



REBENA
Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368
Volume 13, 2025, p. 207 - 226
<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

Identidade docente, avaliação e formação: perspectivas de professoras de Ciências da Natureza

Teaching identity, assessment, and teacher education: perspectives of natural sciences teachers

José Henrique Barrili Arantes¹ Kaique Barral Domingues²
Cristiane Carolina Tisêo Piccini³ Mariana Montanhini da Silva⁴
Raquel Lazzari Leite Barbosa⁵

DOI: [10.5281/zenodo.17409328](https://doi.org/10.5281/zenodo.17409328)

Submetido: 24/07/2025 Aprovado: 10/10/2025 Publicação: 21/10/2025

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender as percepções de duas professoras de Ciências da Natureza, atuantes na Educação Básica em escolas públicas do estado de São Paulo, a respeito dos processos de avaliação escolar e da formação docente inicial e continuada. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, cujas inferências foram orientadas pelos pressupostos da análise discursiva de base greimasiana. O estudo propõe uma reflexão sobre a construção da identidade docente em articulação com as práticas avaliativas e os percursos formativos vivenciados pelas participantes, considerando as influências institucionais, sociais e subjetivas que atravessam o exercício profissional docente.

Palavras-chave: Professores. Identidade docente. Avaliação. Formação inicial e continuada. Análise discursiva.

ABSTRACT

This article aims to understand the perceptions of two Natural Sciences teachers working in Basic Education at public schools in the state of São Paulo regarding school assessment processes and initial and continuing teacher education. The research, based on a qualitative approach, used semi-structured interviews as a data collection instrument, with inferences guided by the principles of Greimasian discourse analysis. The study proposes a reflection on the construction of teaching identity in connection with assessment practices and the formative paths experienced by the participants, considering the institutional, social, and subjective influences that permeate the teaching profession.

Keywords: Teachers. Teaching identity. Assessment. Initial and continuing education. Discourse analysis.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL). josehenrique.barrili@uel.br

² Universidade Estadual de Londrina (UEL). kaique.barral.domingues@uel.br

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL). cristianepiccini@gmail.com

⁴ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. mariana.montanhini@unesp.br

⁵ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. raquel.leite@unesp.br

1. Introdução

Sabidamente, a profissão docente transita por diversos âmbitos sociais e de conhecimento. O entendimento acerca da multiplicidade e versatilidade docente é essencial para a constituição e bom funcionamento dos processos e sistemas educacionais. Cunha (2013) observa que a prática docente entrelaça vivências e experiências pessoais, integrando-as às inquietações que impulsionam a busca pela investigação científico-tecnológica.

Para além de uma atividade profissional, o exercício pedagógico reflete e carrega consigo marcas subjetivas, históricas, bem como desafios e aprendizados que contribuem para a construção da identidade docente. Lima et al. (2024) depreendem que a formação docente entremeia-se à construção subjetiva de sua identidade, envolvendo aspectos das representações sociais e orgânicas. Assim, por meio de suas experiências, o professor delega sentido às práticas de ensinar e aprender através das lentes de sua formação (Scoz, 2011; Tardiff, 2011). Dada a complexidade em torno da formação e da prática docente, destaca-se a relevância da investigação sobre dois eixos centrais nos debates educacionais contemporâneos: a avaliação e a formação, tanto inicial quanto continuada.

Considera-se avaliação escolar como a busca pela integralização de uma gama de perspectivas que se aglutinam e estão sob intensa reflexão nas últimas décadas, abrangendo concepções sobre o ensino, a avaliação em si e os processos de construção das aprendizagens e do conhecimento. Sendo assim, concebe-se que a avaliação incute uma diversidade de princípios e pressupostos que, em sua totalidade, constituem orientações voltadas ao aperfeiçoamento do processo educativo e a compreensão dos conteúdos propostos pelos currículos (Santos, 2019; Fernandes, 2021). Neste sentido, Fernandes (2005) pontua que a avaliação deve ocupar papel de protagonista e servir como parâmetro para a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, quando conduzida com critério, reflete um processo educacional consistente e vice-versa.

No campo da formação docente, Gatti (2010) compreende que o professorado, no que se refere ao complexo entremear de sua formação, deve ocupar posição de prioridade nas ações sociais. A autora ainda defende que, através do magistério, é possível projetar os rumos e desafios simbolizados nas relações humanas. Dadas tais características, atentar-se para a formação disponibilizada pelas instituições de ensino e as fragmentações formativas que possam haver durante a trajetória docente são aspectos de desmedida importância e impacto.

Nóvoa (2017), por sua vez, propõe uma análise da formação docente sob a perspectiva de seus locais habituais de vivência. Conforme o autor, para se repensar a formação docente, desde suas bases iniciais até a alçada da formação continuada durante sua atuação escolar, é

fundamental que se preze pela criação de um espaço que aproxima a universidade, provedora dos saberes indispensáveis, a escola, local de trabalho do corpo docente, e o poder público, este último agindo enquanto espaço de presença popular, de forma a aproximar a comunidade.

Dada a centralidade dos processos avaliativos e formativos na prática docente, este trabalho tem por objetivo compreender, por meio de entrevistas semiestruturadas, como duas docentes, Professora 1 e Professora 2 (que serão identificadas, respectivamente, como P1 e P2), formadas na área de Ciências da Natureza, operantes na Educação Básica em escolas públicas do Estado de São Paulo, concebem perspectivas acerca dos temas avaliação e formação inicial e continuada de professores.

Embora a amostra da pesquisa seja composta por apenas duas participantes, considerou-se, com base em parâmetros teórico-metodológicos presentes na literatura, que suas percepções são representativas e elucidativas no tocante às questões investigadas, em razão do perfil observado e da profundidade das experiências profissionais relatadas. Assim, entende-se que suas contribuições possibilitam o levantamento de categorias analíticas que refletem uma riqueza de sentidos sobre os temas abordados.

2. Materiais e Métodos

Para a realização desta pesquisa e a coleta das concepções e percepções de duas docentes, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, conduzidas por meio da plataforma Google Meet. Estas foram seccionadas, em igualdade, em três regiões: a descrição do perfil, impressões sobre avaliação e impressões sobre formação inicial e continuada de professores. Destaca-se que a coleta dos dados e as devidas autorizações para o desenvolvimento da pesquisa foram adequadamente cadastradas na Plataforma Brasil, base nacional para registros de pesquisa envolvendo seres humanos para os Comitês de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep), cujo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) responde ao protocolo 87052725.7.0000.5406.

No que diz respeito à estrutura das entrevistas, o primeiro bloco, voltado à caracterização do perfil, incluiu questões relacionadas à escolha da graduação, instituição formadora, presença ou ausência de pós-graduação, idade, tempo de atuação docente, entre outros elementos. No segundo bloco, centrado nas impressões sobre avaliação, as perguntas exploraram noções de justiça, reflexão crítica e práticas avaliativas. Por fim, o terceiro bloco abordou concepções sobre a formação docente, contemplando desde o acesso a programas de formação continuada até os impactos de iniciativas privadas no contexto escolar.

Duarte (2004) salienta a pertinência das entrevistas como método para coleta de dados

não-numéricos, por sua capacidade de captar significados subjetivos, afetivos e simbólicos que ultrapassam a lógica estritamente informacional. Nessa perspectiva, a entrevista é compreendida como um processo dialógico que envolve não somente o discurso do entrevistado, mas também a mediação ativa do entrevistador. Destaca-se ainda que as entrevistas respeitaram os princípios bourdieusianos. Bourdieu (2008) acentua, sob o contexto da relação entrevistador-intervistado, a importância da escuta ativa e metódica, frisando a necessidade de possíveis adaptações na linguagem e nas perguntas feitas, de modo a concernir a singularidade do entrevistado, minimizando a utilização de traquejos que evoquem a violência simbólica, ou seja, a coação que pode surgir nas interações sociais, garantindo que o entrevistado se sinta à vontade para compartilhar suas experiências.

Adicionalmente, essa investigação apropriou-se das contribuições de Manzini (2012), Chartier (2011), Alves e Silva (1992) e André (2017), respectivamente, na contextualização e estruturação prévias das entrevistas; na leitura das representações teórico-metodológicas, que, naturalmente, fundamentam as impressões e juízos dos indivíduos sociais, de forma a demarcar os esquemas intelectuais incorporados e as experiências particulares dos sujeitos em consonância a seu cultivo social; na validação e exploração dos excertos mais apropriados e de maior relevância presentes nas transcrições, concretizando as falas dos entrevistados e suas análises correlatas, enquanto narrativa estruturada e ancorada na literatura científica disponível; e, na admissão da relevância da pesquisa qualitativa, posta como uma ferramenta essencial e fiel para a compreensão integral dos fenômenos.

Ao final, a análise dos dados foi orientada por pressupostos da análise discursiva de base greimasiana, cuja proposta permite compreender como o sentido é produzido nos discursos por meio da articulação entre estruturas fundamentais, narrativas e discursivas. Conforme Greimas e Courtés (2008) e Gregolin (1995) essa abordagem contribui para desvendar os efeitos de sentido, as valorações e os posicionamentos que emergem nas falas, revelando não somente o conteúdo do que é dito, mas as estratégias de construção da identidade e os vínculos com contextos sociais e ideológicos. Tal perspectiva, que se apropria do nível fundamental, possibilitou a análise profunda das seções, auxiliando na interpretação das entrevistas.

3. Resultados e Discussões

Com o intuito de traçar o perfil das professoras e verificar suas concepções e contrastes exclamados entre o discernimento dos conceitos de avaliação e formação (inicial e continuada), as análises das entrevistas possibilitaram diferentes interpretações, destas destaca-se:

3.1. O Perfil

Ambas as participantes se identificaram com o gênero feminino e possuem cerca de 40 anos e 15 de carreira (P1 detém 38 anos e 14 anos de atuação, enquanto a P2 possui 39 anos e 15 anos de exercício). No que diz respeito às particularidades de suas formações, P1 cursou sua escolarização superior inteiramente em instituições públicas, desde a graduação até o término de seu mestrado. Já P2 apresenta sua formação inicial em universidade privada e uma pós-graduação, a nível de mestrado, em instituição pública. Destaca-se que ambas possuem formação inicial nas modalidades de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas, evidenciando uma base comum, ainda que percorrida por caminhos distintos.

Após a análise integral do perfil das entrevistadas, assim como suas semelhanças e distinções conceituais, delimitou-se a categoria de análise “Anos iniciais do exercício da profissão e a formação da identidade docente”.

3.1.1. Anos iniciais do exercício da profissão e a formação da identidade docente

Segundo García (2011) a entrada do profissional recém-formado no ambiente da Educação Básica desenvolve-se de maneira instável, em razão de diversos fatores. A lida com o estresse advindo das relações sociais entre os membros da entidade escolar, os ambientes, em sua maioria, pauperizados, destituindo o professor das ferramentas adequadas para sua prática, e a exposição excessiva a burocracia institucional, resultando no acúmulo de tarefas e, conseqüentemente, em uma sobrecarga desproporcional, tendem a desalentar o ânimo inicial dos ingressantes, tornando o processo de adaptação desafiador. António Nóvoa caracteriza a entrada dos docentes, no que diz respeito à relação de exigência, enquanto “Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada” (Nóvoa, 1998, p. 19).

Quando questionadas sobre sua relação com a licenciatura durante a graduação e na transição mirando o prelúdio do pleno exercício da docência, as professoras denotaram:

“Só que depois que eu terminei o mestrado, eu queria trabalhar. E a primeira porta que abre como uma oportunidade para quando a gente termina ou sai, assim da graduação e da pós, é a sala de aula” (Relato P1).

“Acho que visando, se conseguiria, se daria certo de ser professor, ser até a nível de graduação, para um curso superior, depois exatamente aí eu teria um maior conhecimento para estar abrangendo um professor que vai estar sendo formado [...] fiquei justamente na licenciatura porque acho que engloba um pouco de ambos” (Relato P2).

A análise desses excertos revela, no nível fundamental do percurso gerativo de sentido, contrastes importantes nas experiências iniciais de ambas as docentes. Enquanto P1 evidencia

uma relação direta com seu objeto de valor, no caso, a necessidade econômica e a urgência de inserção no mercado de trabalho, influenciando sua entrada na docência, o excerto de P2 retrata uma contextualização distinta. Ao observarmos a trajetória da fala da Professora 2, constata-se um planejamento para com a licenciatura que prioriza um plano de carreira voltado ao Ensino Superior. O apontamento da união da docência com o bacharelado, espelha sua perspectiva de professora universitária, não deixando lúcido como sua transposição para o ensino básico se deu, mas evidenciando um encaixe social mais privilegiado, isto concerne, por exemplo, sua realidade de poder optar por cursar a graduação em instituição de ensino privada.

Quanto à menção de sua identidade docente desenvolta ao longo dos anos de exercício, P1 e P2 indicaram uma série de aspectos de relevância na construção de sua persona enquanto professoras, dentre esses destaca-se:

“Parece estranho uma professora falar isso, mas a licenciatura não era uma opção para mim [...] antes, eu nunca me via em uma sala de aula. Não me imaginava fazendo isso [...] mas depois que eu tive aulas atribuídas, minhas turmas de ciências. Eu não me vejo fazendo outra coisa, eu me descobri em sala de aula, eu me realizo ali dentro [...] o bacharel, em laboratório, não me vejo mais nesse contexto. Eu gosto, eu aprendi a gostar de estar em sala de aula [...] eu, apesar de tudo, sou professora [sorri]” (Relato P1).

“[...] tive várias professoras de licenciatura que, a cada disciplina nova que ia cursando, me elogiavam dizendo que seria uma boa professora se seguisse a licenciatura, e eu teimava dizendo que não, que seria o bacharelado. Mas, no período em que estive fazendo o mestrado e estando somente nessa área laboratorial de pesquisa, sentia falta de algo e não sabia o quê [...] se eu fico afastada, percebo, sinto a falta, então, da licenciatura” (Relato P2).

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) discernem que a identidade docente manifesta-se através de uma construção social influenciada por fatores de interação recíproca, resultante numa representação que os professores fazem de si mesmos e de seus encargos, gozando de seu núcleo social, bagagem histórica e imaginário acerca da profissão. Ao nos depararmos com o discurso das professoras podemos caracterizá-las a nível narrativo, já que, os excertos se encaixam na fase “competência” (Gregolin, 1995). Percebe-se que seus processos de identificação apresentam abundante densidade e que, por conta das circunstâncias ocupadas em suas particularidades, diferem quase que plenamente, porém apresentam desfecho similar.

P1, inicialmente, ao receber sua primeira atribuição de aulas, oriunda de um contexto de necessidade trabalhista, expõe uma transparente inquietação, como se não coincidissem sua presença a ambientes escolares. Entretanto, com a aquisição de prática, remodela seu discurso e desperta empatia e prazer por ser professora. Quando relata “aprendi a gostar”, P1 transparece seu sentimento inicial de baixa identificação, proveniente de sua dupla formação e da pluralidade de espaços que poderia ocupar, na posição de bióloga. Ao mencionar “parece estranho uma

professora falar isso”, abrange-se a cultura vocacional para com a profissão docente, na condição de atributo inato, pormenorizando seu processo de ambientação prática. Entretanto, essa conjuntura cíclica de execução do ensino traz a real identificação de P1, ou seja, o aprendizado e a constância refletem a identificação ao ponto de substituir seu primeiro anseio. Neste momento, a sala de aula torna-se um lugar confortável e o exercício da docência, assim como demais aspectos correlatos à prática, o principal atributo de sua identificação e satisfação pessoais.

Por sua vez, P2 reconhece, tardiamente, uma lacuna emocional e profissional ao se afastar da licenciatura. A partir da observação desta lacuna, P2 busca sua realização em nova experimentação no contexto escolar, passando a denotar sua gratificação na ocupação deste novo espaço. A identificação docente de P2 está embutida em sua relação de ausência e preenchimento, ou seja, ao experienciar e resgatar estímulos, dado seu contato passado com a licenciatura em sua vivência de graduação, P2 vê-se na posição de professora, sendo capaz de concentrar suas concepções particulares e mesclar elementos de sua formação para um novo lugar, expressando sua plena execução nos ambientes escolares.

Nesse sentido, ambas as trajetórias reforçam o proposto por Tardiff: “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardiff, 2011, p. 21). Ainda que os caminhos de identificação sejam distintos, ambas as docentes fundamentam sua identidade no exercício prático da profissão, confirmando a centralidade da experiência na constituição do ser docente.

3.2. A Avaliação

Na seção de questionamentos acerca do tópico avaliação, as docentes exprimiram uma série de considerações e problematizações, as quais estão destacadas nas categorias de análise “Infraestrutura escolar e acessibilidade avaliativa”, “Avaliação: pobreza numérica ou ação contínua?” e “As formas de se avaliar”.

3.2.1. Infraestrutura escolar e acessibilidade avaliativa

No contexto brasileiro, os processos avaliativos podem ser compreendidos a partir de três momentos históricos distintos. Inicialmente, na década de 1960, a avaliação escolar estava centrada no rendimento bruto dos alunos, refletindo uma lógica de privilégio às classes mais favorecidas. Nas décadas de 1970 e 1980, surgiram instrumentos mais sistematizados, com foco na avaliação de desempenho. Por fim, a partir da década de 1990, consolidou-se a

institucionalização das avaliações, orientadas por políticas públicas que buscavam dados sobre o desempenho discente e, sobretudo, sobre as condições de ensino (Gatti, 2008).

Prévia a aplicação da avaliação é fundamental que a escola disponibilize ao discente a infraestrutura e o acolhimento necessários, assegurando-lhe condições mínimas para a avaliação ser justa e significativa (Uline; Tschannen-Moran, 2008; Fernandes, 2005). Quando perguntadas a respeito do emprego justo das avaliações, atrelado à infraestrutura escolar e quesitos socioeconômicos, foi identificado uma dialética de nível narrativo, fase “Sanção” (Gregorin, 1995), conforme os excertos das docentes:

“Ele (o aluno) queria estar trabalhando porque ele sabe que para a família dele, um salário faria mais sentido naquele momento, pelo menos [...] Se ele sabe que dentro da escola ele vai ter uma remuneração que vai suprir a necessidade daquele salário, aí seria algo que valeria a pena. Só que a gente tem tantos alunos nessas condições que fica, não sei, até que ponto ficaria viável isso” (Relato P1).

“[...] com o Pé-de-meia, auxilia muito para que realmente aqueles que buscavam estar somente achando uma renda, querendo e precisando trabalhar. E aí, a carga horária não dando certo de cumprir o estudar e trabalhar, isso auxilia. Mas, ao mesmo tempo, é uma renda baixa, muito baixa, comparado ao quanto ele consegue naquele trabalho que ele conseguiu, se ele cumpre a carga horária toda do trabalho” (Relato P2).

A comparação dos relatos das duas docentes revela uma tendência à sanção negativa no plano narrativo da análise discursiva: as representações de avaliação que emergem desses relatos carecem de sentido positivo. Em contextos atravessados por desigualdades sociais, esse quadro evidencia a incapacidade da avaliação de cumprir sua função formativa. Pode-se admitir, portanto, que a avaliação diligente precede uma oportunização da escola em consonância com as políticas públicas, que prezem pela equidade em sala de aula (Fernandes, 2005; Rumberger, 2006; Albuquerque; Lima; Abreu, 2024).

As professoras também postulam a importância de programas institucionais de fornecimento de bolsas de estudos, a exemplo do programa Pé-de-Meia, como agentes da manutenção dos alunos nos ambientes escolares, evitando a evasão. A Professora 2 ainda acredita que, apesar da existência do auxílio, este não supre o abandono do posto de trabalho e, consequentemente, a integralidade das necessidades de discentes pauperizados, devido ao baixo valor disponibilizado, sendo ainda necessárias mais ações de natureza pública.

3.2.2. Avaliação: pobreza numérica ou ação contínua?

Nas últimas décadas, as escolas têm sido impactadas por políticas educacionais fortemente influenciadas por paradigmas neoliberais. A entrada do neoliberalismo na escola importa noções fabris a professores e alunos (Laval, 2019). A plataforma da educação e o

ranqueamento contínuo das unidades escolares têm contribuído para o esvaziamento do papel pedagógico da avaliação, transformando-a em ferramenta de controle e de responsabilização docente, agindo, conseqüentemente, na precarização do ensino como um todo (Soares; Colares, 2020).

Quando perguntadas sobre o tangenciamento do papel das avaliações e o rebaixamento destas a padronização numérica dos indivíduos, as docentes relataram:

“Então, dar uma prova, né? Atribuir um número para o aluno, uma nota para ele de 0 a 10, me parece muito esquisito. Só que é isso que o sistema pede para a gente fazer. [...] Então, quando fala da prova que o aluno teme, é aquele dia que você fala para ele que você vai entregar um papel e ele vai colocar respostas ali. Só que ele está sendo avaliado todo dia. Todo dia ele vai ser avaliado. Não é um dia de uma prova que eles temem tanto que vai ser exatamente aquela nota final de todo o processo que ele passou” (Relato P1).

“[...] a avaliação, para você, daí, então, menos estar enxergando só as dificuldades naquela resposta certa ou errada, e sim na demonstração do quanto ele está ali se dedicando, sendo um aluno, cumprindo com o que está passando, demonstrando aquela curiosidade, entendimento e tudo” (Relato P2).

Em consonância com as reflexões de Luckesi (2003, 2011), as professoras evidenciam uma concepção de avaliação contínua, voltada ao acompanhamento processual da aprendizagem, em oposição à lógica classificatória.

P1 explicita seu desconforto com a necessidade de quantificar o desempenho discente e ressalta que, embora o sistema exija uma prova formal, ela realiza avaliações diagnósticas no cotidiano escolar. Sua postura representa o nível discursivo prescritivo da análise semiótica, pois não apenas descreve sua prática, mas a fundamenta em uma concepção pedagógica que valoriza a avaliação continuada, atribuindo-lhe um sentido próprio e a escolhendo como método. P2, por sua vez, reconhece a rigidez dos sistemas institucionais, mas destaca critérios subjetivos, como dedicação e curiosidade, como indicadores mais legítimos de aprendizagem. Ambas demonstram concepções alinhadas à avaliação como prática contínua, que ultrapassa os momentos pontuais de verificação.

3.2.3. As formas de se avaliar

A avaliação escolar constitui um campo multifacetado, que abrange distintas concepções relacionadas tanto ao ensino quanto aos processos de construção da aprendizagem. Longe de se configurar como um instrumento neutro, deve ser concebida como um elemento central da prática pedagógica, exigindo a consideração das múltiplas vivências dos educandos e das diversas realidades que compõem o ambiente escolar (Santos, 2019; Fernandes, 2021).

Ao serem questionadas sobre seus métodos de avaliação e possíveis variações, as

docentes apresentaram concepções divergentes. Essa diversidade evidencia o nível fundamental da semiótica discursiva greimasiana; já no nível narrativo, essas posições configuram diferentes modos de conduzir o processo avaliativo e por precedente, no nível discursivo, essas estruturas se manifestam nas práticas pedagógicas. Destaca-se:

“Eu já terminei a minha graduação faz mais de uma década e não dá para achar que aquilo que eu comecei fazendo quando eu peguei as minhas primeiras turmas, serve para as turmas que eu tenho hoje. [...] Eu acho que nunca vai ser justo [franze a testa]. Se a gente estiver falando de números, eu acho que nunca. Eu acho estranho atribuir um valor [...] Mas eu preciso de algo que ele tenha produzido. Não sei como isso poderia ser justo. Quanto mais métodos, quanto mais diversificadas as formas de avaliação, melhor. Para não ser aquela coisa muito rigorosa, muito engessada, mas também não sei quais seriam as melhores estratégias” (Relato P1).

“[...] desde a pandemia em diante, fui percebendo esse tipo de situação, mas ainda a percepção de como o valor documental de numeração é que é o importante, esse índice resultado é que é o importante, não necessariamente daí então é tão valorizado como que é realizado esse resultado. Acaba muitas vezes daí, então, por mais que dentro de uma sala cheia de diferentes alunos, um mais se dedica do que os demais, o resultado então vai ser de que maioria não está se dedicando, você tem que, daí, fazer com que aquele resultado seja de que todos estão indo bem e não o real resultado, para não fazer com que esse índice mostre essa realidade, essa verdadeira realidade, como a gente acabou de comentar, que muito da educação, das cobranças pessoais e da vida de cada estudante tem e interfere no dia a dia” (Relato P2).

Segundo Fernandes (2021) a avaliação não pode ser entendida como um artefato exclusivamente técnico, mas sim como um processo subjetivo que demanda a diversificação de tarefas, de modo a abranger a heterogeneidade exibida na constituição das salas de aula. Ao nos depararmos com o discurso de P1, podemos admitir um claro alinhamento ao proposto pelo autor. Em sua fala, a Professora 1 reitera o exposto, quanto ao estranhamento da taxa numérica dos alunos e, além disso, postula a necessidade tida pelos professores na busca por sua constante atualização, de modo a fornecer a seus alunos dinâmicas atuais, ao contrário das avaliações tradicionalmente obsoletas. Gomes (2005) enfatiza a estreita relação entre a melhoria das práticas avaliativas e o constante aperfeiçoamento e atualização dos docentes, destacando a importância do investimento contínuo em sua formação. A partir da intersecção entre ambos os conceitos, possibilita-se o fortalecimento de aspectos socioculturais no convívio com os estudantes, além de se contribuir para um processo avaliativo conduzido com maior diligência e rigor.

P1 enfatiza, ao final de suas considerações, que “quanto mais métodos, quanto mais diversificadas as formas de avaliação, melhor”. Na admissão da importância da diversificação nos processos avaliativos preza-se, indiretamente, pelo respeito e pela busca da integração das diferentes condições e formas de aprendizagem de seus alunos. Schmitt e Domingues (2016) postulam ser fundamental para o docente esse processo de admissão, no qual o professor amplia seu espectro de ação e abrange o máximo dos contrastes e alternâncias provenientes das

individualidades de seus discentes.

Em completa divergência, a Professora 2 rebate, em sua narrativa, a questão da aplicação dedicada dos estudantes em resposta ao processo avaliativo. Ao se prender a este aspecto e, conseqüentemente, nos parâmetros de avaliação tradicional, P2 acaba por refletir em sua fala o discernimento da avaliação enquanto argumento punitivo, transparecido indiretamente no perfil da violência simbólica, no rebate a ausência de dedicação ou descompromisso discente (Bourdieu, 2008).

P2 elucida, em sua fala, um lamento para com a situação das aprovações em massa num contexto pós-pandêmico. Ao exprimir “você tem que, daí, fazer com que aquele resultado seja de que todos estão indo bem e não o real resultado”, a docente explicita novamente seu apego para com a instituição tradicional de avaliação, contrapondo o que havia dito anteriormente a despeito da continuidade do processo avaliativo. Em suma, em acórdância a Laburú, Silva e Vidotto (2005), a avaliação tradicional continua a ser adotada por parte do corpo docente, apesar de suas limitações. Esta tende a reduzir a aprendizagem a um critério classificatório, desconsiderando a complexidade das interações entre professor, aluno e contexto educacional, retomando a noção de instrumento de punição, remetendo à violência simbólica. Conforme os autores:

Ainda se verifica, no que diz respeito à avaliação tradicional, além de seu caráter parcial, que seus resultados positivos são, muitas vezes, enganosos ou insuficientes para uma formação integral e com significado para o aluno [...] A avaliação tradicional tem sido sinônimo de medição, promoção e sanção. Tem-se restringido apenas à observação do desempenho dos alunos, esquecendo-se que nos processos educativos intervêm não apenas os alunos, mas também os professores e toda a interação entre estes e o contexto no qual se desenvolve o processo educativo (Laburú; Silva; Vidotto, 2005, p. 28-29).

3.3. A Formação inicial e continuada

Na última seção de questionamentos da entrevista, destacam-se três categorias de análise, as quais são detalhadamente debatidas abaixo.

3.3.1. O distanciamento entre universidade e escola

O surgimento dos cursos de licenciatura no Brasil está ligado à fase de organização das universidades e ao entusiasmo em torno da formação de professores no ensino superior, especialmente durante o contexto político e econômico da década de 1930. Nesse cenário, buscou-se diferenciar a licenciatura do bacharelado, consolidando a identidade pedagógica dos cursos de formação de professores e promovendo a articulação entre ensino e pesquisa (Bukzem;

Rosa, 2023).

Tendo em vista as ponderações entre o ensino disponibilizado aos profissionais na área de licenciatura, quando perguntadas a respeito da articulação entre os conceitos providos pela universidade e seu exercício inicial, as professoras relataram:

“Talvez por erro meu mesmo, porque, como eu não achava que me tornaria uma professora, eu nunca fui atrás de projetos como PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), Residência Pedagógica, nem sabia que existia naquela época [...] Então, como aluna de Licenciatura que só fez os estágios exigidos, eu acho que eu não cheguei em sala de aula uma professora, não [...] quando eu recebo estagiários, eu gosto muito, porque eu acho que são momentos de troca” (Relato P1).

“Eu convivi com o curso de medicina e fui monitora, com o professor lá na frente passando a matéria e eu sentada na sala [...] vi fazendo, desde o primeiro ano, aquele que quer ser médico, a convivência com o hospital. Acredito que, dentro de nossa área, o estágio que fiz foi, sim, muito importante [...] me fez até compreender que faixa etária melhor me dou, com qual dos anos fundamentais, ou se no fundamental ou no médio melhor me dou” (Relato P2).

Ao analisar o discurso das docentes, observa-se em P1 uma conformidade, sugerindo a estruturação de um percurso narrativo onde os licenciandos, sujeitos do fazer, buscam adquirir um objeto de valor, a competência docente. Nesse processo, programas como PIBID e Residência Pedagógica proporcionam ao licenciado a fase performática necessária para alcançar o domínio requisitado. Zordan (2015) admite que, através de programas desta natureza, o licenciando experimenta a realidade escolar e vivência seu futuro ambiente de trabalho, por meio das lentes de um professor. Ainda segundo o autor, neste período, o estudante de licenciatura inicia o desenvolvimento de habilidades inerentes à escola, como a elaboração de atividades, o contato com os sujeitos, além da capacidade de observação, compreensão e investigação da prática educativa.

Já P2, preza que o professor faça uma imersão plena no espaço escolar. Ao realizar uma analogia presente em “vi fazendo, desde o primeiro ano, aquele que quer ser médico, a convivência com o hospital”, a docente salienta a importância da articulação entre escola e universidade, ou seja, verifica-se a posição de sinonímia que as instituições devem assumir no papel de formação de professores.

Na mesma linha, Nóvoa (2017) alerta para a necessidade do alinhamento entre as frentes escolar e universitária, mediadas por políticas públicas que assumam o encargo fundamental e alicerçam o ofício de mudança social promovida pela educação e, essencialmente, pelos professores. O autor ainda pontua:

Devemos continuar o nosso exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores. Mas este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação. Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as

escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1115).

3.3.2. Privatização e seu impacto no ensino

A entrada de empresas privadas no contexto de administração escolar, perpassa uma clara dificuldade à vivência e adaptação dos professores. A promessa de eficiência e modernização esconde, muitas vezes, o deslocamento dos princípios educacionais por interesses mercadológicos, desconsiderando as especificidades da escola como espaço formativo, relacional e social (Laval, 2019; Ravitch, 2010, 2013). Quando questionadas a respeito de sua reflexão sobre a presença destes em seu ambiente de trabalho e a cobrança de estratégias de adequação do professor em suas práticas, as docentes demarcam:

“Gestões privatizadas não vão ter o mesmo olhar que aquele professor que foi ao longo da vida dele, construiu a carreira dele aqui dentro de uma escola e ele tem essa vivência [...] a escola não é uma empresa. Eu não tenho produtos aqui dentro. São pessoas. Cada uma tem a sua vivência, os meus alunos, cada um tem a sua particularidade” (Relato P1).

“Da forma como está ocorrendo, eu entendo que não está sendo bom, por conta de como foi o convívio que eu vim tendo, foi diferente de ir formando o professor [...]. Se for privatizado pela empresa, para não ser preciso trocar os funcionários, deve-se ser cumprido aquilo que tem para ser passado por nós preparado antes aqueles funcionários. Essa não é a forma correta” (Relato P2).

Ao analisar o discurso das entrevistadas, pode-se observar a nível fundamental que P1 destaca a incompatibilidade na relação da execução da lógica privada a um contexto escolar público. Na menção de “a escola não é uma empresa” e “não tenho produtos aqui dentro”, a professora realça a inaplicabilidade de noções neoliberais à escola. Desta forma, é possível discernir que a docente preza pelo traquejo social na demanda de convívio com seus alunos e demais funcionários da escola, expressando um claro estranhamento com a possibilidade da substituição deste por uma atividade que amplifica a desconectividade e a indiferença nas pautas sociais e de planejamento. Ainda assim, a docente zela num contexto político pela entidade escolar, como se repudiasse a possível destituição do caráter público da educação, resgatando em sua fala suas próprias vivências passadas, enquanto estudante de educação básica em escola pública.

Diferentemente, P2 manifesta uma contrariedade com a exposição da escola aos princípios fabris. Entretanto, numa abordagem distinta, a docente explana seu descontentamento com a cobrança direcionando sua crítica ao modo como a privatização vem sendo conduzida, especialmente no que se refere à falta de preparo e continuidade nas ações implementadas. Sendo assim, é possível observar noções mais conservadoras, no excerto de P1, e mais liberais, quando nos remetemos a P2.

Nóvoa (2017) concerne que a privatização da educação tem assumido novas formas na atualidade. Diferente do que ocorria no passado, quando o foco era consolidar escolas privadas como alternativas às públicas, hoje a privatização acontece na própria estrutura da educação pública. Não se trata mais de construir escolas privadas, mas de permitir que empresas assumam funções antes exclusivamente públicas, como a administração escolar, a definição de currículos e a formação de professores, impactando diretamente na qualidade, eficiência e equidade do ensino.

3.3.3. Formação e exaustão continuada

Depreende-se formação continuada como um processo permanente de qualificação das práticas pedagógicas, com vistas ao aperfeiçoamento profissional e à melhoria do desempenho escolar (Nóvoa, 1992; Tomaz, 2025). Feldfeber e Thisted (1998) ainda definem esta enquanto um processo integrado que tem início na formação durante a graduação, marcado pela apropriação sistemática de saberes específicos e pelas primeiras experiências com a prática docente, e que se estende ao longo de toda a carreira profissional do professor por meio de sua constante atualização.

Entretanto, por vezes, o encaminhamento da formação continuada de professores é tangenciando de seu princípio fundante. Quando perguntadas a respeito da disponibilização de programas de formação continuada, as docentes retratam:

“Então, quando eles falam de formação continuada, eu tenho que me aprimorar? Concordo! Eu tenho que fazer curso, eu tenho que trocar experiências com os meus pares? Eu concordo plenamente! Só que tinha que ser mais planejado, tinha que ser melhor organizado. Então, foi um momento interessante? Foi! Mas se eu pensar em tudo que estava por trás, não foi tão proveitoso assim. Então, era um momento que eu tinha que estar descansando. E eu continuei pensando em trabalho, mas eu tinha que fazer porque eu preciso fazer formação, então eu acho que tem que ser melhor planejado ou então oferecer de uma forma que contemple mais pessoas [...] Eu não tenho como ficar na minha caixinha achando que está tudo certo que eu estou fazendo. Mas eu acho que ainda falta organizar de um jeito que para o professor seja mais até gratificante também querer participar desses momentos” (Relato P1).

“Mas, ao mesmo tempo, como eu falei, eu busquei me dedicar nesses cursos que realizei. Como eles foram passados, coincidiu, acredito, de ter sido com bons professores, com os quais eu gostei e também meu jeito de fazer, ocorreu para ser tudo em ordem, mas convivi e conheci colegas dizendo o contrário, reclamando do professor não tão bom com quem tinham caído ou a forma não tão específica que estava sendo a cobrança daquelas aulas. E aí, eles próprios não querendo mais se dedicar tanto. Isso não me desanima só por conta de minha pessoa, mas sim, desanima na forma de como a educação é, por conta de me fazer entender que eu não vivo no mesmo mundo de que eu prezo” (Relato P2).

Ao examinarmos ambos os discursos, pode-se analisar pontos de convergência, apesar de contextos e ópticas distintas. Enquanto P1 credita a formação continuada como argumento de rotatividade e validação da profissão, ao postular “eu não tenho como ficar na minha caixinha

achando que está tudo certo que eu estou fazendo”, P2 exprime o desestímulo suportado pela classe professoral.

P1 inicialmente, enfatiza a importância de aspectos de formação, porém nos traz a realidade da multifuncionalidade imposta aos professores em ambiente escolar. Sendo assim, mesmo prezando pela constante busca por conhecimentos no aperfeiçoamento da práxis, a professora denota o cansaço e desgaste estruturais e contínuos em sua experiência. Batista, Feltrin e Becker (2019) consideram que as formações continuadas, para se promoverem como ambientes de autoformação que tem por objetivo a qualificação do trabalho docente, não podem recair na forma de sobrecarga de trabalho. Os autores ainda amplificam a sentença exprimindo:

O profissional docente já possui uma reduzida carga horária de planejamento, insuficiente para a suas atividades cotidianas (organização de aulas, correção de avaliações, elaboração de atividades adaptadas a alunos com necessidades especiais, cadernos de chamada, planos de estudo e de ação, entre outros). Logo, a formação, se não articulada dentro da carga horária docente, isto é, regime de 20, 30 ou 40 horas, acaba se tornando maçante e sobrecarregando ainda mais este profissional (Batista, Feltrin, Becker, 2019, p. 202).

P2, por sua vez, possui uma abordagem diferencial em sua fala. Assim como P1, a Professora 2 precede a importância e a aplicabilidade da formação continuada em seu cotidiano escolar, porém, ao observar o modo como esta é aplicada, ou seja, retomando a noção de sobrecarga e exaustão, é salientada uma intensa frustração na fala “Isso não me desanima só por conta de minha pessoa, mas sim, desanima na forma de como a educação é, por conta de me fazer entender que eu não vivo no mesmo mundo de que eu prezo”. Aqui, a professora demonstra sua derradeira esperança na formulação do sistema educacional embasado no aperfeiçoamento científico e, ao mesmo tempo, seu desapontamento de como esta é concretizada.

Ao considerar o discurso de ambas as professoras, é possível delinear a nível fundamental um panorama da oferta de formação continuada em paralelo à práxis docente na educação básica. Embora reconheçam a importância da autoavaliação constante para a reformulação futura de suas práticas, bem como a reflexão sobre os aspectos positivos e negativos vivenciados durante as aulas, o que, conforme Libâneo (2013), contribui para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, as professoras acabam sendo sobrecarregadas pela exploração sistemática de sua profissão.

Desta forma, retomando o proposto por Nóvoa (2017) e Batista, Feltrin e Becker (2019), pode-se determinar a importância da ação das instituições de ensino, em coalizão às políticas públicas, para promover um ambiente, assim como uma vivência salubres para a fiel prática do exercício docente. Tal articulação revela-se fundamental para a construção de condições estruturais, emocionais e formativas que sustentem o comprometimento, engajamento e

permanência qualificada dos professores na carreira. Mais do que garantir a operacionalização das atividades pedagógicas, trata-se de fomentar um ecossistema institucional que reconheça as múltiplas dimensões do trabalho docente (intelectual, afetiva, política e social) e que atue de forma propositiva na superação dos fatores que historicamente contribuem para o adoecimento, a desmotivação e a evasão da profissão.

4. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo compreender como duas professoras da área de Ciências da Natureza, atuantes na Educação Básica em escolas públicas do Estado de São Paulo, percebem e experienciam os processos de avaliação escolar, bem como sua formação docente inicial e continuada, analisando de que forma esses elementos contribuem para a construção de suas identidades profissionais.

As análises evidenciaram que, embora as trajetórias de formação e inserção na docência apresentem diferenças, tanto em relação às instituições frequentadas, quanto aos objetivos iniciais de carreira, ambas as professoras convergem em uma identificação progressiva com o magistério, mediada pela prática cotidiana e pelas relações estabelecidas com os estudantes. Dessa forma, construção de suas identidades como professoras mostrou-se fortemente atrelada à experiência concreta do fazer pedagógico, conforme apresentado por autores como Tardiff (2011) e Garcia, Hypólito e Vieira (2005).

Com relação à avaliação, as docentes manifestaram críticas ao modelo tradicional baseado exclusivamente na quantificação de desempenho, destacando a necessidade de abordagens mais contínuas, diagnósticas e sensíveis às condições socioeconômicas dos alunos. Ainda assim, ressaltam as tensões existentes entre a prática avaliativa ideal e as exigências burocráticas do sistema educacional, revelando os desafios enfrentados pelos professores para conciliar suas concepções pedagógicas com as normativas institucionais vigentes.

Quanto à formação, foram identificadas lacunas na articulação entre universidade e escola, sobretudo no que diz respeito à vivência prática durante a formação inicial. Ambas as participantes enfatizaram a importância de uma aproximação mais efetiva com o cotidiano escolar ainda na graduação. Em relação à formação continuada, embora reconhecida como atualização da prática docente, foi percebida como um fator de sobrecarga e exaustão, especialmente quando mal planejada e dissociada das reais necessidades do professorado.

A validade dos dados obtidos neste estudo está diretamente relacionada à escolha metodológica pelas entrevistas semiestruturadas, cuja flexibilidade permitiu capturar não apenas conteúdos informativos, mas também as nuances emocionais, simbólicas e subjetivas das

narrativas das participantes. Esse formato promoveu uma escuta atenta e adaptada ao contexto de cada professora, em consonância com os princípios bourdieusianos de entrevista (Bourdieu, 2008), minimizando os efeitos da violência simbólica e permitindo um ambiente de expressão autêntica.

Complementarmente, a análise dos dados à luz da abordagem discursiva greimasiana contribuiu significativamente para a interpretação das falas, permitindo identificar os sentidos produzidos nas narrativas, as tensões entre discurso e prática e os valores simbólicos mobilizados pelas entrevistadas ao longo de sua trajetória profissional. A articulação entre os níveis fundamental, narrativo e discursivo possibilitou uma leitura mais densa dos significados construídos pelas docentes em torno da identidade, da avaliação e da formação.

Dessa forma, esta pesquisa contribui ao trazer à tona, por meio da escuta qualificada e da análise discursiva rigorosa, as complexidades envolvidas na formação e atuação profissional de professores, bem como os desafios enfrentados em um cenário educacional marcado por tensões entre políticas públicas, condições estruturais e expectativas sociais. Os relatos das professoras reforçam a necessidade de que a formação docente seja pensada como um processo articulado, humanizado e contextualizado, que leve em consideração as múltiplas dimensões do trabalho docente.

Reconhece-se, contudo, que a limitação do número de participantes restringe a generalização dos achados, embora permita um aprofundamento qualitativo relevante. Sugere-se, para investigações futuras, a ampliação do escopo da pesquisa para outras áreas do conhecimento e contextos escolares, bem como a análise mais detida dos impactos das políticas de formação continuada na saúde mental e no engajamento dos professores.

Por fim, reafirma-se que compreender as vozes dos docentes e suas trajetórias formativas são um passo essencial para o fortalecimento de políticas educacionais mais eficazes, democráticas e sensíveis às realidades da sala de aula. Como afirma António Nóvoa: “Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas” (Nóvoa, 2017, p. 1130). Assim, torna-se urgente que a escuta ativa e a valorização da experiência docente ocupem lugar de centralidade nos debates sobre a escola pública e o futuro da educação no Brasil.

Referências

ALBUQUERQUE, J. G. M.; LIMA, I. N.; ABREU, M. T. C. Novas abordagens em avaliação educacional: desafios e oportunidades na era digital. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e**

Aprendizagem, v. 9, p. 273–283, 2024.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia: Cadernos de Educação**, n. 2, p. 21-9, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17 ed. Campinas: Editora Papirus, 2017.

BATISTA, N. L.; FELTRIN, T.; BECKER, E. L. S. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. In: SOEIRA, E. R.; BRASILEIRO, R. M. O. (Org.) **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, p. 188-221, 2019.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BUKZEM, S. C.; ROSA, S. G. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 4, n. 1, p. 37-47, 2023.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de Representação. **Fronteiras**, v. 13, N° 24. p. 169-183, 2011.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

FELDFEBER, M.; THISTED, S. A definição das políticas de formação docente num contexto de crise. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p. 68-80, 1998.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: reflectir, agir e transformar**. In: Livro do 3. o Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação. Futuro Eventos, 2005.

FERNANDES, D. **Critérios de avaliação**. Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

GARCÍA, C. M. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Documentos PREAL**, 52, 3-29, 2011.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.1, pp.45-56, 2005.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS–Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 18-42, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GOMES, S. S. Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v. 16, n. 32, p. 111-144, 2005.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GREGOLIN, M. R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 39, p. 13-21, 1995.

LABURÚ, C. E.; DA SILVA, D.; VIDOTTO, L. C. Avaliação tradicional e alternativa no ensino: um estudo comparativo. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 26, n. 1, p. 27-42, 2005.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. S.; PÓVOA, L. G. S.; PINHO, M. J. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-graduação em Educação. **Revista Percurso**, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Repositório da Universidade de Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOAS, R. L. L.; GEBRAN, R. **A Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19- 39.

RAVITCH, D. **Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools**. New York: Knopf, 2013.

RAVITCH, D. **The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education**. New York: Basic Books, 2010.

RUMBERGER, R. Why students drop out of school. In: ORFIELD, G. (Ed.). **Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2004. p. 131-155.

SANTOS, L. Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In: ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (Org.). **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2, p. 361-386, 2016.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade dos professores**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Avaliação educacional ou política de resultados?. **Educ. Form.**, v. 5, n. 3, 2020.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOMAZ, M. Formação continuada e práticas pedagógicas: um estudo sobre sua relação com a qualidade do ensino. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 13, p. 85–96, 2025.

ULINE, C.; TSCHANNEN-MORAN, M. The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. **Journal of educational ad-ministration**, v. 46, n. 1, p. 55-73, 2008.

ZORDAN, P. Movimentos e matérias da iniciação à docência. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 525-547, 2015.