

CONTROLE PEDAGÓGICO DO TRABALHO DOCENTE *VERSUS* A POLÍTICA DE RESULTADOS: REPRESENTAÇÕES E RESISTÊNCIAS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE LIMOEIRO DO NORTE-CE (2024)

Jairo Bispo de Oliveira ¹

Joélia Mara Costa ²

Maria Ribeiro de Assis ³

RESUMO

O município de Limoeiro do Norte-CE vem se destacando nos últimos anos nos índices de qualidade da educação, sejam métricas estaduais ou nacionais. Em contraponto, tem surgido práticas de gestão e controle do trabalho docente “para a produção de resultados” em avaliações externas, produzindo representações e discursos consonantes e dissonantes de professores. O presente trabalho visa investigar, através de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa e a partir de questionários(aplicados em 2024), o perfil profissional dos docentes em efetivo serviço, bem como representações e discursos sobre a gestão por resultados e seu impacto na autonomia da prática social docente na Rede Pública Municipal de Limoeiro do Norte-CE(2024), a luz das discussões sobre qualidade do ensino (Paro, 2011; Saviani, 2005), bem como da prática pedagógica e a necessidade de reflexão sobre “a” própria, condicionadas pela realidade e os desafios históricos, que podem ser produzidos, reproduzidos e modificados(Rios, 2010). Há uma dificuldade de situar a subjetividade pedagógica brasileira, marcada por um ecletismo de tendências pedagógicas e filosóficas, e dificultadas pela falta de um princípio investigativo educacional das práticas (Franco, 2021). Os professores, na referida investigação, demonstraram que não estão totalmente imersos na lógica da qualidade da educação via índices de avaliação externa, mas a maioria pratica rotinas tipicamente docentes: currículo, ensino e avaliação, condicionados por órgãos de direção para a gestão por resultados, evidenciando não uma prática social educativa e comprometida, mas como uma educação para o “treinamento” e resolução de provas institucionais. Portanto, uma instrumentalização das práticas, desconstituindo o saber docente, a autonomia docente, e o princípio investigativo das práticas e sobre as práticas.

Palavras-chave: Prática Docente, Prática Pedagógica, Avaliação.

¹ Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI-PI, jairobispo201@gmail.com ;

² Mestranda pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* Intercampi em Educação e Ensino(MAIE) da Universidade Estadual do Ceará -UECE- CE, joeliamaradacostacosta@gmail.com ;

³ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* Intercampi em Educação e Ensino(MAIE) da Universidade Estadual do Ceará -UECE- CE, mariaribeirodiassis@gmail.com ;



INTRODUÇÃO

Prática Docente e Profissional na Contemporaneidade

A educação pública, na atualidade, tem passado por inúmeras reformas, aliados a esse contexto, tem surgido uma abordagem de pesquisa educacional voltada às práticas pedagógicas, no âmbito interior desses movimentos, tanto de profissionalização, quanto de reformismo das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas. O conceito de prática pedagógica e prática educativa, porém, não são adequados como sinônimos, apresentando diferenças substanciais, vejamos. A prática educativa concretiza processos de educação difusos, não sistematizados ou referenciados, podendo ser influenciada indiretamente em seus fins últimos por uma prática pedagógica. Já a prática pedagógica, sistematiza, seleciona e filtra práticas educativas e sociais difusas, mas relevantes, dando sentido e direção, em suma, institucionalizando-as através de um currículo e do ensino. “Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social (Franco:2021, s/p)”.

Dessa forma, em âmbito geral, serve também a distinção de Educação e Pedagogia, a primeira compreende os infindáveis processos de aprendizagem e aculturação não-diretos e indiretos em múltiplos contextos, não sistematizados em algum grau, já a Pedagogia, tem como objeto e fato a própria Educação, estruturando ações planejadas de ensino com vistas às aprendizagens esperadas e socialmente relevantes por uma instituição social (escola), a partir de um currículo, projeto, norma, ideal, etc.

A falta de um princípio pedagógico das práticas docentes causou um distanciamento do caráter educativo do pedagógico, esterilizando e instrumentalizando o atual ensino, daí a importância de se considerar a Pedagogia e sua sistematização, bem como a proposição de práticas socialmente relevantes, tecnicamente fundamentadas, politicamente situadas e eticamente posicionadas. “A Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais (Franco:2021, s/p)”. Seguindo essa lógica, Savianni corrobora: “A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo



geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (Savianni: 2005, p.1)”.

Na contemporaneidade, com o advento de inúmeros processos informais e não formais de educação ligados à mídia, as redes sociais, ao fluxo de informações, as instituições formais de educação tem seu trabalho dificultado pela coexistência desses inúmeros processos, que tem levado aos profissionais a necessidade de reflexão e reordenamento dos seus esquemas e estratégias laborais, ante a necessidade de formação das novas gerações frente aos novos desafios da sociabilidade e do exercício da cidadania.

Nessa reordenação de práticas, esquemas e estratégias, os órgãos reguladores estatais têm buscado na iniciativa privada e nas organizações sociais orientações e *feedbacks* para o desenho de políticas públicas, aliados ao processo de desregulamentação do Estado como indutor e executor responsável.

O desafio da escola, como instituição social na atualidade, reside em engajar o coletivo de profissionais para uma cultura organizacional da aprendizagem, não somente com foco no aluno, mas envolvendo docentes, outros profissionais da educação e instituições, situando as demandas e desafios da educação nesse novo tempo, e estruturando estratégias e práticas fundamentadas para esse enfrentamento, quais sejam:

1. A desvalorização da educação formal e da escola enquanto instituição de aprendizagem;
2. A esterilização, engessamento e instrumentalização das práticas; e,
3. A crise profissional dos docentes.

Assim, nesses novos contextos de atuação docente, impõe-se a necessidade, nos dizeres de Franco, de uma postura de “Vigilância Crítica” de “nós” professores em torno de nossas práticas pedagógicas e das múltiplas dimensões circunstanciadas: “[O] professor, ao construir sua prática[...] em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo[...] olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades(Franco:2021, s/p)”.

Coetâneo com os desafios da prática docente, Maurice Tardif, situa a crise do trabalho e do profissionalismo, propondo uma nova epistemologia dos saberes profissionais.



A Crise da Perícia Profissional, é marcada por uma descaracterização e limitação da instrumentalidade científica, não mais estática, porém ambígua, indeterminada, criativa e intuitiva, na resolução de problemas pragmáticos, essa descaracterização resultou em amplos debates entre profissionais, proliferação de correntes, e dúvidas em relação aos saberes profissionais pelo público-alvo em geral (Tardif, 2000).

Maurice de Tardif, ao propor uma discussão sobre epistemologia nos dias atuais, aborda o seu esfacelamento positivista, ao tentar englobar novas formas de compreensão, objetos e fatos de investigação científica, assim, o referido autor propõe e denomina a necessidade de uma nova abordagem epistêmica, a da : "epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas(Tardif: 2000, p.10)".

Essa nova postura da epistemologia dos saberes profissionais exige modificação nas concepções da pesquisa universitária em relação ao ensino, vejamos. 1. De ordem fenomenológica, com foco na realidade, no contexto real de trabalho, em situações concretas de ação, portanto de saberes do trabalho, no trabalho; 2.Saberes profissionais não são saberes de formação, mesmo que esses passem a constituir ou subsidiar os primeiros, na verdade percebe-se um distanciamento entre os dois; 3. A epistemologia dos saberes profissionais não é normativa ou ideacional, fixada num "ideal" de profissional ou técnica profissional, mas do que "são" e do que "fazem" realmente; 4. A epistemologia dos saberes profissionais exige uma nova postura metodológica ao fazer pesquisa, distanciando o foco dos conhecimentos universitários em primazia do trabalho real; 5. Um novo olhar sobre os profissionais e suas atividades, que não são totalmente condicionados pelas estruturas sociais, porém são agentes e atores que possuem saberes e um saber-fazer; e, 6. A epistemologia dos saberes profissionais é um conjunto de saberes mobilizados em multitarefas, portanto, ecológica (Tardif, 2000).

Em contrassenso, Contreras (2002) nos adverte. O movimento de profissionalização docente ocorrera de forma não linear e não homogêneo, constituindo-se um quadro de profissionais de uma base social em ascensão e majoritariamente feminina(até os dias atuais), à medida que se foi ampliando a oferta e a massificação da educação, degradou-se as condições de trabalho e de status profissional na mesma proporção, tudo isso consubstanciou numa reação a proletarização da docência, e um



crescente movimento de fuga à assimilação como classe trabalhadora proletária. A proletarização mostra-se como um processo complexo, não envolvendo somente a perda de qualificação técnica, mas como perda do sentido ideológico e moral do trabalho, a partir da consonância com a racionalização do trabalho, situando os profissionais não somente como vítimas, mas também como sustentadores dessa ideologia de organização.

A crescente atribuição de responsabilidades, fazer técnico, comprometimento profissional, participativo, mediador de conflitos, burocrático, pesquisador...traveste o profissionalismo como algo benéfico ao professor, envaidecendo-o como um “profissional competente” por possuir esse crescente rol de atribuições, não passando de mera lógica racionalizadora, que ele mesmo é vítima, ora sustentador, ante a crescente negligência do Estado com os problemas educacionais, aplicando modos de organização e gestão corporativistas em instituições escolares, legitimando a lógica de acumulação e reprodução capitalista (Contreras, 2002).

NEOTECNICISMO, BREVE INTRODUÇÃO DA TENDÊNCIA!

No Brasil, o tecnicismo como tendência pedagógica nasceu depois do apogeu e declínio da pedagogia nova (1960), no seio de um período ditatorial (1964/85), devido aos acordos sob influência americana (1956), tais acordos visavam a formação de técnicos instrutores para as escolas de formação docente (Escolas Normais), elaboração de materiais técnico-pedagógicos e o aperfeiçoamento de professores em serviço no exterior, para no regresso atuarem como facilitadores. Os acordos foram firmados no contexto de pós-guerra, com vistas às medidas de compensação aos países latinos, ante aos agraciados e custosos subsídios financeiros à reconstrução da Europa. A má qualidade da educação e os seus inúmeros problemas eram entendidos como de natureza técnica, e que impediriam o progresso científico e econômico daqueles países, sob forte influência americana. A concepção pedagógica tecnicista visará o aumento da produtividade, eficiência e neutralidade científica (González, 2022).

Sendo assim, Luís Carlos de Freitas (1994, p. 147) elenca algumas considerações sobre uma reestruturação pedagógica:

[...]É de esperar que tais alterações na organização social capitalista determinem, a curto e médio prazos, alteração na organização do trabalho



pedagógico, tanto da escola como da sala de aula. Esta é a origem das preocupações neoliberais com a “qualidade de ensino”. É muito provável que estejamos vivenciando o aparecimento de um neotecnicismo (capitaneado pelos interesses da Nova Direita). Da mesma forma que uma das palavras-chave no plano da crítica social que o neoliberalismo faz é “eficiência”, também no plano da educação ela poderá ser retomada, na forma de um neotecnicismo: avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações; revisão curricular; ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula – ou seja, desgarrar-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assumir-se que a escola vai mal porque lhe falta controle, eficiência, método, racionalização e treinamento para o professor. Aceita essas premissas, o problema da educação deixa de ser político para ser técnico (FREITAS, 1994, p. 149).

Assim, o trabalho docente se fundamentará em um processo de controle em etapas.

Planejamento e execução são separados no tempo e espaço, fazendo com que os professores realizem o seu trabalho a partir de programas e materiais elaborados por especialistas exteriores à sala de aula. Por isso, sob a égide da pedagogia tecnicista, manuais, apostilas, técnicas e tecnologias tem o seu lugar exacerbado ao mesmo tempo que a função docente é reduzida à mera aplicação daquilo que é determinado de maneira hierarquizada e autoritária (González, 2022, p.98).

A partir do exposto, Freitas (2009) adverte que o Brasil passa por uma nova fase do tecnicismo, ao qual atualmente recorremos ao termo neotecnicismo, bastante difundido por intelectuais que pesquisam sobre as pedagogias hegemônicas, classificadas como antagonicas às ideologias progressistas.

METODOLOGIA

A Pesquisa Exploratória, sob abordagem quanti-qualitativa, consistiu de uma revisão bibliográfica e um confronto com a análise de dados oriundos de questionários objetivo-dissertativos de uma amostra de docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Limoeiro do Norte-CE, entre os dias 26/11/2024 a 03/12/2024, desenvolvidos na Plataforma Google Forms® e encaminhados via Whatsapp®, em grupos de docentes e individualmente, obtendo-se o retorno de 12 questionários-formulários.

A Pesquisa Exploratória objetivou levantar informações sobre o objeto de pesquisa: Controle do Trabalho Docente em contextos de Avaliações Externas,



mapeando condições de manifestação do fenômeno, para novas abordagens científicas futuras e aprofundadas. A técnica de coleta de dados foi o questionário. “As técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas(Severino:2013, p.107)”. Questionários são: “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo (ibid., p.109)”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quem são os Professores?

O Perfil Profissional Docente da amostra foi abordado nas primeiras 9 (Nove) questões objetivas do questionário-formulário. Assim, objetivou situar um retrato desses professores, suas características pessoais, profissionais e de atuação.

No perfil profissional da amostra analisada, a maioria dos docentes são do sexo feminino, 91,7%; 75% atuando principalmente nos Anos Iniciais, e 25% nos Anos Finais, do Ensino Fundamental. Em referência ao tempo de atuação profissional na educação básica, incluindo outros vínculos, 33,3% afirmaram que trabalham há mais de 30 anos. Na habilitação profissional, 91,7% do grupo docente investigado são licenciados e com especialização. Os docentes, ao serem indagados sobre a área de atuação ou disciplina que ensinam, responderam a opção linguagens e suas tecnologias, ou seja língua portuguesa, 83,3% relacionando com o nível de ensino(66,7% atuam nos anos iniciais), é possível inferir que grande parte dos professores são alfabetizadores, atuando no ciclo(2º ano) ou no final do ciclo de alfabetização(5º ano). Corrobora-se tal afirmativa, quando inclui-se na análise as turmas/anos nas quais os inquiridos ensinam, 41,7% no 2º Ano, 25% no 5º Ano e 25% no 9º Ano do Ensino Fundamental.

O que dizem os Professores?

Nessa categoria reunimos e analisamos os questionamentos objetivos e dissertativos relacionados ao fato investigado: Representações sobre o Controle do Trabalho Pedagógico, a partir da exploração de quesitos que envolvam o fazer docente, quais sejam: práticas curriculares, didáticas e avaliativas.



VOCÊ SEGUE ORIENTAÇÕES DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS, AVALIATIVAS E DE CONTEÚDOS DAS FORMAÇÕES DE DIFERENTES PROGRAMAS?

Nesse questionamento objetivo, visou-se analisar a interferência da figura do técnico no fazer docente do professor no chão da sala de aula, no âmbito de várias ações e programas que estão sendo operacionalizados em nossas escolas, a partir de seu principal instrumento: as formações. Na amostra, 83,3% afirmaram que sempre seguem, e 16,7% às vezes seguem. O Neotecnicismo faz-se presente na nossa escola, minando a autonomia das professoras e professores, parcelando seu serviço em nome da eficiência, da técnica, da qualidade e do controle pedagógico sobre seu trabalho. O Planejamento da ação didática faz-se separado da sua execução, relegando a segunda para as professoras e professores, através de receitas e rotinas prontas, e o primeiro para às técnicas e técnicos(formadores), ambos com atuação distinta em referência à sala de aula, surgindo uma “Pedagogia de Gabinete”. Quem melhor conhece as dificuldades, os modos de avaliação, os conhecimentos necessários senão as professoras e professores?

VOCÊ DEIXOU DE ENSINAR CONTEÚDO RELEVANTE EM PROL DE TRABALHAR ORIENTAÇÕES COM FOCO EM AVALIAÇÕES EXTERNAS?

A escola é uma instituição social que visa o preparo da próxima geração, através da socialização, singularização e humanização dos saberes. A relação com conhecimento e ensino/aprendizagem é o cerne da escola e dos sujeitos, através da efetivação de um currículo prescrito, que é reelaborado nas práticas que “o” fecunda.

Ao relegar toda essa complexidade do currículo a um padrão mínimo de referência, ou negligenciarmos certas áreas na previsão curricular, negamos a relação ampla e irrestrita com os conhecimentos, muito relevantes às práticas e os desafios da cidadania do aluno em formação. “A escola, como *locus* da educação sistematizada, não pode passar ao largo do próprio conceito de educação em sua inteireza, enquanto apropriação da cultura(Paro:2023, p.34)”. Assim, as professoras e professores escrutinados, 58,3% afirmaram que às vezes deixaram de ensinar conhecimentos relevantes em prol do foco na avaliação externa, 33,3% nunca deixaram, 8,3% sempre deixaram. As avaliações externas, nesse cenário, retiram a oportunidade dos nossos



estudantes de se apropriarem dos conhecimentos historicamente e socialmente produzidos pela humanidade, dificultando o acesso à cultura.

VOCÊ DEIXOU DE APLICAR INSTRUMENTOS AVALIATIVOS PRÓPRIOS, COMO PROVAS E PORTFÓLIOS, PARA APLICAR SIMULADOS E PROVAS DE PLATAFORMAS OU ELABORADAS POR TERCEIROS?

A avaliação subsiste como uma medida de valor definida à qualidade de algo na forma de parâmetros, seja produto ou relação, ainda que de forma limitada. Não podemos avaliar intrinsecamente qualquer relação ou produto a uma métrica, pois toda avaliação, por mais técnica que seja, é limitada aos parâmetros valorados, que são ora objetivos, subjetivos, não definidos, ou ininteligíveis. Assim, a metade dos docentes inquiridos responderam que às vezes aplicam instrumentos avaliativos de terceiros: Simulados e Avaliações de Plataformas, relegando sua tarefa de agente avaliador das aprendizagens efetivadas, por meio de suas práticas de ensino. A avaliação formativa, que visa o acompanhamento das aprendizagens, diferentemente da somativa, nesse contexto fica negligenciada, juntamente com outras formas de registro, ou condicionada pelo desempenho dos alunos nas provas externas (Luckesi, 2013).

VOCÊ PARTICIPA ASSIDUAMENTE DAS FORMAÇÕES SUGERIDAS PELOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DE SUA REDE DE ENSINO?

Em referência às formações, todos as professoras e professores inquiridos disseram participar assiduamente, conotando que há uma cultura institucional para a organização da dinâmica escolar para que esses professores não falem aos encontros formativos promovidos pelos órgãos de direção. Há de certo, na operacionalização dos programas de formação de professores voltados aos princípios gerenciais e de regramento e controle, inclusive com previsões em documentos administrativos. O exemplo é que há um arcabouço de Decretos e Portarias, a exemplo do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC-Integral) e Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) (Bispo, Costa, Assis, 2024).

VOCÊ ACREDITA QUE O RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS REVELAM A QUALIDADE DO ENSINO DESENVOLVIDO POR VOCÊ NA SUA ATUAÇÃO ENQUANTO PROFESSOR?



Na atualidade, presenciamos uma modificação paulatina no trabalho do professor e do seu produto: a aula. Essas mudanças estão sendo aceleradas em virtude da produção de informações sobre a aula via avaliação externa e outros métodos de registro de informações: relatórios e diagnósticos sobre o desempenho do alunado.

Ao serem questionados sobre os resultados das avaliações externas se revelam a qualidade de sua atividade de ensino, os docentes da amostra, 41,7% evidenciam que às vezes acreditam, 41,7% sempre acreditam e 16,7% não acreditam.

A objetificação do trabalho do professor é um fenômeno recente, na medida que o produto do seu trabalho: a aula, é produzida e consumida ao mesmo tempo, não submetendo à comparação com as formas de trabalho canônicas: a mercadoria (como objeto), sendo constituídas também por fatores e agentes externos: a disposição do alunado (Paro, 2011).

14 VOCÊ ACREDITA QUE O SEU TRABALHO PEDAGÓGICO É AVALIADO POR MEIO DOS RESULTADOS DOS SEUS ALUNOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS?

Nesse quesito, 58,3% das professoras e professores da amostra sempre acreditam que o resultado das avaliações são reflexos de seu fazer docente, 41,7% também às vezes acreditam nessa relação: trabalho docente reflete no resultado da avaliação externa. Nessa relação há a negligência de diferentes fatores que interferem no andamento da aprendizagem satisfatória do alunado, responsabilizando somente as professoras e professores pelo sucesso da dinâmica escolar, muito aquém do fazer docente dos professores. Em síntese, a meritocracia vinculada às propostas educacionais de ensino, explicitamente na educação pública dirigida às camadas populares.

O QUE VOCÊ ENTENDE SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE DO ENSINO?

A amostra docente mobilizou palavras do campo pedagógico, amplamente presentes nos discursos, e porque não dizer da tendência pedagógica neotecnista: como aprendizagem significativa, protagonismo, educação eficaz e significativa, integral, habilidades e competências. A maioria das professoras e professores possuem um imaginário do que seja qualidade do ensino. Mas, o conceito de qualidade do ensino



merece ressalvas, para além do controle das políticas neoliberais, que estão imersas nas avaliações externas do campo educacional, transformando a educação em produto. Nas afirmações é possível depreender que a qualidade do ensino resulta de algo externo ao fazer docente, ou em consequência do mesmo, em referência as aprendizagens desenvolvidas pelo aluno, as condições infraestruturais e de trabalho. Assim, nos dizeres de Teresinha Rios(2010), a qualidade do ensino envolve o ato de docência também como qualidade, nos seus aspectos técnico, político e ético. As professoras e professores deveriam também discutir se suas práticas de docência possuem a dimensão de qualidade, além do imaginário comum, como algo objetificado.

Transcrevemos algumas das afirmações mais significativas sobre o entendimento de qualidade do ensino da amostra analisada, abaixo.

“Envolve desde o currículo, capacitação e condições de trabalho docente, estrutura das escolas objetivando a aprendizagem significativa do aluno.”

“Educação democrática com metodologias direcionadas e significativas, considerando o contexto social do educando.”

“Como um processo educativo que promove o aprendizado e também o desenvolvimento integral fosse alunos.”

A qualidade do ensino deve ser medida pelo engajamento e participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Deve envolver estratégias que promovam o protagonismo dos estudantes.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa Exploratória evidencia um controle pelos técnicos e gestores educacionais das práticas docentes dos professores da Rede Municipal de Ensino de Limoeiro do Norte-CE, nos moldes de um contexto voltado ao domínio mínimo de conteúdos pelos alunos assistidos e para a resolução de provas standardizadas, bem como a falta de um princípio de investigação das próprias práticas pelos sujeitos da pesquisa, de forma a compreender ou resistir à atual conjuntura educacional. Portanto, urge a necessidade de superar os mecanismos de controle e alienação ao trabalho docente, e produzir ações e práticas didáticas de inversão ao currículo mínimo, corroborando para a necessária e justa democratização do saber pelos escolares.

REFERÊNCIAS



BISPO-OLIVEIRA, J.; COSTA, Joelia Mara ; ASSIS, Maria Ribeiro . **QUALIDADE DO ENSINO, AVALIAÇÃO EXTERNA E MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM: IMPACTOS NA GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO EM LIMOEIRO DO NORTE-CE**. In: Ligia Azzalis. (Org.). Anais do IV CMD - Volume IV. 1ed.SANTO ANDRÉ: V&V Editora e WordStock Traduções, 2024, v. IV, p. 1766-1771.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente [livro eletrônico]** / Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2021. (Coleção docência em formação : saberes pedagógicos /coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREITAS, Luiz Carlos. **Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**. Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

Gonzalez, Jeferson Anibal. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem :tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira** / Jeferson Anibal Gonzalez.– Campinas, SP : [s.n.], 2022.(Tese de Doutorado).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. Ed. 22. São Paulo: Cortez, 2013.

Paro, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2011.

Paro, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e ética na educação** / Vitor Henrique Paro. -- São Paulo: FEUSP, 2023. 870 Kb; PDF.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32^a ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999b.

Severino, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**.1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. [livro eletrônico].

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13.

