

UM OLHAR SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO MUNICÍPIO DE CARUARU- PE¹

Maria Daniele de Oliveira Silva Santos²

RESUMO

Com a necessidade de métricas mensuráveis para direcionar as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo e outros fatores relevantes para o ensino, o Sistema de Avaliação Educacional (SAEB) se configura como importante política de avaliação externa em vigor em todas as escolas brasileiras. Busca-se investigar como ocorre o exercício da docência mediante essas políticas de avaliação através da ótica de educadores do município de Caruaru. O caminho metodológico percorrido propôs entrevistas semiestruturadas com professores concursados que tinham mais de cinco anos de atuação docente. Assim, fundamentamos teoricamente nosso trabalho, a partir das contribuições de autores como: Cunha (1999), Freitas (2014), Luckesi (2011), Peroni, Rossi, Lima (2021), Tardif e Lessard (2011), Veiga (2009) e outros. Os achados da pesquisa apontam que alguns professores indicam a avaliação do SAEB como uma ferramenta que tanto ajuda como dirige esforços e, ao mesmo tempo, dificulta a criação de um ambiente educativo que considere as diferenças, diversidades e singularidades.

Palavras-chave: Docência. Políticas de Avaliação. SAEB

1 INTRODUÇÃO

O ser professor no contexto contemporâneo tem desencadeado grandes esforços no cenário de constantes mudanças, com efeito de responsabilização pela aprendizagem dos saberes e no processo de ensino para alcançar os objetivos traçados em uma dinâmica veloz.

Nesse contexto, o exercício da docência no cotidiano escolar é um aspecto que nos gerou inquietação no percorrer do caminho acadêmico, em que observamos os professores cada vez mais sobrecarregados pelo sistema, com ensino mecanizado que interfere diretamente no ensino-aprendizagem.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido sob orientação da Prof. Dra. Carla Patrícia Acioli Guaraná, E-mail: carla.acioli@ufpe.br

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE-CAA E-mail: daniele.oliveirasilva@ufpe.br

Dessa forma, no trajeto formativo desde o primeiro encontro com a pesquisa de campo, voltada para o cotidiano escolar, identificamos que a dinâmica da sala de aula move-se de forma acelerada. O professor é cobrado a todo instante por resultados, sem levar em consideração o contexto do aluno e seu processo de aprendizagem, e dessa forma o professor sempre é considerado o principal responsável pela absorção do conteúdo pelo aluno.

Nesse sentido, a partir da disciplina Estágio Supervisionado II em que pesquisamos sobre a atuação do professor no cenário pós-pandemia foi encontrado professores sobrecarregados e alunos do 3º ano do Ensino Fundamental não-alfabetizados, com dificuldades na aprendizagem mediante a dificuldade nos aspectos físicos, psicológicos e sociais. Entretanto, os contextos eram totalmente desconsiderados, assim como o processo de aprendizagem dos alunos na perspectiva das políticas educacionais, que busca apenas resultados.

Ainda no percurso da formação acadêmica, na disciplina de Gestão Escolar e Avaliação da Aprendizagem por meio dos estudos teóricos, foi visto que o sistema educacional tem uma forte relação com o neoliberalismo, pela lógica das políticas de resultados, com gestão de caráter gerencial, que provoca a falta de autonomia dos docentes e controle de suas práticas.

Consoante a isso, a disciplina de Avaliação da Aprendizagem despertou uma nova perspectiva sobre a avaliação, como forma de acolher o aluno, e deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, esse caráter tem sido desprezado pelas avaliações externas que seleciona e exclui os processos, por buscar apenas o resultado no processo final da aprendizagem. Assim, diante do debruçar sobre os estudos e formas de avaliação da aprendizagem surgiu o desejo por embarcar e analisar como essas avaliações de larga escola interferem no exercício da docência.

Nesse cenário, o ser professor hodiernamente é desafiador, requer além de competências, pois se trata primordialmente de contribuir para a formação humana, nesse sentido, discorre a importância de compreender por meio desse trabalho de conclusão de curso a perspectiva do exercício da docência frente as novas exigências. Por entender que são os professores os principais atores que conduzem e tornam a escola um espaço de conhecimentos, ensino e aprendizagens prazerosas, mesmo diante dos inúmeros desafios.

O exercício da docência é estruturado a partir de diversas perspectivas que envolve o sistema educacional, dentre elas as políticas de avaliação que controla diretamente as práticas docentes, além de provocar rotinas aceleradas, rigidez em programas e a universalização do contexto social do aluno.

Diante disso, urge a necessidade de pesquisar sobre o exercício da docência na perspectiva das políticas de avaliações externas que tem possibilitado cada vez mais o controle do trabalho docente, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Sob esse viés, à docência exige mais que saberes e práticas no percurso de ensino aprendizagem. Visto que, o trabalho docente comporta uma dupla face, é um trabalho regulado e flexível, um trabalho controlado e que requer, ao mesmo tempo, uma boa dose de autonomia e de responsabilidade pessoal (Tardif e Lessard, 2011).

Nesse sentido, com o movimento de reformas na América Latina, a uma nova regulação das políticas educacionais que possibilitou a reestruturação do trabalho docente, de um viés de atividade em sala de aula, passa a ser um trabalho organizado, planejado e controlado pelo viés mercadológico.

Veiga (1999) situa, que a passagem do controle público da educação e da escola, regido pela sociedade (político), para o controle privado (econômico) diretamente regido pelo mercado, segundo os preceitos do neoliberalismo, provoca uma redução da autonomia relativa da educação em relação à economia.

Diante de um sistema regulador e controlador, o exercício da docência mediante a política mercadológica, Silva (1997.p.166) situa, que é de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vem sendo adotadas pelas escolas.

É notório, que a intensificação do trabalho docente é oriunda de um sistema neoliberal que entende o professor com um profissional polivalente, com ampliações de novas responsabilidades no âmbito educativo a partir dessa reestruturação na organização do trabalho docente, que padroniza e massifica os processos administrativos e pedagógicos que garante o controle central das políticas implementadas.

Nessa perspectiva, o docente está inserido nesse ambiente de regulamentação e controle, em que constrói e reconstrói sua prática a partir do sistema educacional, são eles os protagonistas da construção do processo de formação humana dos sujeitos nesse contexto de contradições.

É sobre essa lógica, que segundo Pimenta (1997), a educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste, é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

O processo educacional que envolve diversas variáveis, contextos e sujeitos, foi objeto de estudo na busca de mensurar a qualidade e efetividade do ensino. Indicadores quantitativos tornaram-se necessários para balizar as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo e outros fatores relevantes para o ensino.

Implementado nos anos 1990, o SAEB, nasceu sendo uma avaliação que focaliza os sistemas de ensino responsáveis pelo Ensino Fundamental e Médio, na rede pública e privada brasileira. Apesar de ser a principal fonte de subsídios para a universalização do acesso à educação e para a ampliação da qualidade, equidade e eficiência do ensino no Brasil, existem críticas e limitações que podem ser sentidas no cotidiano.

Nessa perspectiva, a partir do contexto abordado na pesquisa temos como questão problema: **Como ocorre o exercício da docência mediante as políticas de avaliação externa- SAEB?**

Assim, elencamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar quais são os desafios do exercício da docência mediante o controle das políticas de Avaliação Externa- SAEB

Específicos:

- 1- Verificar como os professores lidam com a política de Avaliação Externa- SAEB
- 2- Identificar os desafios do exercício da docência mediante a política de avaliação externa- SAEB

Considerando nossos objetivos, o trabalho foi estruturado em cinco partes. A primeira trata-se desta Introdução sobre o objeto de estudo, contextualizando e apresentando a delimitação do tema e os objetivos. Prossegue-se com o referencial teórico, que buscará expor os principais conceitos referentes, à Docência, Políticas Educacionais e Políticas de Avaliação Externa e o SAEB.

A terceira parte apresenta a metodologia, descrevendo o tipo da pesquisa, os métodos de coleta de dados, os participantes da pesquisa e a escolha do local da pesquisa. Avança-se expondo os resultados obtidos, seguidos de uma discussão e análise dos mesmos, e por último apresentamos as nossas considerações finais.

2. O MUNDO DA DOCÊNCIA MEDIANTE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

A construção social da docência perpassa por um contexto de mudanças exacerbadas, diante das dicotomias presentes no sistema educacional, direcionada pelo Estado que tem seu papel centralizador, na elaboração as políticas educacionais e das estruturas burocráticas. Ou seja, a docência por sua vez, perpassa pelo cenário das constantes mudanças. Conforme, explicita Veiga (2010) os docentes têm direcionado seu processo de ensino na perspectiva de:

Reconfiguração dos saberes; superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática; explorar novas alternativas teórico-metodológicas em busca de novas possibilidades de escolha; procurar a renovação da sensibilidade de alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade e exercida com ética. (Veiga, 2010, p.14)

Nesse contexto, é perceptível que o exercício da docência está inserido em um processo de ensino que perpassa a mobilização dos saberes, mas tem no seu trabalho o sentido de constrói e reconstrói a sua prática, de forma que atenda as perspectivas das políticas educacionais. Por meio, desse viés, discutiremos sobre a perspectiva do exercício da docência mediante as políticas de avaliação externas, com foco no Saeb, que constitui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Sobretudo, cenário de caráter neoliberal perpetua a lógica mercadológica, que tem provocado cada vez mais um movimento de responsabilizar o professor pela “qualidade da educação” através dos sistemas de resultados, que padroniza e que fragmenta o ensino. Diante disso, no mundo da docência o sujeito “deve, constantemente, zelar de si mesmo, buscando

sempre se aperfeiçoar, estar envolvido com o trabalho, ser altamente produtivo, resiliente e capaz de se adaptar às constantes mudanças. (PERONI, ROSSI, LIMA 2021, p.16)

Assim, delineamos um olhar sobre a abordagem do exercício da docência, no sentido das exigências mediante o controle das políticas educacionais, de caráter avaliativo, sob a perspectiva de atender as demandas de ensino. Contudo, é importante relacionar e discorrer sobre as concepções da avaliação enquanto processo de conhecimento do aluno, mas também quando vista de forma classificatória, para assim tratamos do movimento do professor nesse cenário.

2.1. Docência

Compreendemos o exercício da docência enquanto atividade reflexiva e mediadora do conhecimento, que se constrói e reconstrói pela interação entre os sujeitos no contexto educativo e torna possível a construção do saber.

Na perspectiva de Tardif e Lessard (2011), a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matérias inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Essa atividade objetivada, se situa a partir da relação mediadora dos indivíduos sobre a perspectiva do trabalho desenvolvido pelos professores no âmbito educativo. Nesse sentido o exercício da docência:

“Não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (Tardif e Lessard, 2011, p.38).

Nesse contexto, o autor enfatiza o sentido da docência pela perspectiva da interação com o meio e processo que abarca todo o processo educativo. Os professores tornam-se autores que dão sentido e significado as experiências humanas, o mesmo perpassa a questão de trabalho enquanto unidade, é visto enquanto totalidade de todas as partes, a partir da articulação de todos os elementos no que diz respeito a produção e realização do saber.

Assim, a atividade docente é uma construção social que envolve muitos aspectos e sua descrição sistemática deve significar escolhas epistemológicas. Nesse sentido, é preciso

adentrar no campo da educação, trilhar determinados caminhos e compreender as possibilidades de outros itinerários.

Conforme, Cunha (1999) a docência revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo e a projeto político-social que pode determinar variações na definição profissional. Além disso, sendo uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades. (Cunha, 1999, p.131)

Corroborando com isso, Veiga (2008) situa que a docência é o trabalho dos professores, na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Nesse viés, a docência “é prática permanente na relação professor-aluno-conhecimento, em que ensinar aprender, pesquisar e avaliar são dimensões da didática para o trabalho do professor crítico, comprometido, ético, dialeticamente construído” Veiga (2009, p.8).

Nesse sentido, a autora destaca que o exercício da docência como significado que envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência. Conforme isso, para Farias (2009) a docência é “um trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o processo de humanização - do professor e dos sujeitos com quem interage no contexto de trabalho - é continuamente forjado”. (Farias et al (2009, p.56). Assim, é visto que a docência está imbricada com o processo de formação dos sujeitos.

De acordo com essa percepção, para Rocha (2014), a docência, é um trabalho diferenciado, pois seu objeto de trabalho é o humano, e, como tal, é incompleto, imprevisível, curioso, uma vez que dialoga, interfere, modifica, mobiliza situações e reações diferenciadas e imprevisíveis no contexto da sala de aula, espaço em que é realizado o trabalho docente (Rocha, 2014, p.50)

Por fim, em relação ao significado da docência diante das políticas neoliberais Tardif e Lessard (2011) situa que “ a docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção,

por que sua missão é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho (Tardif e Lessard 2011. p. 17)

2.2. Políticas Educacionais e Políticas de Avaliações Externas

A lógica das políticas educacionais está imbricada com o sistema neoliberal pela forma em que torna a escola um espaço de competitividade que ignora as desigualdades sociais. Entende-se que a política educacional “não é uma abstração, mas um processo materializado por meio da ação de sujeitos, individuais e coletivos que perpassam Estado e sociedade civil” (PERONI, ROSSI, LIMA, 2021, p.16)

Segundo Peroni, Rossi, Lima (2021) as políticas neoliberais são sistematicamente favoráveis ao capital e supõem a generalização da política de competitividade. Nessa perspectiva, o que está em jogo na luta de classes reflete principalmente no sistema educacional. De acordo com essa abordagem os autores situam que:

As políticas educacionais decorrentes das atuais reformas são exemplos da dinâmica da agenda do capital, que visa criar situações de concorrência e desenvolver medidas de desempenho, no qual o efeito é modificar a conduta dos indivíduos, mudar sua relação com as instituições e, mais precisamente, transformá-los em consumidores e empreendedores. (PERONI, ROSSI, LIMA, 2021, p.113)

Conforme isso, é exposto pelos autores que as políticas educacionais no contexto neoliberal escancaram a lógica de competitividade por um sistema mercadológico que atua no controle social e reflexe diretamente na educação. Corroborando com essa perspectiva Libâneo (2016) situa que:

As políticas oficiais para a escola em nosso país se apresentam hoje em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho (LIBÂNEO, 2016)

Observa-se nos últimos anos, que as políticas e diretrizes para a educação abordam temáticas em torno de três orientações: a orientação dos organismos multilaterais para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a sociológica de atenção à diversidade social e cultural; e a orientação dialética-

crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sócio críticas.

Inicialmente, sobre concepções de avaliação Méndez (2002) trata que “a avaliação se converte em atividade de aprendizagem estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, atividade da qual todos saem beneficiados precisamente por que a avaliação é- deve ser fonte de conhecimento e impulso para conhecer” (Méndez, 2002, p. 83). Além disso, o autor aborda que “avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender[...]avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas”. (Méndez, 2002, p.63)

Nesse contexto, Méndez (2002) contrapõe sobre como se trata da avaliação e como de fato ela tem se acentuado no cotidiano escolar:

Diz-se que a avaliação deverá ser contínua, integradora, individualizada, personalizada, participativa, cumprindo fundamentalmente uma função formativa, em um currículo que terá presente a dimensão sociocultural e axiológica, inerente a todo projeto educativo e conectada com a realidade social, mas nem os instrumentos que efetivamente propõe nem os resultados que lança, nem as expectativas que desperta vão nessa direção. (Méndez, 2002, p.77)

Assim como Méndez, que trata da avaliação na perspectiva de incluir o aluno no processo de conhecimento e como forma de conhecer esse aluno, Freitas (2009) situa que a avaliação tem um papel importante para a organização do trabalho pedagógico, a mesma expressa as relações de poder no seio da escola. A avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos (Freitas, 2014, p.23)

Em relação as práticas de avaliação o autor situa:

Tais práticas devem ser vistas como instrumentos de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar. (Freitas, 2014, p.31)

É visto que para o autor as práticas avaliativas se entrelaçam com os objetivos de aprendizagem que deve incluir o aluno e considera o processo. Por outro lado, na percepção de Freitas (2014) “ a avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a

avaliação institucional e de sala de aula” (Freitas, 2014, p. 65) Nesse sentido, o autor completa que “ no Brasil, não é raro encontrarmos a tendência de que querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação de sala de aula e da escola” (Freitas, 2014, p.65)

Em relação a avaliação em larga escola, do tipo SAEB, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar series históricos do desempenho de sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. (Freitas, 2014, p. 47)

De acordo com essa abordagem, das avaliações de resultados, Luckesi (2011) situa que assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber a outros a estagnação ou a evasão dos meios de saber. (Luckesi, 2011, p.84)

Sob essa abordagem, o autor situa que a avaliação também é instrumento de julgamento, que possibilita condições de aprofundamento do conhecimento para uns e exclusão dessas possibilidades para outros, torna-o um processo de classificação e regulação que não está preocupado com a transformação da sociedade, mas com a sua conservação.

Além disso, de acordo com o autor:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceita-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (Luckesi, 2011, p. 81)

Dessa forma, a prática de avaliação para Luckesi (2011) é um encaminhamento para a tomada de decisões que auxilia o exercício da docência, para o registro, para oferecer oportunidades, para atentar para as dificuldades e desvios de aprendizagem dos educandos para trabalhar com o que deveria ter sido absorvido. Em contrapartida, quando se trata de avaliação externa os alunos são medidos de forma igualitária e todo esse passo que para o autor, é fundamental entre o educador e os educandos ficam para trás, [...] nada mais tem feito do que classificar o educando num estágio de desenvolvimento e dessa forma não auxilia a construção de resultados esperados (Luckesi, 2011, p.169)

2.2.1. Avaliação externa com foco no SAEB

A Lei de Diretrizes e Base da Educação n 9.394/96, de 20 de dezembro, que estrutura, organiza e orienta o sistema educacional, no seu art. 24 situa os critérios para o rendimento escolar, como a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Nesse sentido, entendermos a avaliação continua e cumulativa como processo que não deveria classificar, porém no contexto hodierno essa perspectiva trazida pela LDB é distorcida, as políticas de avaliação instauradas estão imbricadas com o sistema de resultados, que desconsidera o processo de construção da aprendizagem dos alunos.

De acordo essa perspectiva, Werle (2011) situa que no ano 1998 foram ensaiadas as primeiras avaliações na perspectiva de larga escala, pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) e em 1995 que o sistema de avaliação assume um novo perfil, e passou a se chamar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Nesse viés, são aplicados testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e uma amostra na rede privada.

De acordo, com o site do Ministério da Educação (MEC) o SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. (Brasil, 2022, p.1)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é o responsável por compor junto com as taxas de aprovação, reprovação a abandono, o censo da escola e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Em 1990 o SAEB passou por algumas mudanças na perspectiva teórico-

metodológicos, e em 2019 tem uma nova mudança pela transição das novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale lembrar que é na década de 1990 que a uma tendência crescente das políticas neoliberais que criam cenários favoráveis para diversas reformas. Servir o mercado tornou-se mais importante do que formular políticas públicas segundo a perspectiva da formação humana integral, é de natureza mais social.

E nesse contexto as mudanças têm sido de forma gradual conforme o site do Ministério da Educação (MEC):

2019: estudo-piloto para a avaliação da educação infantil; testes de língua portuguesa e de matemática para o 2º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC.

2021: implementação da avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes. (Brasil, 2022, p.1)

A propósito, o SAEB, tem direcionado o significado de qualidade da educação por meio da BNCC que conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (Brasil, 2022).

Outrossim, em relação a perspectiva da Base que norteia a educação básica e guia o sistema de avaliação, é apresentado pelo Ministério da Educação que a “base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (Brasil, 2022). Ou seja, é a partir dessa direção que a BNCC estabelece que o Sistema de Avaliação da Educação Básica tem sido direcionado e consequentemente, moldado as práticas dos docentes.

Para Freitas (2014) a avaliação na perspectiva de sistema, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

“É um instrumento importante para a monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, a escola para que dentro de um processo de avaliação institucional ela possa consumir estes dados, validá-los e

encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor (Freitas, 2014, p.65).

Conforme essa perspectiva, o SAEB possui grande importância com mecanismo de monitoração das políticas públicas, mas deve ser fio condutor para a avaliação institucional e avaliação da sala de aula, ou seja, mas do medir e comparar os índices das escolas, é importante compreender os dados, mais quando se trata de uma avaliação de larga escala nacional, que tem uma base norteadora com competências e habilidades que mede de forma igual, escancara ainda mais as desigualdades sociais, pois os contextos e regiões são medidos de forma iguais.

3. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Os fenômenos educacionais carregam consigo questões subjetivas que podem ser entendidas por pesquisadores através da sua percepção. Considerando essa premissa, Silva e colaboradores (2022) argumentam que a abordagem qualitativa surgiu da compreensão da pesquisa como um caminho aberto, construído e reconstruído ao longo do processo investigativo, distingue-se dos princípios da filosofia positivista, que sustentam a visão tradicional da ciência na modernidade, concebida como uma entidade superior, com características metafísicas como neutralidade e imparcialidade.

A presente pesquisa apresenta contextos sociais e fenômenos humanos, possui uma abordagem qualitativa, a modo de estudar e compreender experiências que possam contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa e para o presente estudo. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é uma abordagem que estuda os aspectos sociais e visa descrever os fenômenos humanos a partir da entrevista semiestruturada, para alcançar ao objeto da pesquisa.

Para Deslandes (2007) a pesquisa qualitativa trabalha com o mundo dos significados, das motivações, dos objetivos, das convicções, dos princípios e das posturas. Essa combinação de fenômenos humanos é compreendida aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se diferencia não apenas por agir, mas também por refletir sobre suas ações e por interpretá-las dentro e a partir da realidade que vive e compartilha com seus semelhantes.

Nesse sentido, para alcançar os nossos objetivos teremos como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. De acordo com Queiroz (1988), a entrevista

semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que implica numa conversa contínua entre informante e pesquisador, devendo ser conduzida de acordo com seus objetivos. Portanto, apenas o que se encaixa diretamente no domínio da pesquisa é relevante da vida do informante.

Desse modo, Gil (2002) destaca que a entrevista semiestruturada, também permite que o entrevistador retome a questão original ao perceber desvios, ao passo que entrevistado tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto elencado.

A pesquisa foi realizada na escola municipal com maior IDEB do município de Caruaru na posição de 2021, por se tratar de escola com o maior índice de referência para o estudo. Adotando-se como critérios sobre a perspectiva da escolha dos sujeitos, que sejam docentes concursados que tenham mais de cinco anos de atuação como professores, pois terão experiências no que se refere as mudanças das políticas educacionais no âmbito educativo.

Obteve-se o total de seis entrevistados, sendo quatro deles (66,7%) com mais de 10 anos de atuação docente e os outros dois classificados como entre 5 e 10 anos de experiência. Para garantir o anonimato dos entrevistados, referir-nos-emos com pseudônimos a saber: Girassol, Margarida, Cacto, Orquídea, Lavanda e Violeta. Os entrevistados são licenciados em pedagogia, onde dois possuem especializações em psicopedagogia e gestão.

A cidade de Caruaru é berço do Mestre Vitalino, que é considerado maiores artistas da história da arte do barro no Brasil, foi cantada por ícones da música nordestina como Luiz Gonzaga e Dominguinhos, sendo um dos símbolos do Nordeste e representa a força do interior do estado. Forte economicamente pela sua feira e por estar inserida no polo de confecções do agreste, vem ganhando um destaque na expansão do ensino, pois conforme Valença (2020), a educação na cidade teve seus papéis e funções ampliados, guinados com a chegada de novas formas e novas instituições que se instalaram no município nos últimos anos.

4. O olhar dos docentes sobre o exercício da docência e as avaliações externas com foco no SAEB

Iniciamos a pesquisa informando aos entrevistados sobre a garantia do anonimato, de forma que eles possam se sentir confortáveis ao responder o questionário, eliminando qualquer tipo de retaliação decorrente das respostas. É um passo importante e relevante de forma a segurar a veracidade e aplicabilidade da pesquisa.

Questionamos sobre a crença se as avaliações externas do SAEB conseguiam avaliar a aprendizagem do aluno não houve um consenso entre os entrevistados: dois acreditaram que sim, dois responderam que não e os outros dois indicaram que em parte. Girassol e Cacto que fazem parte do time que acreditam na eficiência do SAEB como ferramenta de mensuração do aprendizado. Girassol informou que “através dessas avaliações serão dados suportes, meios, para que o educador possa trabalhar, ensinar em cima das dificuldades dos alunos”, Cacto adicionou “o sistema de avaliação externa foi criado para medir o conhecimento”. Margarida pontuou que “a capacidade de alguém não pode ser medida por uma prova” para justificar seu posicionamento contrário ao SAEB.

Prosseguimos o estudo abordando se essas avaliações externas conseguiam avaliar o trabalho docente no cotidiano escolar e as respostas para este questionamento foi quase unanime, apenas Orquídea apontou que “através dessas avaliações será diagnosticado os conteúdos e seus resultados”, enquanto todos os demais não concordaram com a afirmativa. Cacto que tinha informado que o SAEB seria uma boa alternativa para avaliar os alunos, pontou que “há muitos fatores que envolvem o processo avaliativo, em todo caso ela somente não consegue”. Girassol permaneceu com o seu posicionamento reiterando que “uma prova não mede capacidade de um aluno e, muito menos, o desempenho do professor”.

Lavanda informou que “são importantes pois as mesmas conseguem unir escola, família e alunos, quando se falam em resultados aí a turma inteira quer sempre o melhor”, Violeta apontou que “são motivações para o aprofundamento do ensino-aprendizagem em determinados conteúdos programáticos”. Girassol, por sua vez, trouxe um aspecto negativo informando que podia trazer “baixo rendimento, através da falta de preparação para com que os professores possam repassar aquilo que será cobrado pelas essas avaliações”.

Conforme essa perspectiva, sobre as avaliações externas e à docência mesmo a maioria dos professores pontuando que o SAEB não consegue medir o trabalho docente. No que se refere as contribuições para com o trabalho docente, visto que estamos tratando de uma escola com nível de desempenho alto no SAEB, apenas um entrevistado afirmou não existir contribuição, os demais apontaram que existia.

Em relação à gestão, todos os entrevistados apontaram existir uma cobrança adicional em relação as avaliações externas, e ambos apontaram que a mesma tem um caráter gerencial.

Girassol apontou que “sempre que vai haver essas avaliações a gestão escola busca orientar os professores”, Margarida informou que “direção cobra de nós, pois também é cobrada do próprio sistema de ensino”, Cacto, entretanto, avaliou que “Existe muitas cobranças, mas creio que tudo isso é para bem todos, e faz parte para obtermos bons resultados”.

Indagados sobre a interferência das políticas de avaliações externas na prática docente, apenas um entrevistado informou não haver interferência. Os outros cinco, defenderam a interferência do SAEB através dos conteúdos estabelecidos e nos direcionamentos. Girassol, complementou que “interferem no sentido de planejar melhor as aulas no intuito de atender aos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, sendo mais um momento de organização para corresponder as avaliações”.

Mediante ao exposto pelos docentes, entendermos que o trabalho docente passa por uma reconfiguração para atender as demandas. Nessa relação em percebemos a semelhança no trabalho docente sendo direcionado na escola como em uma empresa pelo controle provocado por essas políticas e sob o discurso neoliberal, torna-se evidente a concepção de Cunha (1999) ao abordar que, incorporou-se á logica da empresa, tanto na organização do trabalho escolar como na estrutura avaliativa do aproveitamento dos alunos. A intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando especialmente o produto final, são exemplos deste fenômeno. (Cunha, 1999, p.129)

4.1 Desafios do Exercício da Docência Mediante Políticas de Avaliação Externa com foco no SAEB

O exercício da docência no cotidiano escolar está imbricado com as práticas de avaliação externas que direciona a ação educativa, e possuem um caráter de controle e regulação do Estado. Todos os entrevistados informaram que as avaliações externas impactam no trabalho dos professores e das escolas, ao questionar sobre os desafios no exercício da docência mediante o controle das avaliações externas identificamos que é recorrente entre as falas dos docentes, os seguintes desafios: O cumprimento da matriz curricular em um tempo controlado e acelerado que desconsidera os contextos, a falta de suporte no cotidiano escolar, e a falta de autonomia docente.

Inicialmente, foi unanime o posicionamento dos professores, em relação ao não englobamento das avaliações externas para os diferentes contextos e particularidades dos alunos e das escolas. Orquídea avaliou que “na maioria das vezes essas avaliações vêm muito complexas e sabemos que muitos dos nossos alunos, vindo de lares desestruturados, muitos deles não têm acompanhamento por parte da família e por ser de um nível bem complexo nossos alunos sofrem na hora de responder, e acabam não se saindo bem”.

Cacto também apresentou a problemática do cumprimento da matriz curricular de forma acelerada e controlada, que desconsidera os contextos, quando pontou que:

Os desafios é o seguinte e seguir o sistema, seguir a matriz curricular, seguir todas as propostas que vem de fora, pela secretária do município e do Estado, e o que deveria preparar as crianças para essas provas externas, a gente se depara com crianças que não conseguem acompanhar, mas a gente deve seguir em frente para poder cumprir com a maioria da turma, ai fica uns a margem dessa situação, alguns alunos que não conseguem acompanhar, o suporte para acompanhar esses alunos de uma forma especifica a escola não tem, o suporte deveria ser para além daquele momento, não tem reforço, fica muito dessa de cumprir o que é proposto para preparar essa criança para a avaliação, deixando alguns a margens. (Professora Girassol)

Em relação a estes desafios no exercício da docência mediante o controle das políticas de avaliação, em que os processos de aprendizagem são considerados de uma forma igualitária, de forma a legitimar ainda mais a distribuição desigual entre o sucesso e o fracassos dos alunos, pela ótica que envolve a meritocracia é visto que a “homogeneidade fornece igualdade de acesso, mas não necessariamente igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são diferenciados” (Freitas, 2014.p. 18)

Consoante a isto, é apresentado pelos professores que os alunos não aprendem na mesma proporção, como pontuado, mas mesmo assim os docentes têm que seguir a matriz curricular que tem total influencia nesse processo, deixando alguns a margem, ou seja treinar os alunos que tem mais facilidade em aprender para que nas avaliações esses se destaquem e desconsiderar as dificuldades e contextos dos demais. Nesse viés, Lavanda situa [...] Nós sabemos o processo de cada aluno, muitas vezes ele é lento, mas quando essas provas vem, os pequenos avanços não são visíveis, e aquele aluno acaba não tenho um resultado satisfatório, pontou Lavanda.

A princípio, percebemos que o professor fica condicionado a dar “resultados bons em um contexto que as diferenças não são consideradas seja pelo currículo, seja pelas avaliações

externas. Pontuamos que alguns desafios tornam válido que [...] ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. (Luckesi, 2011, p.62)

Nessa perspectiva, de padronização e universalização dos conteúdos é indubitável situa que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

Está vinculada à padronização curricular e às políticas de avaliação como princípios norteadores básicos da agenda global, difundida pelos organismos internacionais. Isso subordina a educação aos interesses das relações de produção capitalistas, bem como à ampliação da formação para o mercado de trabalho e do consumo, colocando-a a serviço do mercado, como um produto. (PERONI, ROSSI, LIMA 2021, p.114)

Nesse sentido, percebemos a lógica mercadológica, que desconsidera os processos, legitimar os discursos centralizadores e fixam metas curriculares, além de considerar o educando como um produto pronto para o mercado. A padronização de áreas, indicadores e critérios [...] retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e unificadora. (Werle, 2011, p.790)

Ademais, identificamos por meio das falas de dois entrevistados que a falta de suporte escolar, para com as demandas do cotidiano, também é recorrente na perspectiva dos desafios da docência mediante ao controle das políticas de avaliação externas, por existe fortemente uma cobrança por resultados, para que os níveis de desempenho. Segundo Cacto:

È o seguinte, a escola quer resultados, a secretaria de educação quer resultados, mas não tem formação continuada de qualidade, não existe suporte para que esse aluno aprenda de forma que ele absorva o conteúdo, por que ensina para decorar é uma coisa, ensinar para aprender é outra, e assim vamos vendo desafios todos os dias, sem suporte, sem material didático e temos que no final aprovar os alunos e garantir notas boas nas avaliações externas, tem uns projetos que também é para dar resultados, todo mês e uma ficha diferente, ou seja tudo é uma preparação para essas provas, aí querem que a gente preencha a ficha colocando avanços que não existe, por que querida, o processo de cada aluno é diferente (Professora Cacto)

Nesse contexto, é notável que a falta de suporte, reverbera no trabalho docente e influencia negativamente a aprendizagem dos alunos. A partir das indagações dos professores, percebemos que as cobranças por resultados são frequentemente, porém as condições para garantir uma aprendizagem de qualidade, com suportes e formação para os professores deixa a desejar.

Além disso, a falta de autonomia dos professores, foi um dos desafios também abordados na perspectiva do exercício da docência no processo de tomada de decisões em sala de aula, os entrevistados mostraram-se divididos sobre a opinião. Para Violeta “a sala de aula é um espaço de diálogo e troca de saberes”, Margarida informou que “seguimos o currículo programado pela Secretaria de Educação e adaptamos algumas particularidades as nossas necessidades”. Cacto, por sua vez, teve uma postura divergente dos demais e apontou que “as vezes temos alunos que o próprio passou o ano todo sem querer nada com a vida, mas para não baixar nível de escolas, não ter alto índice de reprovação, temos que fazer tudo para ele passar”.

Nesse sentido, em que identificamos, a falta de autonomia na tomada de decisão no âmbito da sala de aula como desafio recorrente e perene ao sistema educacional se fortalece ainda mais a partir das avaliações externas, destaca pelos docentes entrevistados. Conforme, a isto retomamos a Tardif e Lessaéd (2009) que acentua, o conceito de “autonomia” como o mais problemático do léxico da educação, quando se trata da concepção do trabalho pedagógico, com o olhar voltado a importância de repensar o trabalho docente mediante a lógica da coletividade e organização.

Assim, é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes. (Tardif e Lessaéd, 2009, p.227)

Outrossim, mesmo que a maioria dos professores tenham pontuado sobre a importância do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), observamos através dos seus pontos de vista que as avaliações externas têm possibilitado no cotidiano escolar, um trabalho docente controlado e regulado por inúmeras cobranças. Além disso, conforme a maioria dos entrevistados acentuaram o exercício da docência ocorre de forma que os docentes cada vez mais são direcionados a treinar os alunos para os testes de forma mecânica, que muitas vezes não dar possibilidades para a construção do saber. Segundo Girassol, as avaliações externas não podem ser apenas isso, ela deveria nos orientar para as nossas práticas docentes e nos dar suportes necessários para ver como poderíamos ressignificar a aprendizagem do aluno.

De acordo com esse ponto de vista, podemos situar que o modo de trabalhar com os resultados- reifica a aprendizagem, fazendo dela uma “coisa” e não um processo. O momento

de aferição do aproveitamento escolar não é ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter. (Luckesi, 2011, p. 54)

Assim, com esta compreensão de perceber a prática avaliativa como instrumento para resinificar os caminhos e processos de aprendizagem, Freitas (2014) pontua que:

A avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula. Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou a disponibilização de dados em um site ou relatório não encontrará um mecanismo seguro de reflexão sobre estes (FREITAS, 2014, p. 65).

Contudo, entendemos que o valor da avaliação não está nos dados em si, mas no que se faça a partir dele, ou seja autores e entrevistados abordam a importância das avaliações externas, mas situam que o SAEB, não seja apenas o sistema de apresentar dados, mas que esteja imbricado com as práticas institucionais e escolar. Além disso, os docentes situam que a “qualidade da educação” proposta pelo sistema, não está apenas na perspectiva de avaliar se os alunos conseguem “bons” resultados em Português e Matemática, como situa Freitas (2014) isto faz parte do estreitamento curricular, que tem o caráter neoliberal, pela lógica de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Os docentes apontam para melhorias nas condições de trabalho com boas formações continuadas, suporte com e para os professores, boas infraestruturas nas escolas e valorização dos professores. E mesmo assim, com todos esses aspectos fica claro que não se pode medir desempenho de forma igualitária, desconsiderando os contextos do educando, e consequentemente escancarando as portas das desigualdades sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou entender e investigar os desafios do exercício da docência mediante o controle das políticas de Avaliação Externa- SAEB, contextualizado em uma escola municipal na cidade de Caruaru com melhor performance no IDEB. Objetivou-se verificar

como os professores lidam, identificar e analisar os principais desafios na vivência da política de Avaliação Externa- SAEB.

O método utilizado é de objetivo exploratório e propõe uma abordagem qualitativa com apoio de entrevistas semiestruturadas, a partir da análise do discurso, podendo ser definido como uma pesquisa aplicada. Participaram deste estudo professores concursados que tinham mais de cinco anos de atuação docente com vivência das mudanças das políticas educacionais no âmbito educativo.

Observou-se que divergências relacionadas a eficiência da política, onde alguns educadores demonstraram ser uma ferramenta de auxílio e direcionamento dos esforços e ao mesmo tempo engessando o ambiente educacional, que possui natureza dinâmica.

Nessa perspectiva, os principais desafios no exercício da docência mediante o controle das políticas de avaliação externas, que se mostram recorrentes nos pontos de vistas dos professores foram: O cumprimento da matriz curricular em um tempo controlado e acelerado que desconsidera os contextos, a falta de suporte no cotidiano escolar, e a falta de autonomia docente.

Diante das interferências das políticas de avaliação externas, o exercício da docência se dá no cotidiano escolar segundo a perspectiva da maioria dos professores entrevistados, por meio de processos de ensino que centraliza o olhar para as avaliações externas, e direciona seus objetivos treinar os alunos mesmo que de forma mecânica. Visto que para a maioria é um instrumento importante para a sua prática, mas que precisa está ancorada com: suportes para a sala de aula, formação continuada, valorização dos professores e outros aspectos para que assim, o aluno tenha uma aprendizagem de qualidade.

Fatores como gestão e autonomia foram elementos citados que são fortemente influenciados pelo SAEB, ao ponto que, necessita do maior envolvimento de todos os atores do processo educacional. Observou-se também, que os mecanismos de avaliação devem garantir um ensino de alta qualidade para todos, respeitar as necessidades específicas de cada aluno e escola.

A metodologia adotada mostrou-se adequada para a obtenção do resultado apresentado, que é corroborado por estudos como o de Franco (2001) e de Soares e colaboradores (2021),

validando, desta forma o estudo. Sugere-se, entretanto, a continuação desta pesquisa através da ótica de contextos divergentes, investigando cenários com performances baixas no SAEB, de forma a investigar novos empecilhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber, 2009.

FRANCO, Creso. O SAEB - Sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 127–133, maio 2001.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**, 1ª edição, Porto alegre: Editora Artmed, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. ed 1. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido, **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos orais**: do "indizível" ao "dizível". Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

ROCHA, Áurea Maria Costa. **Docência na universidade**: influências atribuídas a professores referência a partir da formação, construção da identidade profissional e profissional docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Daniele Cariolano da; MARTINS JUNIOR, Francisco Ranulfo Freitas; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro; NUNES, João Batista Carvalho. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. **Educação em Revista**, n. 38, p. jul 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação pós-crítica e formação docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 8, p. 155–170, jun 1997.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner dos. Sistema de avaliação da educação básica: revisão sistemática da literatura. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, 2021.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O ofício do professor**: História, perspectivas e desafios educacionais . 3ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VALENÇA, Mariana Rabêlo. Ensino superior em Caruaru-PE: uma cidade de responsabilidade territorial? In: MAIA, D. S., and MARAFON, G. J., eds. **Ensino superior e desenvolvimento regional**: reconfigurando as relações entre as cidades e o campo [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 47-80.

VEIGA, Ilma, Cunha. Maria (orgs), **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769–792, out. 2011.

MARIA DANIELE DE OLIVEIRA SILVA SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na modalidade artigo à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado(a) em: 29/09/2023

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná
NFD/CAA - UFPE
(Orientadora)

Prof. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de
Almeida
NFD/CAA - UFPE
(Examinadora interna)

Prof. Dr^a. Maria Das Graças Soares da Costa
UNIFAFIRE
(Examinadora Externa)