

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: redes de políticas curriculares  
imersas nos modelos de *accountability* e *standards*<sup>1</sup>***CONTINUED TEACHER TRAINING: curriculum policy networks immersed in accountability  
and standards models*Vanessa Azevedo Cabral da SILVA<sup>2</sup>  
Tamires Barros VELOSO<sup>3</sup>

**Resumo:** Imersas em sistemas de *accountability* as políticas curriculares de formação docente emergem em cobranças pela produção de resultados que culminam em produções discursivas estandardizadas, ou seja, desde as avaliações externas para mensurar resultados de aprendizagem. Mobilizamos a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000) para analisar os sentidos de formação docente no caderno de Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada” e nos objetivos estabelecidos do eixo de “boas práticas” do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Assim, as políticas curriculares de formação são influenciadas por esses processos de significação, é possível visualizar nos documentos que estruturam o CNCA a abordagem de uma formação continuada de professores baseada, ainda fortemente, em discursos neoliberais de *accountability* e de *standards*, com a produção de padrões de desempenho das práticas docentes, gestoras e das aprendizagens das crianças em processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Hegemonia. *Accountability*. *Standards*. Políticas Curriculares.

**Abstract:** Immersed in accountability systems, curricular teacher training policies emerge in demands to produce results that culminate in standardized discursive productions, that is, from external evaluations to measure learning results. We used Laclau and Mouffe's Discourse Theory (2000) to analyze the meanings of teacher training in the booklet “Guidelines for the formulation and implementation of continuing training strategies” and in the established objectives of the “good practices” axis of the National Commitment to Literate Children. Thus, curricular training policies are influenced by these processes of signification, and it is possible to see in the documents that structure the CNCA the approach of continued teacher training based, still strongly, on neoliberal

---

<sup>1</sup> Este trabalho é integrante das atividades desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa (GP) Políticas e Práticas Curriculares e Avaliativas, vinculado à Pesquisa Maior produtividade CNPq nº 09/2023, intitulado Movimentos discursivos das políticas-práticas curriculares em diferentes contextos: negociações no âmbito das secretarias de educação, gestão escolar, sala de aula e produção científica pós BNCC, coordenado pela Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE.

<sup>2</sup> Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus do Agreste. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade do Vale do Piranga e em Docência no Ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná. Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Professora da Educação do Campo na Secretaria de Educação de Joaquim Nabuco - PE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4392-4532>. E-mail: [vanessaazevedocabral@gmail.com](mailto:vanessaazevedocabral@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada a linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem. Mestra em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica - Faculdade de Ensino Regional Alternativa. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3785-9110>. E-mail: [tamiresbarros32@gmail.com](mailto:tamiresbarros32@gmail.com)

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

discourses of accountability and standards, with the production of performance standards for teaching and management practices and the learning of children in the literacy process.

**Keywords:** Teacher Education. Hegemony. Accountability. Standards. Curriculum Policies.

## 1 Introdução

A influência discursiva de organismos internacionais (OIs) nas políticas curriculares para a educação básica e formação de professores no Brasil, desde os anos 1990, vem ganhando cada vez mais espaço nas decisões de setores da educação que se flexibilizaram frente as demandas da espetacularização de uma crise educacional (Carvalho; Afonso, 2021; Jesus; Ribeiro, 2023).

Desde meados de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com as investigações de OIs sobre as problemáticas do sistema educacional, e produção de estatísticas que justificavam a crise no sistema de educação, como o analfabetismo e distorção idade/série contribuíram para a elaboração de acordos de cooperação entre entidades públicas, privadas e filantrópicas. Essa investigação, externa aos atores escolares, evidenciam “a exigência por mais dados sobre os sistemas de ensino e a implementação de políticas de *accountability* (responsabilização)” (Silva, 2023, p. 10).

Os dados produzidos, imersos nas políticas curriculares em sistemas de *accountability*, emergem em cobranças pela produção de resultados que culminam em produções discursivas estandardizadas, ou seja, desde as avaliações externas para mensurar resultados de aprendizagem, as políticas de formação docente estão sendo imbuídas nos modelos de standards através de modelos de “boas práticas”.

O percurso formativo, baseado no modelo de competências, especialmente após aprovação das bases nacionais (de formação inicial e continuada – 2019/2020) estabeleceram modelos nacionais e regionais de práticas curriculares docentes a serem desenvolvidas para construção de aprendizagens, ou produtoras de bons resultados ao processo avaliativo mensurado por diferentes organizações em parcerias público-privadas.

Essa articulação entre setores públicos e privados em torno da justiça curricular e qualidade da educação para a produção de sentidos hegemônicos sobre políticas curriculares e formação de professores que vem sendo corroborada em todo o território brasileiro. Nesse sentido, diante de um cenário de articulações reconfiguradas do Ministério da Educação, pós-

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

eleições 2022, aprovaram o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), estruturado em alguns eixos para sustentação da política: governança e gestão, **formação**, infraestrutura, avaliação e **boas práticas**.

Diante do cenário de aprovação e celebração dos acordos de cooperação do CNCA, entre estados e municípios da federação, englobando o acompanhamento e gestão dos processos educativos escolares da creche até o 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas, permaneceram em vigência as bases curriculares nacionais, como currículos prescritivos, da educação básica e de formação de professores.

Assim, mesmo com a configuração discursiva do MEC, tendo sido desestabilizada, algumas demandas foram mantidas, dentre elas a formação continuada sendo orientada via bases nacionais, produzida com sentidos influenciados por discursos hegemônicos de agendas neoconservadoras e organismos multilaterais. Entretanto, com as reconfigurações discursivas no cenário nacional e estaduais com as eleições presidenciais e governamentais vislumbramos tensionamentos por meio das organizações de pesquisadores do campo educacional e sindicatos de trabalhadores da educação.

Esses tensionamentos são visualizadas quando consultamos o documento estabelecido via CNCA para a formação de professores, que apresenta não apenas sentidos hibridizados, como também ambivalências discursivas para hegemonizar, provisoriamente, alguns sentidos (Barreto, 2014) por meio da implementação de uma agenda que ao mesmo tempo elege demandas progressistas e necessita atender uma agenda neoliberal articulada as decisões acerca da formação docente em atendimento à educação básica.

Diante do exposto, objetivamos com este artigo: analisar os sentidos de formação docente no caderno de Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada” e nos objetivos estabelecidos do eixo de “boas práticas” do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

## 2 Referencial teórico

A docência se apresenta como uma grande preocupação para os Organismos Internacionais (OIs) que tem hegemonizado discursos em torno de uma educação para todos como saída, ou salvação, para problemáticas como as questões de desigualdades sociais e

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

culturais. Esses discursos operam com reverberação nas decisões das políticas de formação de professores e atendimento à educação básica, dessa maneira apresentam formatos de acordos de cooperação estabelecidos internacional, nacional e regionalmente.

No Brasil, os discursos são evidenciados a partir da mensuração de resultados coletados por meio de avaliações e pesquisas financiadas pelos próprios OIs, os acordos são, principalmente, relacionados ao analfabetismo/alfabetização e distorção idade/série e apresentam em comum o eixo de formação de professores, elencando propostas de formação continuada em serviço para que os docentes das redes municipais e estaduais atendam e se alinhem às demandas estabelecidas pelas prescrições.

Os acordos, as pesquisas e os resultados são discutidos entre as organizações, através das representações de países, dentre eles o Brasil, incluído nas problemáticas regionais da América Latina. Esses discursos repercutem desde os anos de 1990 e adentram, desde então, as discussões e decisões das políticas curriculares.

[...] a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi organizada pelos seguintes organismos multilaterais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), e, em consonância com o grande capital, serviu como demarcador do avanço das políticas neoliberais no campo da educação. (Pereira; Santos; Segundo, 2020, p. 405).

Ao longo das últimas décadas a produção de dados em relação à aprendizagem, alfabetização, especialmente na idade certa, e a formação de professores são imersas em políticas de *accountability*, essa responsabilização deriva de discursos neoliberais de mercado financeiro que se engendrou nos sentidos do que vem a ser educação de qualidade. Assim, essas demandas adentram as discussões das políticas curriculares, tanto da educação básica como da formação de professores.

As demandas ao se articularem em torno de um comum, ou seja em torno da educação, aprendizagem, formação e currículo, produzem apagamentos momentâneos de sentidos diferentes, para hegemonizar outros que se equivalem. Nesse sentido, visualizamos a aprovação de bases nacionais comuns, de educação básica e formação de professores, que se aproximam de discursos de grupos econômicos neoliberais e organizações multilaterais, “esses grupos econômicos influenciam as decisões e impõem sua visão de mundo à educação pública, que

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

toma como eixo articulador as políticas de *accountability* (responsabilização) para o conjunto de profissionais das escolas” (Silva, 2023, p. 12).

O sentido de responsabilização trazido para as práticas docentes tem culminado em uma série de acordos de cooperação para evidenciar prescrições para as políticas curriculares de formação de professores. Mesmo com a significativa mudança discursiva na transição ocorrida no MEC entre um governo neoconservador e um governo liberal-progressista no ano de 2023, não reconfigura totalmente as bases (BNCC, BNC-formação), mas apresentou discursos ambivalentes entre as forças que demandam espaço para discutir sobre a formação docente, especialmente continuada, no âmbito do processo de alfabetização.

Diante desse cenário, as políticas curriculares continuam imersas nos sentidos de responsabilização docente e cooperam para a evidência da continuidade de produção de resultados vinculados à formação de professores em serviço.

Podemos dizer que a qualidade formativa do/a professor/a fundamenta-se no efficientismo, o que sugere reduzir o direito à educação a concessão de serviços educacionais, tendo por referência uma dimensão prático-instrutiva que vincula a qualidade da educação a resultados de avaliações externas e internas. (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 1199)

Essa imersão da formação de professores, através de prescrições curriculares, apresenta padronizações estabelecidas para que a eficiência da formação culmine em boas práticas e bons resultados na aprendizagem. O que não torna o discurso um problema, mas reduz a formação e o currículo e a produção do que vem sendo configurado por pesquisadores como a padronização da educação por meio de *standards*.

As políticas curriculares propostas em regime de cooperação/colaboração são envolvidas pelos discursos neoliberais, expondo na legislação e nos acordos de cooperação demandas que advêm de organismos internacionais, organizações privadas e filantrópicas nacionais, especialmente na articulação com as políticas avaliativas que, atualmente, norteiam as decisões curriculares. Esses discursos advêm da globalização e de políticas aliançadas ao neoliberalismo, e, se constroem na forte influência do mercado nas escolas realizando meios para que a educação seja mensurada por padrões de desempenho, *standards* (Maia, Pacheco; 2019).

Nesse percurso de mais de três décadas e uma diversidade de programas e políticas curriculares para atendimento às necessidades da educação básica, houve em 2023 a aprovação

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) em acordo com estados, municípios e o Ministério da Educação (MEC) do Brasil. O discurso é de uma política curricular já existente em diversos estados da federação, principalmente no eixo Ceará e Pernambuco e que se estabeleceu nas articulações de discursos hegemônicos de responsabilização, padronização de desempenho e centralização curricular, que viemos discutindo nesta produção.

Os discursos de *accountability* e *standards* são produzidos diante dos modelos de governança que corroboram para a produção de sentidos hegemônicos às políticas curriculares (Figueiredo, 2020; Jesus, Ribeiro, 2023). A padronização de currículos prescritos e a responsabilização docente se apresentam como possíveis soluções para a escola pública, significantes que são operados através de demandas estandardizadas de avaliações de desempenho, tanto da aprendizagem dos estudantes (avaliações externas), como agora apresentadas através de boas práticas ou práticas exitosas docentes que estruturam esse modelo de política curricular e influenciam na formação continuada.

O CNCA tem entre seus eixos estruturantes a formação de professores, através do “Caderno de Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada” e “Boas Práticas”, que evidenciam a articulação entre a eficiência, eficácia e desenvolvimento de competências através da formação continuada para a produção de práticas docentes exitosas e produtoras de bons resultados as aprendizagens, mensuradas pelas avaliações externas.

Nesse sentido, o CNCA se estabeleceu como um acordo produzido discursivamente entre cadeias de equivalência, mas com demandas diferenciais, que para um momento de universalização de sentidos se articularam, entretanto seguem produzindo antagonismos e desestabilizações às tentativas de hegemonização compostos pelos: modelos de governança inspirados em programas estaduais já existentes; a aprovações das Bases – BNCC, BNC-formação, e BNCC – em meio a governos neoliberais agendas neoconservadoras, e; o tensionamento coletivo de organizações formadas por pesquisadores das áreas do Currículo, da Didáticas, entre outras áreas.

Diante desse cenário de tensionamentos e produções discursivas de forças que criam demandas ambivalentes apresentadas no Caderno de Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada e nas orientações para avaliação de

Boas Práticas, bem como dos demais eixos articulados para a estruturação, implementação e funcionamento da política no território nacional.

### 3 Metodologia

Mobilizaremos nessa análise a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) em torno das noções de hegemonia para analisar as articulações discursivas que disputam os sentidos de docência na formação continuada de professores do CNCA. Dessa maneira, as noções de cadeias de equivalência e diferença serão mobilizadas para que possamos compreender como a insatisfação de demandas individuais provocou a articulação de OIs, secretarias de educação do estadual e municipais, setores privados e filantrópicos em torno das políticas curriculares de formação continuada.

A categoria teórico-analítica da hegemonia, em Chantal Mouffe (2015), corrobora para a compreensão do político e nesse movimento as negociações que se estabelecem para que sentidos sejam, parcialmente, hegemonizados nas políticas curriculares. Concordamos com Araújo (2019, p. 1150) que “para falar de hegemonia, não basta o momento articulatório dos sentidos, é preciso que a articulação se dê por meio de um enfrentamento com práticas articulatórias antagonicas”.

Para tratar os dados documentais com a Teoria da Hegemonia de Laclau e Mouffe (2000), é preciso considerar, além das relações articulatórias e as lógicas equivalenciais que produzem hegemonizações dos sentidos nas políticas, que as diferenças e os antagonismos produzem negociações. Assim, o antagonismo é categoria imprescindível para discussão em torno da hegemonia, para Mouffe (2015) essas são ideias-chave para tratar do político.

Estabelecer um diálogo claro acerca dos antagonismos aponta maneiras de pensar sobre a hegemonia, no sentido de que é preciso considerar o político e essa noção dá a possibilidade de pensar o antagonismo existente nas relações sociais, mas também a possibilidade do ‘agonismo’ (Mouffe, 2015).

O ponto de vista agonístico tem o “objetivo de transformar profundamente as relações de poder existentes e estabelecer uma nova hegemonia” (Mouffe, 2015, p. 50). Essa noção da categoria do político ajuda a mobilizar no texto documental das políticas como as

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

desestabilizações precisam existir e as suas contribuições na precariedade e irredutibilidade existentes nas relações sociais pelas quais toda ordem é permeada (Mouffe, 2015).

A dimensão antagonística, assim, é constitutiva do político, que por sua vez em uma abordagem agonística considera a política como o espaço da ordem e da organização que ontologicamente ao serem produzidas em espaços de poder que são conflituosos. O político, portanto, é o momento da negociação, noção-chave para discutirmos sobre a política e as tentativas de hegemonização e estabilização de sentidos.

Enquanto o político produz esses efeitos de negociações, por sua vez a política “nomeia as tentativas de controlar a força dessa contingência por meio de diferentes dispositivos que intervêm com o intuito de reafirmar e/ou desestabilizar operações hegemônicas” (Gabriel, 2019, p. 1549).

Assim, compreende-se que esse movimento de análise requer a mobilização dos sentidos de negociação e política, pois a necessidade de estabilizar sentidos aos documentos curriculares apresentados através de demanda por justiça curricular e qualidade da educação demonstra tentativas de controlar essa força da contingência, sendo esse cenário produtor de cadeias de equivalência e diferença para a construção de uma hegemonia discursiva do que vem a ser esse enunciado como política de currículo na atualidade.

Para Gabriel (2019, p. 1548) a lógica da equivalência produz uma “cadeia equivalencial entre elementos distintos mobilizados pelos diferentes grupos de interesse que participam das lutas pela significação de um significante” e a lógica da diferença produzida em um exterior constitutivo “intervém na fronteira do que está sendo e do que não está sendo provisoriamente definido por meio do corte na cadeia de equivalência” (Gabriel, 2019, p. 1548). Ou seja, esse movimento de articulação e fronteiras produzidos nas demandas ao disputarem os sentidos de justiça curricular e qualidade da educação constroem sentidos aos discursos sobre a formação de professores.

As demandas em torno dos sentidos de educação e produção curricular tem estabelecido sentidos hegemônicos, é nesse ínterim e na mobilização das noções e categorias teórico-analíticas apresentadas que discutiremos junto à análise documental do “Caderno de Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada” e dos objetivos estabelecidos do eixo de “boas práticas” do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

#### 4 Resultados e discussões

Cercadas por sentidos de *standards* e *accountability* as políticas de formação continuada de professores vem apresentando uma centralização da docência com sentidos de produção de aprendizagens que possam ser mensuradas em escalas estatísticas de avaliações externas e produção de premiações de boas práticas docentes.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, carrega marcas dessa hegemonia discursiva que veio se articulando no cenário das políticas curriculares de formação continuada e no atendimento aos processos de alfabetização na educação básica no Brasil. O CNCA apresenta como objetivo:

O objetivo central da proposição do Compromisso é fomentar e fortalecer o regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal, Municípios e União com foco na formulação e implementação de ações estratégicas dedicadas a garantir que todas as crianças brasileiras possam alcançar sucesso no processo de alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e apoiar a recomposição de aprendizagens na área da leitura e da escrita para as crianças que, por diferentes razões, estejam matriculadas no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e não tenham ainda exercido plenamente esse direito. (Brasil 2023, p. 4).

A abrangência dessa preocupação com o processo de alfabetização desde a Educação Infantil até a ‘recomposição’ de aprendizagem nos anos que correspondem à transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental são estabelecidas no decreto nº 11.556/2023 como a busca por um sucesso na leitura e escrita que ainda não foi alcançado, com base nas estatísticas produzidas via avaliações externas e programas de acompanhamento e mensuração que são estabelecidas em regimes de colaboração entre as entidades federais, estaduais e municipais e que se estreitam a partir do acordo CNCA.

O acordo foi celebrado em substituição a política nacional de alfabetização, que antecedeu a atual gestão do Ministério da Educação, com discursos fortemente articulados a sentidos de alfabetização com o método fônico em detrimento as discussões de uma alfabetização na perspectiva do letramento defendida em governos progressistas, resultado da desarticulação do MEC as pesquisas científicas relacionadas à temática.

Na transição governamental de 2023, ao rearticular as parcerias do MEC com outras entidades representativas de docentes, pesquisadores e entidades interessadas no processo educacional o CNCA celebra uma política curricular de alfabetização por meio de uma cadeia

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

equivalencial com sentidos ambivalentes em torno do que vem a ser um ‘comum’ para o ensino e a aprendizagem para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim,

O Compromisso substitui a Política Nacional de Alfabetização, estabelecida anteriormente por força do Decreto nº 9.765/2019, e está organizado em cinco eixos estruturantes: Governança e Gestão da Política de Alfabetização, Formação de Profissionais da Educação e Melhoria das Práticas Pedagógicas e de Gestão Escolar, Melhoria e Qualificação da Infraestrutura Física e Insumos Pedagógicos, Sistemas de Avaliação, e; Reconhecimento e Compartilhamento de Boas Práticas. (Brasil, 2023, p. 5).

Com uma preocupação global em relação aos recursos humanos e físicos para construção do CNCA, e serem muito próximos das propostas estaduais do Programa Criança Alfabetizada que antagonizou com a política nacional de alfabetização de 2019, especialmente nos estados nordestinos de Ceará e Pernambuco.

Nesse sentido, especialmente o eixo de formação, analisado neste artigo, está estreitamente ligado a essa produção antagonística, uma vez que em determinado momento considera no caderno de formação os sentidos de desenvolvimento por competência que eram trazidos nas bases de formação inicial e continuada (2021-2022), bem como da política de formação de 2015 e ainda articula sentidos de uma formação em uma rede colaborativa, baseada em normativas e relatórios de organizações internacionais como a UNESCO.

Diante disso, a autoridade documental apresentada nas orientações está pulverizada de sentidos ambivalentes produzidos por uma extensa cadeia equivalencial “[...] fortalecendo sentidos sobre questões normativas e regulatórias, e é esse movimento da autoridade que destacamos, vinculado a uma produção discursiva sobre a importância de estar em rede e participar das ações inspiradoras no campo da alfabetização” (Carvalho; Afonso, 2021, p. 1412).

Essa colaboração em rede, é trazida no caderno de orientações para a formação continuada dos “Profissionais da Educação”, envolvidos no CNCA, para enunciar os participantes do processo formativo, que deixam de ser somente os professores e passa a abranger gestores e técnicos. Mas, baseados em documentos produzidos pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (ORELAC) ligado à UNESCO, o caderno de orientações trata sobre a formação continuada docente, com base no “consenso das lideranças políticas em torno da ideia de que “os docentes são atores fundamentais para

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

assegurar o direito à educação da população e contribuir para o melhoramento das políticas educacionais da região” (UNESCO/ORELAC, 2002, apud Brasil, 2023, p. 9).

O documento apresenta em seu corpo traços da política neoliberal baseada na lógica das competências docentes para o melhoramento das políticas, entretanto há possibilidades de abertura apresentadas através do “[...] acesso ao conhecimento científico produzido pela pesquisa em educação [...]” e por um projeto que se torna colaborativo com a “[...] integração de ensino, pesquisa e extensão de instituições de ensino superior [...]” (Brasil, 2023, p. 13) em parcerias com escolas.

A docência nas políticas curriculares do eixo de formação do CNCA aponta, ainda, os caminhos de uma educação voltada para produção de resultados e responsabilização docente, mas traz rastros de uma abertura ao diálogo com pesquisadores, mesmo que ainda sem tanta força expressiva no documento. Como aponta Figueiredo (2020, p. 104):

Relaciono a significação do professor alfabetizador como principal agente da política às demandas contingencialmente articuladas nessa formação discursiva – conhecimento, ensino, aprendizagem, avanço na trajetória escolar –, possibilitando a emergência de um discurso que estabelece relações de causa e efeito entre o ensino do professor alfabetizador e os resultados de aprendizagem dos alunos.

Assim, se perpetuam nas políticas curriculares atuais a significação da docência como agente central da implementação das políticas, hora como produtor da política hora como executor e esses sentidos aparecem no decreto nº 11.556/2023 – CNCA – como processos de significação ambivalentes em políticas imersas em discursos de *accountability*.

A docência dentre a formação inicial e continuada e a aprendizagem, foco principal das políticas de *accountability*, “têm apontado para a centralidade dos professores nas políticas educacionais, interpretados como causa e solução dos problemas educacionais” (Figueiredo, 2020, p. 99). E nesse sentido, além do caderno de orientações para a formação continuada, o CNCA, apresenta objetivos para Boas Práticas de alfabetização, em que acentua essa relação causa efeito entre a formação e a produção de resultados como processo de melhoria para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Se por um lado o CNCA aponta caminhos e possibilidades de abertura às investigações científicas, ao retorno de pautas baseadas em evidências científicas, ainda, por outro lado defendem a ideia de uma política de responsabilização e produção de resultados. Como vem enfatizando as pesquisas no campo das políticas curriculares a *accountability*

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

(responsabilização) através de um conjunto de decisões que são baseadas em grupos externos as escolas, sob profissionais da educação para produzirem práticas que possam ser mensuradas através de índices de desempenho padronizados, *standards* (Silva, 2023; Maia, Pacheco, 2019).

Enquanto proposta e objetivo do eixo de formação o CNCA estabelece: “garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados implementem sua Política de Formação de Gestores Escolares e sua Política de Formação de Professores Alfabetizadores” (Brasil, 2023, p. 12) e como objetivo do eixo de Boas Práticas: “identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização” (Brasil, 2023, p. 14).

O eixo de Boas Práticas apresenta estratégias que se desdobram, a partir desse objetivo geral, em ações que mobilizam práticas docentes e gestoras desde as redes municipais, ascendendo as premiações e reconhecimento estaduais e que por sua vez na esfera federal se apresenta em dois outros objetivos, para além de reconhecer, premiar e disseminar essas “boas práticas”, ao MEC cabe: “Elaborar diretrizes para identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização” (Brasil, 2023, p. 14). Ao elaborar as diretrizes para a identificação das “boas práticas” nas redes de colaboração do CNCA é possível ver a reverberação de discursos de centralização e tentativas de padronização e controle das práticas pedagógicas no campo das políticas curriculares de alfabetização.

Ao detalhar esses objetivos em estratégias é possível visualizar nos documentos que estruturam o CNCA a abordagem de uma formação continuada de professores baseada, ainda fortemente, em discursos neoliberais de *accountability* e de *standards*, com a produção de padrões de desempenho das práticas docentes e das aprendizagens das crianças em processo de alfabetização.

## 5 Considerações finais

O CNCA ao se estruturar com eixos de governança e gestão, **formação**, infraestrutura, avaliação e **boas práticas**, apresentou-se como uma política curricular diante de uma hegemonia discursiva articulada em torno de sentidos de *accountability* e *standards*, que acentua uma relação causa efeito entre a formação e a produção de resultados como processo

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

de melhoria para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização na Educação Infantil e Anos Iniciais

Assim, os sentidos de formação docente no caderno de “orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada” são influenciados por esses processos de significação, de uma política curricular estabelecida através de parcerias público-privadas para a formação de professores, e com sentidos de standardização das práticas docentes através do eixo de “boas práticas”. São discursos de centralização e tentativas de padronização e controle das práticas pedagógicas no campo das políticas curriculares de alfabetização que continuam sendo demandados nos documentos oficiais.

### Referências

- ALBINO, Â. C. A.; RODRIGUES, A. C. da S. Projeções curriculares de formação docente no contexto Ibero-Americano: algumas fagulhas made in Paraíba. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, jul./set. 2023
- ARAÚJO, K. C. L. C. de. Potencialidades da teoria do discurso para análise da política curricular de formação de professores (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1144-1169, jul./set. 2019.
- BARRETO, E. A. Demandas em disputa na construção dos textos curriculares: ambivalências discursivas na política do Estado do Pará (2007/2010). **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 3, p. 141-156, jul./dez. 2014. Edição especial.
- BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jun. 2023.
- CARVALHO, A. P. P. M. de; AFONSO, N. da C. Governança em Rede: sentidos que se deslocam no movimento da formação continuada de professores alfabetizadores. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 21, n. 3, p. 1405-1422, set./dez. 2021.
- COSTA, E. M.; MATOS, C. C. de.; CAETANO, V. N. da S. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021.
- FIGUEIREDO, M. P. da S. Sentidos de Professor nas Políticas de Formação Continuada para a Alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2020.

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p086099

GABRIEL, C. T. Currículo e Construção de *Um Comum*: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1545-1565, out./dez. 2019.

JESUS, A. R. de; RIBEIRO, W. de G. Currículo e Disputas: políticas em torno da formação docente. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.16, n.1, p. 1-11, jan/abr. 2023.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, p. 111-145.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

MAIA, I. B.; PACHECO, J. A. Gestão Curricular Baseada em Resultados e Standards e seus Efeitos na Avaliação Institucional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.5, p.18-30, set./dez. 2019. Edição especial.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2015.

PEREIRA, G. A.; SANTOS, J. D.; SEGUNDO, M. das D. M. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Revista Cocar**, Pará, v. 14, n. 28, p.401-419, jan./abr. 2020.

SILVA, D. C. da. Políticas educacionais na rede estadual de Pernambuco: histórico, organização e diretrizes. **Revista Cocar**, Pará, v.18. n.36, p.1-16, 2023.