

FORMAÇÃO DOCENTE SOB A LÓGICA DOS INDICADORES: IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

Francisca Emeline Tavares de Oliveira¹; Sâmia Maria Lima dos Santos²

¹Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE
Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato-CE, Brasil
Email: emelinepedagogia2010.2@gmail.com

²Secretaria Municipal de Educação do Crato/CE
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Crato-CE, Brasil
Email: samalisantos@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa de que modo as avaliações externas influenciam a formação docente e a construção dos saberes profissionais no contexto do Ensino Fundamental. Parte-se da compreensão de que, embora tais avaliações sejam apresentadas como instrumentos de diagnóstico da qualidade educacional, sua centralidade nas políticas públicas tem contribuído para a consolidação de uma lógica de desempenho marcada por indicadores, metas e *rankings*. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica. Fundamenta-se nos aportes teóricos de Schneider (2020) sobre políticas de avaliação, Ball (2010) acerca da performatividade, Pimenta (2012) no campo da formação docente e Tardif (2014) no que tange aos saberes profissionais. A análise evidencia que a lógica dos indicadores tende a reorientar os processos formativos, reduzindo a formação continuada a práticas instrumentais voltadas à melhoria de resultados em testes. Além disso, observa-se que os saberes docentes são reconfigurados, sobretudo no que se refere à seleção curricular, às estratégias pedagógicas e à valorização da experiência profissional. Conclui-se que é necessário problematizar os limites de uma formação orientada predominantemente por indicadores, defendendo práticas formativas que valorizem a autonomia docente, a reflexão crítica, a experiência e a construção coletiva dos saberes.

Palavras-chave: avaliações externas; formação docente; saberes docentes; indicadores educacionais; performatividade.

Introdução

A consolidação das avaliações externas no contexto educacional brasileiro, especialmente por meio de sistemas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado em 1992, e da difusão de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB), criado em 2007, tem provocado mudanças significativas na organização das políticas públicas e nas práticas escolares. Inicialmente concebidas como instrumentos de diagnóstico da qualidade da educação, tais avaliações passaram a assumir um papel central na regulação dos sistemas de ensino, influenciando diretamente o currículo, o planejamento pedagógico e, de modo crescente, os processos de formação docente. Nesse cenário, a ênfase nos resultados e nos indicadores educacionais passa a orientar prioridades institucionais, instaurando uma lógica de desempenho que atravessa o cotidiano das escolas.

No campo educacional brasileiro, a avaliação tornou-se condição *sine qua non* para a configuração de políticas de prestação de contas e de responsabilização desenvolvidas como estratégia fundamental para o alcance da “qualidade total” que tem sido reduzida a métricas de performatividade. O sociólogo Stephen John Ball (2010) problematiza a performatividade como forma de regulação, “performances - de sujeitos individuais ou organizações, servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção” (Ball, 2010, p. 38).

A cultura de performatividade, alicerçada na Nova Gestão Pública, privilegia resultados mensuráveis e tem como parâmetro os princípios da lógica neoliberal. Por meio da publicização de *rankings* de desempenho escolar, exigência de competição e comparação entre pares, o discurso da performatividade molda identidades docentes em permanente conflito de valores, operando uma desprofissionalização de seus papéis que substitui dimensões mais complexas inerentes ao trabalho docente pela busca frenética por resultados. Nesse contexto, a formação continuada tende a assumir um caráter meramente instrumental, voltado à melhoria de índices e ao cumprimento de metas, o que pode reduzir seu potencial crítico e reflexivo. Assim, observa-se a incorporação dos referenciais das avaliações externas nos processos formativos, frequentemente orientando práticas pedagógicas para o atendimento às exigências das provas.

Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender como essa lógica incide sobre a construção dos saberes docentes. De acordo com Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são constituídos por dimensões curriculares, pedagógicas e experienciais que se articulam na prática cotidiana. No entanto, quando a formação docente passa a ser fortemente orientada por indicadores externos, há indícios de reconfiguração desses saberes, sobretudo, no que se refere à seleção de conteúdo, às estratégias de ensino e à valorização da experiência profissional.

Do ponto de vista metodológico, este estudo adotou uma abordagem qualitativa. De caráter bibliográfico, fundamenta-se na análise crítica de produções teóricas que discutem as avaliações externas e suas implicações na formação docente. A investigação se apoia em autores

do campo da formação de professores e das políticas educacionais, buscando compreender como a lógica dos indicadores incide na constituição dos saberes profissionais.

Para alcançar o proposto, além desta introdução, o artigo estrutura-se em três seções. Na primeira, discute a centralidade das avaliações externas no contexto educacional brasileiro, tendo como referência a Reforma do Estado implantada na década de 1990. Na segunda, analisa os desdobramentos da lógica dos indicadores na formação docente. Na terceira, reflete sobre os impactos das avaliações externas na construção dos saberes docentes, considerando os saberes curriculares, pedagógicos e experienciais. Por fim, apresenta as considerações finais.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar de que modo as avaliações externas influenciam a formação docente e a construção dos saberes profissionais no contexto do Ensino Fundamental. A relevância do estudo reside na necessidade de problematizar os limites de uma formação pautada predominantemente em resultados mensuráveis, reafirmando a importância de abordagens que valorizem a autonomia docente, a reflexão crítica e a complexidade do processo educativo.

Avaliações externas e a lógica dos indicadores na educação básica

A partir da década de 1990 desenvolveu-se um conjunto de reformas em toda a aparelhagem estatal objetivando a modernização do Estado como estratégia para a superação da crise estrutural do capitalismo. É nesse cenário que as políticas educacionais se reconfiguram, sob o prisma da Nova Gestão Pública (NGP), utilizando a avaliação externa como instrumento de gestão para resultados. Nessa perspectiva, a NGP “pode ser definida como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas” (Marques, 2020, p. 2).

O Estado, tendo a NGP como principal referencial, afasta-se do papel de provedor direto dos serviços públicos e assume uma função reguladora e avaliadora. Atuando na definição de políticas, especialmente as educacionais, implementação de sistemas de avaliação e monitoramento de resultados, o Estado promove a descentralização transferindo as responsabilidades para instâncias locais, rede de ensino e seus respectivos docentes e gestores, mas mantém a centralização dos recursos.

A implantação da NGP nas políticas educacionais tem como argumento central a busca da qualificação da educação, sendo a avaliação elemento fulcral (Marques, 2020). Com a consolidação de sistemas nacionais de avaliação, como o SAEB, constitui-se uma cultura

avaliativa orientada por indicadores que passam a medir, comparar e classificar o desempenho das redes e das escolas. Nesse processo, os resultados das avaliações deixam de ter apenas função diagnóstica e assumem um caráter normativo, orientando decisões políticas, administrativas e pedagógicas. Para Schneider (2020),

O processo de transformação do Estado em Avaliador, no Brasil, configura-se em um momento histórico essencial à compreensão da atual conjuntura de formulação e implementação das políticas educacionais. A implantação do Saeb, em 1990, e a do Ideb, em 2007, marcam, de um lado, o surgimento desse modelo de Estado e, de outro, o seu fortalecimento, respectivamente. Um Estado que, aludindo à descentralização de responsabilidades administrativas, promete auxílio técnico e financeiro aos entes federativos por meio de ações compartilhadas; estabelece, arbitrariamente e verticalmente, metas educacionais para as escolas e redes de ensino; e difunde um discurso de participação e democracia ao mesmo tempo em impõe o desenvolvimento de arranjos institucionais locais para o cumprimento das metas projetadas (Schneider, 2020, p. 731).

No Brasil, o processo de reformas gerenciais em curso, no âmbito do Estado, é marcado pela centralidade das avaliações externas e pela incorporação de mecanismos de regulação baseados em resultados. Nessa lógica, a avaliação reduz-se a racionalidade técnica redefinindo as formas de gestão da educação e introduzindo a performatividade como tecnologia política de regulação.

Conforme analisa Ball (2010), a emergência de políticas educacionais baseadas em performatividade introduz um conjunto de práticas que privilegiam a visibilidade dos resultados, a comparação entre instituições e a responsabilização dos sujeitos pelos desempenhos alcançados. Nessa lógica, os indicadores passam a operar como mecanismos de controle, produzindo efeitos concretos sobre o trabalho docente e sobre a organização das práticas escolares, sendo a comparação e a mercadorização aspectos principais da performatividade educacional (Ball, 2010). Nesse sentido, o professor da escola e da universidade,

(...) são aqui definidos por seu entendimento e uso cuidadoso dos sistemas e procedimentos e pelas particulares recompensas e novas identidades que isso engendra por meio de uma regressiva autorregulação. É por esses meios que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da economia do conhecimento. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser adequadamente apaixonado pela excelência, em conquistar o pico da performance (Ball, 2010, p.45).

A centralidade dos resultados mensuráveis torna-se primordial para a constituição de uma cultura de desempenho que se materializa no cotidiano das escolas por meio de metas, *rankings* e monitoramentos constantes. Assim, o cerne do projeto educativo é arrancado e

esvaziado pela métrica da performatividade (Ball, 2010). As redes de ensino passam a estabelecer objetivos vinculados aos índices educacionais, e as escolas, por sua vez, reorganizam seus planejamentos com base nas habilidades e competências cobradas nas avaliações. Esse movimento tende a promover um estreitamento do currículo escolar, na medida em que as avaliações externas incluem determinadas disciplinas em detrimento de outras, logo, o conteúdo ensinado e as atividades de planejamento passam a ser fortemente influenciados pelo que é avaliado nos testes, reduzindo a autonomia pedagógica e limitando a diversidade de abordagens didáticas.

Nessa perspectiva, a avaliação externa configura-se como um dispositivo de regulação que ultrapassa o campo da mensuração e incide diretamente sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao orientar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quais resultados devem ser alcançados, os sistemas avaliativos redefinem as prioridades educativas. Como consequência, práticas pedagógicas passam a ser ajustadas para responder às exigências das provas, favorecendo estratégias pedagógicas às avessas voltadas, apenas, à preparação dos estudantes para os testes, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. No contexto dos discursos de performatividade, a identidade do professor é moldada por uma lógica neoliberal e produtivista. Ball (2010) problematiza a cultura da performatividade educacional como “um novo modo de regulação social (emoral), que atinge profundamente e imediatamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando e re-formando sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais” (Ball, 2010, p. 39).

Dessa forma, é possível afirmar que as avaliações externas, ao se consolidarem como eixo estruturante das políticas educacionais, produzem efeitos que extrapolam a mensuração do desempenho escolar. Elas passam a atuar como instâncias de regulação que influenciam o currículo, as práticas pedagógicas e os modos de organização do trabalho docente. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como essa lógica dos indicadores repercute não apenas no que se ensina, mas também no processo de formação dos professores, questão que será aprofundada na seção seguinte.

Formação docente sob influência das avaliações externas

A centralidade assumida pelas avaliações externas nas políticas educacionais brasileiras tem produzido desdobramentos significativos nos processos de formação docente, especialmente no âmbito da formação continuada. Embora tais avaliações sejam frequentemente apresentadas como instrumentos de diagnóstico e de indução da qualidade

educacional, sua incorporação às dinâmicas institucionais tem contribuído para a reorientação das práticas formativas, que passam a ser organizadas, em grande medida, em função dos resultados, das metas e dos indicadores estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Nesse cenário, observa-se um deslocamento importante no sentido atribuído à formação continuada. Em vez de constituir-se como espaço de reflexão crítica sobre a prática, de socialização de experiências e de construção coletiva de saberes profissionais, a formação tende a assumir um caráter instrumental, voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades diretamente relacionadas às matrizes das avaliações externas. A preocupação com o desempenho dos estudantes nos testes passa, assim, a orientar a seleção dos conteúdos formativos, as metodologias adotadas e os próprios objetivos atribuídos à formação dos professores.

Segundo Freitas (2018), está em curso uma “reforma empresarial da educação”, cujos objetivos estão alinhados à privatização e a lógica neoliberal. Dentre as estratégias da reforma, destaca-se o controle da gestão escolar, dos processos pedagógicos e das agências formadoras do magistério via base nacional da formação de professores. É nesse contexto que “floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências” (Freitas, 2018, p. 104). Nesse cenário, os processos de formação continuada ganham centralidade nos discursos de organismos multilaterais e “nas práticas de construção do denominado sujeito neoliberal ou neossujeito” (Camargo; Queiroz; Carneiro, 2018, p. 2).

Essa tendência aproxima a formação docente de uma racionalidade técnica, centrada na prescrição de procedimentos considerados eficazes para a elevação dos índices educacionais. Imbernón (2009) contribui para problematizar esse modelo ao criticar as formações padronizadas, conduzidas de modo verticalizado e distanciadas das situações concretas vividas pelos professores. Para o autor, “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso” (Imbernón, 2009, p. 10). Tal afirmação permite compreender que a formação continuada não pode ser reduzida a cursos, treinamentos ou orientações gerais, pois precisa partir das condições reais em que o trabalho docente se realiza.

No entanto, quando a formação é orientada predominantemente pelos resultados das avaliações externas, tende a prevalecer uma lógica prescritiva, centrada na adequação do trabalho docente aos critérios avaliativos. Isso se materializa, por exemplo, na organização de encontros formativos focados na análise de descritores, no estudo de matrizes de referência, na resolução de itens de provas anteriores e na elaboração de estratégias voltadas à melhoria do desempenho dos estudantes nos testes. Embora tais práticas possam contribuir para a compreensão dos instrumentos avaliativos, tornam-se problemáticas quando passam a ocupar

o centro da formação, restringindo-a a um conjunto de orientações técnicas voltadas ao cumprimento de metas.

As contribuições de Pimenta (2012) ajudam a aprofundar essa crítica, sobretudo quando a autora defende a necessidade de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. Ao discutir os limites da formação contínua, Pimenta afirma que muitos programas se mostram pouco eficientes quando não tomam a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos, isto é, “como o ponto de partida e o de chegada da formação” (Pimenta, 2012, p. 17). Essa compreensão confronta diretamente as formações orientadas exclusivamente por indicadores, pois recoloca a prática docente concreta como eixo da reflexão formativa.

Nessa direção, a formação docente não pode ser concebida como mera transmissão de técnicas aplicáveis a qualquer contexto. Para Pimenta (2012), “professorar não é uma atividade burocrática” (p. 18), pois a docência exige a construção permanente de saberes-fazeres a partir das necessidades e dos desafios que emergem do ensino como prática social. Desse modo, quando a formação continuada se reduz à preparação para avaliações externas, ela tende a esvaziar a dimensão crítica da docência e a limitar a capacidade do professor de interpretar, decidir e reelaborar sua prática diante das condições concretas da escola.

A perspectiva de Nóvoa (2024) também fortalece essa análise ao defender que a formação de professores deve ser compreendida como formação profissional de nível superior, fundada na valorização do conhecimento profissional docente e na participação dos próprios professores nos processos formativos. O autor alerta para movimentos que reduzem a formação a um “mero treino técnico” (Nóvoa, 2024, p. 6), desconsiderando o papel dos professores como produtores de um conhecimento próprio e específico. Essa crítica é particularmente pertinente para problematizar formações continuadas orientadas pela lógica dos indicadores, nas quais o trabalho docente tende a ser convertido em execução de procedimentos voltados ao desempenho em avaliações externas.

Para Nóvoa (2024), o conhecimento profissional docente é produzido na ação, nas experiências vividas, analisadas e partilhadas, possuindo natureza contingente, coletiva e pública. Nesse sentido, a formação não pode ser organizada apenas por prescrições externas, pois exige processos de reflexão, cooperação e análise das situações concretas que atravessam o cotidiano escolar. Ao afirmar que “não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas” (Nóvoa, 2024, p. 10), o autor reforça a necessidade de modelos formativos que reconheçam a escola como espaço de produção de saberes, e não apenas como local de aplicação de metas definidas externamente.

Dessa forma, a influência das avaliações externas na formação docente não se limita à definição de conteúdos ou metodologias, mas incide sobre o próprio sentido da formação. Ao privilegiar resultados mensuráveis, a lógica dos indicadores tende a promover uma formação voltada à conformidade, em detrimento de uma formação orientada à autonomia, à reflexão e à construção coletiva do conhecimento. Nesse cenário, torna-se fundamental analisar como tais processos repercutem na constituição dos saberes docentes, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

Impactos na construção dos saberes docentes

Como desdobramento da lógica discutida na seção anterior, a influência das avaliações externas sobre a formação docente não se restringe à reorganização dos encontros formativos ou à definição de metodologias voltadas ao alcance de metas. Ela incide, de modo mais profundo, sobre a constituição dos saberes profissionais dos professores, interferindo na seleção, na hierarquização e na valorização dos conhecimentos mobilizados na prática pedagógica. Ao tomar os indicadores de desempenho como referência central, os sistemas de ensino passam a orientar não apenas o que deve ser ensinado, mas também quais práticas são reconhecidas como eficazes e quais dimensões do trabalho docente permanecem secundarizadas. Nesse sentido, torna-se necessário analisar de que modo essa lógica repercute nos saberes que constituem a docência.

Quando a qualidade da educação é reduzida a indicadores mensuráveis, há o perigo de se desconsiderar as dimensões formativas, culturais e sociais fundamentais na construção dos saberes profissionais dos professores. Na corrida para ocupar as melhores posições nos *rankings* educacionais, as escolas e os professores vêm desenvolvendo práticas pedagógicas carregadas de uma lógica de exclusão e subordinação que provoca a competição e a concorrência, invisibilizando o saber reflexivo dos docentes. Para Tardif (2014),

Doravante, chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (Tardif, 2014, p. 199).

A partir dessa compreensão, o saber docente não pode ser reduzido a um conjunto de procedimentos técnicos previamente definidos, pois envolve julgamento, argumentação,

reflexão e tomada de decisão diante das situações concretas do trabalho pedagógico. Na perspectiva de Tardif (2014), o professor mobiliza saberes que precisam ser justificados, discutidos e constantemente reelaborados no exercício da profissão. Desse modo, quando a prática docente passa a ser fortemente orientada pelos referenciais das avaliações externas, observa-se um processo de reconfiguração desses saberes, especialmente no que se refere à sua seleção, hierarquização e valorização. O que tende a ganhar centralidade são os conhecimentos considerados úteis para elevar indicadores, enquanto outras dimensões da docência, ligadas à experiência, à reflexão crítica e à formação integral dos estudantes, podem ser secundarizadas.

No que diz respeito aos saberes curriculares, a centralidade das avaliações externas tende a promover um alinhamento entre o currículo escolar e as matrizes de referência utilizadas nos testes. Para Tardif (2014), os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados” (Tardif, 2014, p. 38). Nesse sentido, quando as matrizes avaliativas passam a ocupar lugar central na organização do trabalho pedagógico, ocorre uma reconfiguração desses saberes, com a priorização de conteúdos e habilidades passíveis de mensuração. Como consequência, o currículo pode sofrer um processo de estreitamento, no qual o que é ensinado passa a ser definido, em grande medida, pelo que será avaliado, reduzindo a abrangência e a complexidade da formação dos estudantes.

Em relação aos saberes pedagógicos, observa-se uma tendência à adoção de estratégias de ensino voltadas à preparação dos alunos para as avaliações. Práticas como a resolução sistemática de simulados padronizados, o treinamento em formatos de prova e a ênfase na repetição de conteúdos tornam-se recorrentes no cotidiano escolar. Tais estratégias objetivam a melhoria do desempenho em testes e limitam o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais diversificadas e críticas, restringindo a ação docente a um conjunto de procedimentos orientados pela lógica do rendimento. Para Azzi (2012),

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (Azzi, 2012, p.49).

No âmbito dos saberes experienciais, a influência das avaliações externas se manifesta na tensão entre a experiência construída pelos professores ao longo de sua trajetória e as exigências impostas pelos sistemas avaliativos. Para Tardif (2014), “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência

profissionais” (Tardif, 2014, p. 21). Essa compreensão evidencia que a experiência docente não pode ser tratada como saber menor ou secundário, pois é no cotidiano da escola, nas relações com os alunos e nas decisões pedagógicas tomadas em situações concretas que o professor constrói parte significativa de seus saberes profissionais.

No entanto, quando diretrizes externas passam a orientar rigidamente o trabalho pedagógico, os docentes são interpelados por demandas que, muitas vezes, não dialogam com as especificidades de seus contextos de atuação. Esse processo pode gerar tanto movimentos de adaptação quanto de resistência, na medida em que os professores buscam conciliar suas concepções pedagógicas, seus saberes experienciais e as exigências institucionais vinculadas aos resultados das avaliações externas.

Essa dinâmica evidencia que os saberes docentes se constituem em meio a tensões entre as prescrições institucionais e as decisões construídas no cotidiano do trabalho pedagógico. Quando a ação do professor passa a ser orientada exclusivamente por critérios externos de avaliação, corre-se o risco de submeter a pluralidade dos saberes docentes a uma lógica restrita de desempenho. Nesse processo, os saberes curriculares tendem a ser reduzidos às matrizes avaliativas, os saberes pedagógicos podem ser convertidos em estratégias de treinamento, e os saberes experienciais passam a ser secundarizados diante das exigências impostas pelos sistemas de avaliação.

Dessa forma, evidencia-se que as avaliações externas não apenas mensuram resultados, mas atuam como dispositivos que reconfiguram os saberes docentes, influenciando o currículo, as práticas pedagógicas e a relação dos professores com sua própria experiência profissional. Tal movimento reforça a necessidade de problematizar os efeitos da lógica dos indicadores na formação docente, considerando seus impactos na qualidade do ensino, na autonomia profissional e na valorização dos saberes construídos pelos professores no exercício cotidiano da docência.

Conclusão

As análises realizadas evidenciam que as avaliações externas assumem, no contexto educacional brasileiro, um papel que ultrapassa a função diagnóstica, passando a operar como dispositivos de regulação das práticas pedagógicas, do currículo e da formação docente. A centralidade atribuída aos indicadores educacionais redefine prioridades institucionais e instaura uma lógica de desempenho que incide diretamente sobre o trabalho do professor e sobre os sentidos atribuídos à formação continuada.

Constata-se que essa lógica influencia a organização dos processos formativos, que tendem a assumir um caráter instrumental, voltado ao atendimento de metas e à melhoria dos resultados nas avaliações. Nesse movimento, a formação continuada perde parte de seu potencial crítico, reflexivo e coletivo, sendo frequentemente reduzida a práticas de treinamento alinhadas às exigências externas dos sistemas avaliativos.

Verifica-se, ainda, que os saberes docentes são reconfigurados nesse contexto, sobretudo no que se refere à seleção curricular, às estratégias pedagógicas e à valorização da experiência profissional. O predomínio de conteúdos mensuráveis e de práticas voltadas ao desempenho contribui para o estreitamento do currículo, para a padronização das práticas de ensino e para a limitação da autonomia docente, impactando a complexidade do processo educativo.

Diante desse cenário, o estudo reafirma a necessidade de problematizar os limites de uma formação orientada predominantemente por indicadores, sobretudo quando os resultados das avaliações externas passam a ocupar lugar central na definição das práticas pedagógicas e dos processos formativos. Defende-se, assim, uma formação continuada que ultrapasse a lógica da performatividade e valorize a reflexão crítica, a experiência docente, a autonomia profissional e a construção coletiva dos saberes necessários a uma educação mais contextualizada, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Referências Bibliográficas

- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, ago./set. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865> Acesso em: 23 abr. 2026.
- CAMARGO, A. M. M. de; QUEIROZ, M. A. de; CARNEIRO, M. T. Formação continuada, regulação e prática pedagógica no Plano de Ações Articuladas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 671-683, 2018.
- FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020.
- NÓVOA, A. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 67, p. 1-14, 2024. DOI: 10.24840/esc.vi67.777.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHNEIDER, M. P.; RIBEIRO, E. R. de O. Contornos do Estado Avaliador no Brasil.

Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set./dez. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7096> Acesso em: 30 abr. 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP