o texto ainda apresenta como destaque a formação dos profissionais que atuam na escola como uma necessidade para a efetivação de uma melhor oferta e qualidade dos processos educativos do estado.

Os trechos citados são premissas que embasam a constituição do currículo do PFCT. Uma Casa que nasce da necessidade de acolher os moradores para uma estadia democrática e humanista, princípios de uma teoria da educação crítica. Uma Casa que recebe a incumbência de resolver os problemas dos indicadores numéricos oficiais, os índices

medidos pelas avaliações externas e de larga escala, que se apresentam como um dispositivo que constitui e governa o currículo e os sujeitos envolvidos diretamente na sua consecução. Uma casa que tem como alicerces legais quatro dispositivos, e a ausência perceptiva de outros documentos orientadores importantes, a exemplo das diretrizes de formação de professores. Ainda para este ponto é importante destacar que um destes documentos legais, é Plano de Governo (2019 – 2022), do Partido dos Trabalhadores, que sucederia o governo de 20 anos o mesmo partido, neste documento a ênfase é dada para a formação de profissionais da educação para que com essa formação haja a melhoria dos processos educacionais. “Todas as legislaturas citadas comprovam evidências na direção da necessidade e urgência de ações formativas que precisam ser desenvolvidas junto às equipes de profissionais da educação como uma das possibilidades de efetiva melhoria no processo de aprendizagem dos estudantes baianos” (Bahia, 2019, p. 7).

Buscamos compreender como o Plano de Formação se apresenta e de que modo ele governa o currículo da formação e subjetiva seus sujeitos. Nossa primeira hospedagem será para observar e indagar sobre os elementos que justificam as escolhas feitas para o projeto da Casa, essas escolhas estão, para essa pesquisa, anunciadas nos objetivos propostos: constituir uma cultura de formação com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes, contribuir com a formação de professores e profissionais da educação, contextualizar e redimensionar práticas pedagógicas (não direciona de quem são essas práticas pedagógicas), possibilitar melhores condições de aprendizagem, avizinhar os territórios de identidade para a promoção de intercâmbio de tecnologias educativas e práticas pedagógicas (Bahia, 2019, p. 7-8).

Esses são objetivos que direcionam o currículo da formação, e a partir desses discursos já podemos apresentar algumas linhas de constituição do dispositivo curricular. É certo que o PFCT apresenta uma constituição currículo que busca implementar e fortalecer uma cultura de formação continuada em serviço, mesmo não tendo como eixo basilar a constituição de uma Política Pública de Formação Continuada, uma vez que ela não existe, no Estado. O desenho da formação foi feito para um governo, e não pensado como uma política de Estado que visa continuidade. Objetiva também alterar as práticas pedagógicas dos professores e profissionais da educação, e é plausível questionar os dados que subsidiam esse objetivo, será que essas práticas carecem dessa alteração para fortalecer a aprendizagem dos alunos e proporcionar melhores condições de aprendizagem? Será que o PFCT tem dados efetivos das escolas para subsidiar esse objetivo, ou essa proposição é feita apenas em razão dos índices educacionais, citados anteriormente, avaliados apenas pelos exames

externos? E quanto ao objetivo de avizinhar os territórios de identidade para a promoção de intercâmbio, seria uma alternativa de promoção de identidades e culturas para a constituição de um currículo formativo que considera as diferenças e as identidades, no entanto, ao analisarmos a organização da formação e as pautas formativas, esse avizinhamo não é percebido.

É preciso ressaltar, em razão da não observância do avizinhamo enquanto prática efetiva, que em um projeto ou em uma proposta nem todos os objetivos se efetivam, que a dinamicidade dos processos pode inclusive alterar objetivos.

Seguindo na identificação e análise do dispositivo curricular é preciso considerar os sujeitos<sup>22</sup> das práticas curriculares. Essa constituição é feita pelos formadores (equipe responsável para formação de DE e CP); diretoras e diretores escolares, coordenadoras e coordenadores pedagógicos da rede municipal e estadual de ensino. Apesar de não estar citado como sujeito da formação, consideramos que outros atores do processo também compõem esse quadro, a exemplo da equipe do IAT, responsável pelo planejamento e execução, e a equipe de formadores do IVC e do Itaú Social, atores e autores da fazedura da proposta formativa.

Ao elencar os sujeitos da formação, o documento deixa claro que estes estão diretamente ligados à busca pela qualidade da educação. “Compreende-se, portanto, que o investimento nessas equipes é ponto estratégico para a melhoria da qualidade do ensino e consequentemente ampliação de aprendizagem e redução das desigualdades sociais” (Bahia, 2019, p. 8). Mais uma vez é preciso fazer a ressalva de que o documento cita como equipes as diretoras e diretores escolares, e as coordenadoras e os coordenadores pedagógicos.

Acompanhando a constituição das premissas do currículo, chegamos ao cômodo dos pressupostos metodológicos e encontramos “a reflexão sobre a prática” como referência ao processo formativo, na justificativa da valorização do fazer profissional, ação baseada na tematização da prática e dupla conceitualização. “Algumas são as estratégias formativas que dão forma a essa metodologia [...] a tematização da prática e a dupla conceitualização [...]” (Bahia, 2019, p. 24).

Diante desse cenário, base da construção do currículo chegamos aos princípios que o subsidiam e ao conceito atribuído a ele. Os princípios passam pela reflexão sobre a prática, relação teoria e prática, tratar indicadores numéricos educacionais como indutores de conteúdo. Com esses princípios basilares, o PFCT (Bahia, 2019, p. 26)) apresenta seu

---

<sup>22</sup> Consideramos aqui, apenas o público-alvo da formação que é sujeito desta pesquisa e os demais sujeitos envolvidos na consecução da formação.

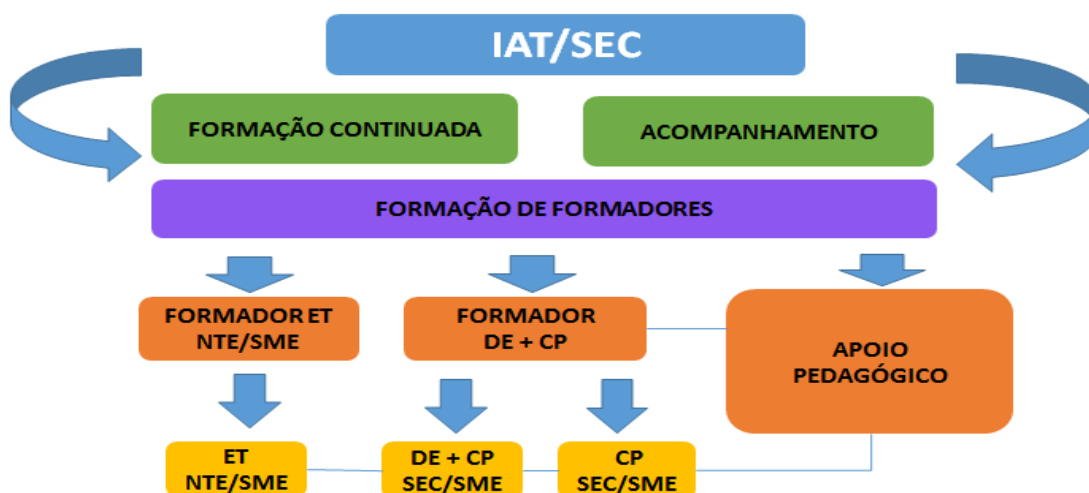


conceito de currículo, considerando ser um dispositivo de construção social e histórica, de caráter político, formativo e identitário que expressa e modifica a vida das pessoas, e é “basilar a concepção de currículo vivo, dialógico, inter-relacionado, não hierárquico e democrático”. Um conceito de currículo embasado nas teorias de Guattari e Deleuze e sua analogia aos rizomas.

Nesse sentido, recorre-se à metáfora da árvore e do rizoma, de Deleuze e Guattari (1995), utilizando, de forma análoga, essas imagens à dimensão curricular. Na perspectiva da árvore, o currículo está focado na unidade e verticalização de conhecimento. Isso implica em uma construção estruturada na hierarquia que existe entre a raiz, o tronco e as folhas de uma árvore em uma relação de dominação e dependência. Já o currículo como rizoma, é aberto e heterárquico, onde o lócus de construção não parte de um ponto, mas sobretudo das relações estabelecidas em gemas laterais, em que cada “caule subterrâneo” representa uma produção de saberes. O currículo, assim pensando, é plural e ao mesmo tempo único, em que conteúdos se articulam, na composição das aprendizagens esperadas e tomadas particulares a cada contexto educacional (Bahia, 2019, p. 26).

No mesmo documento são apresentados os eixos que compõem esse currículo, organizado de acordo com o público-alvo da formação. Para diretoras e diretores escolares os eixos são: avaliação, gestão educacional, acompanhamento pedagógico, formação, apoio pedagógico e currículo. Para as coordenadoras e os coordenadores pedagógicos, os eixos se diferem dos diretores apenas na categoria gestão educacional, que não contempla a formação das coordenadoras e coordenadores.

Uma questão importante a pontuar e que surge ao analisar o documento, é que o PFCT apresenta dispositivos curriculares, no plural mesmo. Um currículo para a formação dos sujeitos educadoras e educadores (DE e CP) e um currículo que estes devem desenvolver nas escolas, como multiplicadores, como formadores, como agentes de atuação da prática pedagógica da escola. Afirmação que é possível fazer por ter vivenciado a formação dos espaços que ocupei e pela própria estrutura apresentada na figura abaixo.

**Figura 3 – Arquitetura do processo formativo****Formação Continuada Presencial**

Fonte: Plano de Formação continuada - 2019

A arquitetura apresentada na figura demonstra o desenho para construção e operacionalização da casa, tendo o IAT como encarregado pela arquitetura e engenharia empregada na obra. Responsável direto pela formação dos formadores, o IAT organizou e executou essa etapa com ajuda da Itaú Social e do instituto Vera Cruz, parceiros da iniciativa privada. Na sequência do processo estão os formadores das Equipes técnicas, as diretoras e diretores escolares e as coordenadoras pedagógicas e coordenadores pedagógicos que se localizam na ponta da execução do currículo de formação. Essa formação aponta caminhos formativos diversos e etapas distintas. “Nesse sentido, o desenho proposto inicia-se por uma consistente formação dos formadores, alicerçada em um currículo pautado na construção de conhecimentos necessários à sua atuação junto às redes de ensino da Bahia” (Bahia, 2019, p. 36). Vê-se que o trecho extraído do documento reafirma explicitamente um currículo para construir conhecimento nos sujeitos formadores de DE e CP. E na atuação formativa com as educadoras e educadores é vivenciado outro currículo para qualificar a prática destas educadoras e educadores de modo a garantir a melhoria da qualidade da educação. “Compreende-se, portanto, que o investimento nessas equipes é ponto estratégico para a melhoria da qualidade do ensino e consequente ampliação de aprendizagens e redução das desigualdades sociais” (Bahia, 2019, p. 9).

O enunciado da qualidade da educação cumpre intencionalidades e como todo dispositivo surge para atender as linhas de urgências e funções pré-determinadas por aqueles que dispõem desses artefatos. Na superfície, após escavarmos, encontramos um discurso de compromisso e prioridade das políticas de educação; vinculação do alcance deste objetivo

(qualidade da educação) a formação de profissionais da educação; a relação direta da qualidade da educação a organismos internacionais; e o conceito e os critérios de qualidade relacionados diretamente às avaliações externas, esses são elementos do arquivo da qualidade da educação. Todos esses discursos configuram, governam e determinam o currículo da escola, o currículo da formação de profissionais da educação e cerceiam a autonomia e as especificidades da escola, no seu contexto socioeconômico e cultural.

Acreditamos que já é possível afirmar que a Casa, para esta pesquisa, é ato e exercício do poder difuso, de micro práticas do poder, ato de governo, sabendo que governar, para Foucault, é estruturar o campo possível de atuação. A Casa governa, uma vez que, por meio de suas estruturas, na atuação formativa direciona, normatiza a atuação para um fim definido previamente. Fim esse informado no PFCT, quando apresenta na sua justificativa a necessidade de atuação em regime de colaboração entre estados e municípios para a melhoria dos índices educacionais. “Estado e Municípios são desafiados à efetivação do Regime de Colaboração para o enfrentamento dos respectivos indicadores numéricos, em busca da melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede pública de educação da Bahia” (Bahia, 2019, p. 6).

E essa é a urgência a que serve o dispositivo, melhorar os índices e alcançar a qualidade. E neste ato de produção o currículo governa a ação profissional dos sujeitos educadoras e educadores que moram nesta casa, pois a eles é atribuída a responsabilidade de ampliar os indicadores numéricos do Saeb, reduzir as taxas de analfabetismo funcional e a melhoria da qualidade da educação básica. “A opção aqui trilhada é o investimento na Formação Continuada das educadoras e educadores, que ao se colocarem na posição de aprendizes permanentes, sejam e sintam-se capazes de promover situações de ensino que dialoguem com as atuais demandas de aprendizagem necessárias aos estudantes da atualidade”. Uma Casa que acolhe e também governa. Uma ação de estruturar e definir os campos de atuação das educadoras e educadores. O controle sobre o que se pensa como atuação profissional, como prioridade, o que deve conhecer, para um fim especificado que nega as especificidades.

Pensar que o dispositivo curricular do PFCT atua na organização e no condicionamento do fazer escolar, que mesmo atuando como orientador é regulamento da prática, permite inferir sobre este como um dispositivo de governo, um instrumento de vigilância e cessão de autonomia da escola e do professor.

Não se pretende aqui defender ou acusar o currículo pelo seu modo diretivo e/ou orientador, muito menos questionar a busca pela qualidade dos processos educativos, pois

como nos diz Matheus e Lopes (2014), não há atores sociais que defendam uma educação sem qualidade, o que se pretende é analisar o enunciado qualidade atrelado aos objetivos do currículo para se atingir aquilo que ainda não se tem, ou antagonicamente trocar por aquilo que se tem. Os autores alertam para um discurso hegemônico e esvaziado.

“Ao investigarmos o significante qualidade da educação, defendemos que os discursos curriculares hegemônicos tendem a se desenvolver por intermédio da construção de um antagonismo a uma dada representação de currículo. O currículo que se busca introduzir está marcado pela ideia de inovação, é visto como um progresso em relação ao que é (vinha sendo) realizado, por antagonizar-se a uma negatividade que se quer superar” (Matheus; Lopes, 2014, p. 340).

Sabemos que uma educação de qualidade ou uma construção de processos educativos de qualidades para alunos e professores é direito constitucional. Como nos apresenta Gentili “em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção” (Gentili, 1994, p. 176), mas esse direito não é um conceito vinculado apenas a mera proficiência em dois componentes curriculares, ou a dados “seco” de evasão, reprovação, abandono, ou ainda à relação de alunos idade/série.

É muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino. A análise aqui apresentada está fundamentada na percepção de que, no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 6).

Tudo isso porque a qualidade em educação tem sido apresentada quase que exclusivamente através dos resultados de avaliações de larga escala. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – são os indicadores que definem a qualidade da educação construída pelas escolas públicas do Brasil e não por coincidência é alicerce para a construção da Casa.

Numa perspectiva pós-crítica, seria possível pensar o enunciado da qualidade da educação para além de dados quantitativos e definidas por números? Ao analisarmos o enunciado da qualidade da educação este se coloca como processo de superação, e tem nos sujeitos do processo formativo os saberes e poderes para essa ação. Para analisar esse enunciado é preciso conhecer onde ele está incluso, o que defende, as relações que estabelece

e o que constrói. Será, pois, possível validar um enunciado que não se apresenta como acontecimentos similares e definidos para que seja amplificado.

Em decorrência dessas múltiplas e diversas representações sociais, haverá distintas demandas e os indicadores de qualidade também se apresentarão de forma múltipla, conforme as representações e as intencionalidades dos sujeitos históricos. Além da multiplicidade de formas, os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento. Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização (Oliveira; Araújo, 2005, p.18).

A ênfase dada ao enunciado dentro da Casa tem direta relação com a forma como opera tal discurso, a partir de Foucault (2008, 2011, 2014) é conhecer quem fala, e de onde fala, como constrói esse saber e prolifera o poder e a disciplina sobre os comportamentos. De modo que “aquele que enuncia o saber não faz fora das malhas do poder, deter o direito à enunciação é também estar inscrito dentro de certos regimes de verdade. Analisar discursos, sob essa óptica, é também explorar as formas de sujeição operadas pelas instituições e saberes, sujeição que nos limita aos ‘dominados’ mas a todos aqueles que se envolvem ou são envolvidos no discurso, tanto os ‘falantes’ quanto os ‘falados’ (Foucault, 2002b. *apud* Dametto, 2018. p. 5).

Favacho (2016) aborda que para Popkewitz (1999) “o currículo é, então, uma invenção moderna, uma maquinaria destinada a regular e disciplinar a vida dos indivíduos, que se inscreve entre nós de maneira sutil e tênue, tal qual uma necessidade geral e consensual que congrega formas seguras e visíveis de agir sobre o mundo e modificá-lo” (p. 489). E por isso os sujeitos forjados por esses currículos, agem, segundo esse governmento, à vida escolarizada, sobre a égide da busca e responsabilização de uma educação de qualidade, pois

Tais regulações se dão pelo conjunto geral das informações válidas para a vida moderna, que, autenticadas pelos conhecimentos científicos, são propagadas pelos sistemas escolares e pelas políticas curriculares, impondo-se sobre sujeitos como verdades a serem assimiladas, ou seja, as informações primordiais para a vida moderna são selecionadas, cientificizadas e compartilhadas entre os indivíduos de maneira a construir uma forma de ver o mundo (Favacho, 1999, p. 489).

Favacho nos remete novamente ao conceito de condomínio, espaço selecionado, inspecionado onde se escolhe quem/o que entra, onde só o que for de interesse deste grupo de moradores/proprietários será construído, tudo pelo bem comum de alguns.

Por sua vez, Nikolas Rose (1988) é implacável ao dizer que o currículo governa a alma dos sujeitos. O autor trabalha com o conceito de governamentalidade de Foucault. Para o autor o governo acontece primeiro pelo viés das ciências psicológicas, que subsidiam as políticas com os elementos subjetivos e intersubjetivos, em segundo lugar cria-se um padrão de indivíduos, por meio de informações físicas das populações, neste ponto acredita que seja uma forma de ofertar aquilo que supostamente seria bom para eles, e assim o estado se afasta do poder soberano. Silva (1998) na mesma direção chama a atenção para a importante reviravolta do papel do estado em matéria de educação, destacando que, em vez de vê-lo como o centro do poder, é preciso perceber “as inúmeras e polimorfos estratégias de controle da conduta espalhadas nos interstícios do social” (Silva, 1988, p. 8).

Os autores nos permitem pensar que a Casa acolhe as educadoras e educadores quando oferta uma formação continuada, em serviços, uma formação que considerará a escola como lócus da proposta, num momento em que a rede recebe nas escolas novas coordenadoras e coordenadores pedagógicos. 2019 foi o ano que mais de 300 pedagogos(as) assumiram as coordenações pedagógicas das escolas da Rede Estadual.

Essa Casa também mantém, no nível intermediário, as propostas formativas, as pautas que devem ser apreendidas e compartilhadas com os professores nas escolas e no tempo e espaço das Atividades Complementares (AC's)<sup>23</sup>, com o objetivo primeiro de melhorar a qualidade da educação. Não tão iluminado ou acessível está o porão o sótão onde estão os elementos de controle, outros dispositivos que compõem o dispositivo curricular, a exemplo dos índices educacionais angariados através das avaliações externas, das taxas de analfabetismo, e de projetos neoliberais de governo.

Para além do porão e do sótão, nas linhas que convergem um currículo como disposto, como um artefato da modernidade que não pode ser aprisionado e que reverbera para além do seu território pré-determinado, está o enunciado da qualidade. Esse discurso de qualidade se estabeleceu no campo educacional e se tornou um regime de verdade nas políticas públicas de currículo. Salientamos que não temos um conceito de qualidade de educação para apresentarmos ou tomarmos como verdadeiro, como um fato. O que temos é um enunciado colocado à disposição da composição do dispositivo curricular, do poder, do saber dos sujeitos produzidos nestas relações.

Numa primeira investida contextual e histórica podemos dizer que uma escola de qualidade já esteve na perspectiva de acesso universal, passando depois para acesso universal

---

<sup>23</sup> Art. 56 da Lei nº 8261 de 29 de maio de 2002 define Atividade Complementar como a carga horária destinada aos docentes em efetiva regência de classe para a preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional.

e garantia de permanência, seguindo para o acréscimo de professores qualificados, ampliação do ensino fundamental para 09 (nove) anos, seguindo para os índices apurados pelas avaliações de larga escala, e pela constituição de currículos comuns para o ensino escolar e para a formação de professores/profissionais da educação. “O discurso de qualidade foi especialmente difundido nas propostas de qualidade total dos anos de 1990, marcadas por uma estreita relação entre os modos de operar da escola e as dinâmicas empresariais” (Matheus; Lopes, 2014, p. 341).

Neste processo de difusão da qualidade da educação, as políticas curriculares e as reformas ganham destaque. Matheus e Lopes (2014) divulgam uma pesquisa feita no período de 2003 a 2012 e demonstram que o currículo é palco das disputas e que houve acentuada continuidade dos mecanismos de centralização do poder, “temos o que pode ser considerado como a hegemonização de um projeto de centralidade curricular, com certo silenciamento de críticas por diferentes mecanismos simbólicos” (Matheus; Lopes, 2014, p. 338).

Ainda neste processo de reformulação, o PFCT se apresenta e desenha uma urgência a ser suprida com tempo histórico e espaço geográfico definido. A Bahia, o 4º estado mais populoso do país, está em penúltimo lugar na qualidade da educação, é neste contexto que apresenta o cenário de crise do PFCT, com dados informados pelos indicadores numéricos que medem níveis de proficiência de língua portuguesa e matemática, através da exposição de índices que colocam a educação básica ofertada pela rede pública estadual em declínio no que diz respeito a qualidade da educação. Conforme dados apresentados no documento do PFCT, 29% da população baiana, acima de 15 anos, apresenta dificuldade de leitura e escrita; outro dado é a distorção idade/série, 50% dos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) apresentam essa defasagem; o cenário do IDEB também aparece na composição, lançando que em 2015 o Estado alcançou a média 3,4 para os anos finais do ensino fundamental, com a projeção para 2017 de 4,1, mas o resultado ficou estagnado; já o ensino médio tem uma crise ainda mais acentuada, sem registrar avanços tem em 2017 a menor nota de todas as edições, 2,7 (Bahia, 2019).

Ao apresentar o cenário da urgência que a Casa abriga, podemos abrir um breve espaço para inferir sobre o dispositivo avaliação externa como um dos atravessadores e mecanismo de governo que mobiliza o dispositivo curricular, e é a base para a definição de qualidade educacional. Uma vez que, como afirma Pereira:

Em nossa contemporaneidade, o processo de governamentalidade está marcado pela criação de diversas tecnologias que conduzem a subjetividade dos sujeitos, as quais perpassam questões políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas, e principalmente, as tecnologias

pedagógicas que conduzem, descrevem, analisam, gerenciam e produzem as subjetividades humanas... (Pereira, 2015, p. 70).

Ao analisar as avaliações externas, é possível perceber que estas atuam como governo do currículo, pois subjetivam as práticas das educadoras e educadores ao definir o que deve ser ensinado; desconsideram as especificidades da práxis das unidades escolares, uma vez que definem homogeneidade nas duas matrizes de referência, e são ditadas por organismos internacionais que determinam padrões de qualidade.

Maciel e Dias (2018) trazem à tona a necessidade de se problematizar a avaliação o estabelecimento de metas e a qualidade da educação às custas de uma cultura da performatividade, de um currículo unificado, e formações aligeiradas para os professores, negando a produção do currículo da escola, que precisa considerar seus atores e suas especificidades. O uso das avaliações para se estabelecer metas e medir qualidade na educação tem sido muito discutido no campo do currículo e merece cada vez mais espaço destacado no âmbito das políticas públicas e entre os sujeitos da educação. “As avaliações externas produzem impactos no trabalho docente, na rotina em sala de aula e no trabalho pedagógico, assim como na produção dos currículos que são pensados dentro de uma perspectiva comum e nacional” (Maciel; Dias, 2018, p. 2).

As avaliações externas direcionaram o currículo do PFCT para as educadoras e educadores da Bahia, discurso que deixa claro o conceito de educação de qualidade. Qualidade atrelada a índice de desempenho. Magalhães, Almeida e Liz (2019) apontam para a influência de um modelo das racionalidades técnicas, permeado pelo contexto de decisão curricular fortemente centralizado, fragmentado, que busca eficiência e controle, por meio da avaliação, como descrito na organização dos conteúdos da proposta, “os conteúdos da formação terão como eixo central as práticas profissionais do diretor escolar e do coordenador pedagógico [...] com vistas ao apoio, acompanhamento e monitoramento de resultados das escolas e aprendizagem dos estudantes” (Bahia, 2019, p. 22).

A avaliação externa que mais impacta a educação básica é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Maciel e Dias (2018) afirmam que “entre as finalidades da Prova Brasil [atual Saeb] está a de influenciar a prática docente fazendo com que os professores revejam o que estão fazendo e o que precisa melhorar em relação ao processo de aprendizagem” (Maciel; Dias, 2018, p. 901). No entanto, sabendo que o instrumento não dá conta da realidade do contexto escolar, essa finalidade acaba por subjugar a ação do professor como produtor do currículo, sua autonomia profissional e sua ação direta com os alunos que permite conduzir de forma assertiva o seu trabalho pedagógico, de modo a dar conta de uma aprendizagem significativa. “Em alguns casos, professores abrem mão do



planejamento voltado para a singularidade de suas turmas para que os seus alunos sejam preparados para essa avaliação.” (Maciel; Dias, 2018, p. 896).

O currículo proposto pelo PFCT, a Casa, ambiciona em seus objetivos modular/moldar os atos pedagógicos da escola por meio de discursos formativos, que apresentam para as educadoras e educadores a engenharia pensada para definir as práticas necessárias e para se alcançar as urgências a que serve. Uma determinação das práticas ações que os profissionais deverão ter. O discurso imperativo está na linha que o compõe, linhas de organização de estruturas formativas, linhas de poder que ditam as funções e atribuições de cada sujeito, enunciados prescritivos/diretivos. As referências que circunscrevem os discursos e validam teorias didáticas pedagógicas, os tempos e o modos de fazer, os agrupamentos, as avaliações, planejamento e as metodologias.

## **CONSIDERAÇÕES: um laudo de vistoria**

O ato de vistoriar nos possibilita olhar por muitos ângulos e de vários modos os espaços inspecionados. A Casa se abriu para o nosso modo de caminhar, para a análise pós-crítica que fizemos ao longo desses dois anos. Neste percurso foi possível escavar acontecimentos e discursos que nos permitiram fazer este laudo que tem validade efêmera, que só é válido para as relações aqui estabelecidas.

Os educadores dessa frente de batalha são coordenadoras e coordenadores pedagógicos, são diretoras e diretores escolares que, como já dito, estão com funções diversas entre si, e dos docentes que são os responsáveis diretos pelo ensino dentro do ambiente escolar. A esses educadores e educadoras é atribuída a responsabilidade de mudar o cenário crítico em que as escolas e a educação da Bahia estão inseridas “a opção aqui trilhada é o investimento na Formação Continuada dos educadores, que ao se colocarem na posição de aprendizes permanentes, sejam e sintam-se capazes de promover situações de ensino que dialoguem com as atuais demandas de aprendizagem necessárias aos estudantes da atualidade” (Bahia, 2019, p. 6). Importante aproximar e registrar, a partir do trecho declarado que diz que as educadoras e educadores são capazes de promover situações de ensino, e que as educadoras e educadores não são responsáveis pelo ensino nas instituições escolares, pois sabemos que o ensino é prerrogativa dos professores.

O PFCT, terreno onde a casa é construída, faz sua topografia num momento social e político tenso, pois coloca o Estado da Bahia com proficiência de língua portuguesa e matemática, no ensino fundamental II e no Ensino médio nas últimas colocações no ranking do país, estando ainda o governador (executivo) no segundo mandato e o seu partido político há mais de 12 anos no poder; também é um momento político e social, em âmbito nacional, que apresenta retrocesso quanto às diretrizes de formação de professores (Resolução CNE nº 02/2019, Resolução CNE nº e 01/2020), conforme analisado em capítulo anterior; e a construção de uma base curricular comum (BNCC 2017), que desconsidera as especificidades e não é inclusiva para com as identidades e a diferença, um currículo que empobrece a função da escola pública.

E a Casa é um dispositivo, e como dispositivo tem seu conjunto de práticas (discursos/luzes, instituições/escrituras, arranjos arquitetônicos, regulamento/regras, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não-dito), assentado nesse terreno,

essas práticas se relacionam e as significam. E por se estruturar neste terreno precisa se relacionar com todas as questões advindas dele.

Neste projeto apresentar-se uma concepção de Currículo/Casa como um dispositivo que se relaciona social e historicamente, de caráter político, formativo e identitário que expressa e modifica a vida das pessoas que o vivenciam (Bahia, 2019).

Diante dessas apresentações é possível constatar que o currículo para o PFCT se constitui previamente, e que objetiva modificar a vida das pessoas, ou talvez seja assertivo dizer, os índices educacionais do Estado, “o currículo, assim pensado, é plural e ao mesmo tempo único, em que conteúdos se articulam, na composição das aprendizagens esperadas” (Bahia, 2019, p. 29). O que seria de algum modo contraditório com a questão heterárquico e com a diversidade de lócus anunciada na construção de ideia de currículo.

Há num ponto específico desta apresentação, um discurso que precisa ser interrogado e ecoar, o discurso que declara que o currículo modifica. O currículo como elemento de significação, como constituição de sentidos. Por isso é cogente pensar as intencionalidades: os discursos autorizados e os discursos excluídos (a ordem do discurso de Foucault); a linguagem, o léxico (a virada linguística); os sujeitos subjetivados.

Um currículo significa como aponta Tomaz Tadeu da Silva, quando trata do currículo como processo de significação. “Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significados, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva” (Silva, 2001, p. 16).

E foi deste cenário que investigamos a Casa para além do sótão e do porão e compreendemos os modos de subjetivação que operaram com as educadoras e educadores. “Vivenciamos uma administração e controle da vida e da subjetividade em todas as esferas sociais. Esse controle se manifesta pelas políticas de estado, nas grandes corporações econômicas e nos inúmeros artefatos culturais postos em circulação que ditam condutas, desejos, estilos de vida, modos de ser e viver. Tais artefatos capturam as subjetividades dos sujeitos” (Pereira, 2015, p. 70).

E podemos pensar que a sala de estar apresenta uma formação para coordenadoras e coordenadores pedagógicos e diretoras e diretores escolares, profissionais da educação, que têm, como já dito antes, funções e enquadramentos profissionais distintos, apesar de serem ambos professores de formação. No entanto, quando se pensa a formação para um público, pensa-se as funções que estes exercem, e de que modo a concepção, principalmente se

continuada e em serviço, pode contribuir com esses profissionais, já que no Estado da Bahia não há diretrizes e ou regulamentos para essas formações.

Deste modo, todo o Plano de Formação é pautado, legalmente e diretamente, em documentos que consideram os indicadores numéricos e a melhoria da educação e a formação de professores. O IAT apresenta o PFCT e deixa claro o seu processo inovador e o ineditismo do projeto, e ainda específica que a engenharia e a arquitetura serão feitas de forma colaborativa “à consecução dessa missão, realiza-se a articulação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, através do Instituto Anísio Teixeira (IAT), da União dos Municípios da Bahia – UPB e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/BA” (Bahia, 2019, p. 6) e será destinada aos hóspedes (educadoras e educadores) que estando no imóvel têm como atribuição enfrentar as urgências apresentadas pelo dispositivo. “A opção aqui trilhada é o investimento na formação continuada de educadoras e educadores” (Bahia, 2019, p. 6). “Compreende-se, portanto, que o investimento nessas equipes (diretor e coordenador pedagógico) é ponto estratégico para a melhoria da qualidade do ensino e conseqüente ampliação de aprendizagens e redução das desigualdades sociais” (PFCT, 2019, p. 9).

A Casa subjetiva os sujeitos/educadoras e educadores, numa relação que se estabelece com os documentos normativos, com os enunciados apresentados, com o cenário de crise anunciado e nas alternativas para sair dessa crise. Outro elemento de constituição do discurso que converge para o processo de subjetivação dos sujeitos educadoras e educadores a partir do currículo está na afirmativa:

Sujeitos fundamentais no processo de gestão da aprendizagem dos estudantes, juntamente com os professores, a dupla gestora formada pelos diretores escolares e coordenadores pedagógicos, se constitui em um elo essencial nas redes de colaboração para a Formação Continuada em Contexto Profissional, uma vez que compartilham em suas decisões das responsabilidades sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, bem como são legalmente implicados com a qualidade do ensino, a permanência e o sucesso das aprendizagens estudantis em suas respectivas unidades escolares (Bahia, 2019, p. 11).

O pós-estruturalismo emerge a discussão sobre a concepção de sujeito “centrado e autônomo do modernismo e do humanismo” (Silva, 2005, p. 117). O sujeito, na perspectiva estrutural é, então, homogêneo, consciente, indivisível, centrado. Em suma, um ser monolítico. É o sujeito ideal da instituição moderna educacional que, de acordo com Silva (2005, p.111-112), tem, como objetivo, a transmissão do “conhecimento científico” e a formação de “um ser humano supostamente racional e autônomo”.

Gallo (2006) afirma, e concordamos com ele, que a questão central da obra de Foucault é o sujeito. Foucault “esteve sempre preocupado com esse fenômeno e com sua constituição” (p. 178), na análise do sujeito produtor de saberes, do sujeito nas relações e na produção de poderes, e o nas relações consigo mesmo. O pós-estruturalismo afirma que esse sujeito não tem “nenhuma propriedade essencial ou originária” (Silva, 2005, p. 120). Baseado na teoria de Foucault, o autor argumenta que na perspectiva pós-estruturalista “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social”. o indivíduo não é senhor de seu discurso nem de suas vontades, pois ele é interpelado pela ideologia.

A concepção de sujeito se desloca de uma perspectiva de identidade coesa e rígida origem do que diz e de suas vontades, para uma na qual o sujeito é constructo sociocultural, em que os entendimentos discursivos agem entrecruzando-se em conflitos constantes. Segundo Veiga-Neto (2004, p. 53), “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes”.

Afirmamos que a relação interdependente do saber-poder, a observação pela ideologia, a convivência da linguagem com relações de poder e a consecução de que o indivíduo, enquanto sujeito, só existe como um resultado de um complexo processo de produções socioculturais são alguns dos elementos que caracterizam o sujeito, em linhas gerais, da perspectiva pós-estruturalista.

Com a linguagem e o sujeito nessa perspectiva, um currículo, se considerarmos que a significação não é imutável, e que o sujeito é descentrado, levaria em consideração as relações de poder envolvidas na significação, conhecimento e de “verdades” (Silva, 2005, p. 12). Nesse processo, estaríamos envolvidos com o reconhecimento de que “as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas” (Corazza, 2001, p. 10).

Para essa pesquisa é possível também, a partir de Foucault, em Vigiar e punir (2014), inferir sobre a Casa como um dispositivo de controle e vigília sobre os corpos dos sujeitos. A Casa e as relações que estabelece com os dispositivos que a compõem, exercendo sobre os sujeitos poderes. “elas [as relações] o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (Foucault, 2014, p. 29).

Os dispositivos curriculares são elementos de subjetivação através das relações de saber e poder. Entendemos que a subjetivação não acontece porque uma força externa age sobre o corpo do sujeito. Ela acontece nas relações do sujeito com acontecimentos externos e das relações do sujeito consigo mesmo. E pensando com Foucault sobre os processos de subjetivação, sujeição e constituição dos sujeitos nas relações de saber e poder, Gallo (2006) aponta que o educador precisa adestrar-se a si mesmo, constituir-se como educador para que sua atividade docente seja liberta, preparando-se para um processo de subjetivação e não de sujeição.

O currículo do PFCT não é diferente, estabelece nas relações de saber e de poder a identidade dos sujeitos educadoras e educadores, diz o que são e o que devem fazer. Há o pressuposto de que essa subjetivação se estabelece por meio de uma metodologia negociada, resultado de um jogo de forças, em construção contínua, sempre em processo, entre discursos e/ou dispositivos que disputam as atribuições, as funções, as responsabilidades e o domínio sobre o fazer do coordenador pedagógico e do diretor escolar. A Casa se anuncia como um abrigo às inquietações do processo educacional que a Bahia tensiona. Apresenta jogos de forças possíveis para modificar essas tensões. E utiliza da identidade que forja das educadoras e educadores como ferramentas para fazer acontecer os movimentos que quer fazer repercutir na sala de aula, com os professores e com os alunos.

Entendemos que o Plano de Formação Continuada Territorial, proposto pela Secretaria de Educação do Estado, e executado pelo Instituto Anísio Teixeira, é uma proposta formativa admirável, que tem abrangência macro, que abarca um público importante do processo educativo. O PFCT é um movimento formativo caro às perspectivas de valorização dos profissionais da educação, também demonstra um olhar cuidadoso para o público a que se destina, e que sabemos é carente de processos formativos especificamente direcionados. É possível também inquerir que mesmo buscar conferir uma cultura de formação do Estado, o Plano não se constitui uma Política Pública de Formação Continuada, nem para os educadores e educadoras desta proposta, nem para os professores, e ou outros profissionais de educação. Para se constituir política, a ação precisa passar pela esfera legislativa e sair da esfera de política de governo.

Durante a inspeção, observamos que os alicerces de projeto arquitetônico são frágeis se considerarmos as normativas específicas para os educadores e educadoras, público-alvo, sendo, pois, sublimado direitos e amparado em deveres. Por isso é imprescindível pensar e agir sobre isso para garantir especificidades para as formações propostas, considerando e

não descaracterizando as identidades. Parando de forjar casas curriculares para diretoras e diretores escolares, para coordenadoras pedagógicas e coordenadores pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

- ANDES. **Projeto do capital para a educação**: análise e ações para a luta. 2012. V. 2. Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/publicacoes>, acesso em: 02 de março de 2023.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015**. Brasil: ANPEd, 2019.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAHIA. Instituto Anísio Teixeira. **Plano de Formação Continuada para Educadoras e educadores do Estado da Bahia**. Secretaria de Educação, Salvador, 2019.
- BAHIA. Instituto Anísio Teixeira. **Relatório Gerencial**. Secretaria de Educação, Salvador, 2020.
- BAHIA. Lei Nº 13.559 DE 11 DE MAIO DE 2016. **Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação da Bahia**. Salvador, Ba: Diário Oficial do Estado, 2016.
- BAHIA. LEI Nº 8.261 DE 29 DE MAIO DE 2002. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério da Rede Estadual da Bahia**. Salvador, Ba: Diário Oficial do Estado, 2002.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes de política e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRANCO, G. C. A Modernidade em Foucault: uma breve exposição. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, [S. l.], 2010, v. 4, n. 5, p. 137–145. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/698>. Acesso em: 8 jul. 2023.
- BRANDÃO, Elenilda Alves. **“Você tem fome de quê?”**: movimentos (e)m currículos de uma escola do ensino médio em Ipiaú, Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **DECRETO – 7.415** de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, dez. 2010.
- BRASIL. **DECRETO – 8.752** de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, mai. 2016.



BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial União: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 145**, de 11 de fevereiro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2020, de 27 de outubro de 2020**. Que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a **formação continuada** de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 15 de abril de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

CARVALHO, Margareth Pinheiro. **Políticas públicas de formação continuada de docentes**: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2017.

CHAPANI, D. T.; CARVALHO, L. M. O. DE; TEODORO, A. Políticas de formação docente na Bahia: uma análise a partir de pressupostos da teoria social de Habermas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 66-85, 18 dez. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; PINA, Maria Cristina Dantas; MOREIRA, Núbia Regina. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas socioeducacionais. **Linguagens, educação e sociedade**, v. 19, p. 68-88, jul./dez. 2014.

DAMETTO, Jarbas. **Análise do discurso em políticas educacionais: o caso da ‘qualidade educacional’**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 40, n. 3, e37808. 2018.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Gedisa, 1990, p. 155-161.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

FAVACHO, André Márcio Picanço. Currículo, subjetivação e experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 488-508, set./dez. 2016.

FERNANDES, Claudemar Alves. **A produção de subjetividades em Michel Foucault**. LEDIF - Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos, 2011.

FERNANDES, Camila. **Descubra o significado da música A Casa**, de Vinícius de Moraes. Letras.mus.br, 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/a-casa-vinicius-de-moraes/>. Acesso em: 25 maio de 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago./2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. In: FOUCAULT, Michel: **Michel Foucault - entrevistas a Roger Pol-Droit**. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Vol. II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Vol. III: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **PNE e formação de professores**: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresarias da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33. N. 119, p. 379-404, abr./jun. 2014.

GALLO, Sílvio. **Cuidar de si e cuidar do outro**: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá André (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. 2002.

LEMONS, Guilherme Augusto Rezende. Arqueologia como metodologia e biopolítica como discurso. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 48, p. 178-195, out./dez. 2021.

LOPES, Alice. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice; MACEDO; Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, Leni da Silva; DIAS, Rosanne Evangelista. Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 895-914, set./dez. 2018.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LINS, Carla Patrícia Acioli. Práticas curriculares-avaliativas: inventar cotidianamente considerando os movimentos de influência. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 25 - Ahead o print, p.114-132. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23795>. Acesso em: 02 de set. 2019.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 226-241, jul./dez. 2009.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11, jul./out. 2013.

MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé**. Rio de Janeiro: Sábina, 1970.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, René. A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 189-208, set./dez. 2015.

NAGIB, M. Entrevista do coordenador do ESP ao site Portaberta (09.08.2008). [S. l.], [2008]. **Escola sem Partido**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/291-entrevista-do-coordenador-do-esp-ao-site-portaberta-09-08-2008>. Acesso em: maio 2021.

NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO – NTE 20. **Correspondência**. Destinatário: Secretaria de Educação da Bahia. Vitória da Conquista, 10 jul. 2019a.

NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO – NTE 20. **Correspondência**. Destinatário: Secretaria de Educação da Bahia. Vitória da Conquista, 03 dez. 2019b.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr., 2005.

OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. ESP, p. 225–243, 2015.

OLIVEIRA, Glaurea Nadia Borges. **Um dispositivo curricular, no amálgama de suas linhas, narra a profissão a partir de uma discursividade alegadamente verdadeira e a**

**projeta com certos contornos e nuances, concebendo, autorizando e interditando arquétipos de profissionalidade.** Universidade de São Paulo (tese de doutorado). Faculdade de Educação. São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26 n. 1, p. 15-40, abr., 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas, In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação. **Revista Eletrônica da Pós-graduação em Educação UFG**, Jataí, v. 11, n. 2, 2015.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da Infância: práticas de alfabetização no estado da Bahia.** São Carlos (Tese de doutorado). UFSCar, 2015.

PERONI, Vidal; CAETENO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

PESSOA, Z. S. S.; MOREIRA, N. R.; CRUSOE, N. M. C. Currículo e cultura na prática do coordenador pedagógico. In: **Seminário Gepráxis** (Política Pública, Gestão e práxis educacional), v. 8, Vitória da Conquista, Bahia, 2021.

PESSOA, Zenaure Sousa Sobrinho. **Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do município de Cordeiros - Bahia.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas.** Petrópolis: Vozes, 1988.

ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; PAULA, Enio Freire. PEREIRA, Patrícia Sândalo. Potencialidades da Resolução CNE/CP nº 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática: insubordinações para

(re)existir. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 19, Edição Especial, p. 1-25, 2022.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **Currículo rizomático e formação**: um pouco de possível, senão eu sufoco. 101 f. Da Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, GT 15, 2008.

SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2017.

SILVA, Sara Betânia de Souza. **Currículo como “conversa complicada”**: concepções de currículo a partir de narrativas de professoras. Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli G. B. de Sá. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: as liberdades reguladas, pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 50, p. 267-492, maio/ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Coleção Pensadores & Educação. 2 ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2004.

Z Aidan, S. *et al.* **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019**: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015. GT07- Formação de Professores que ensinam matemática. Brasília: SBEM, 2021.