

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Vania Lizie da Silva Lima

**AS INTERVENIÊNCIAS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA CONFORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

**Paranaíba/MS
2022**

Vania Lizie da Silva Lima

**AS INTERVENIÊNCIAS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
CONFORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Milka Helena Carrilho Slavez.**

Paranaíba - MS

2022

L711i Lima, Vania Lizie da Silva

As interveniências do sistema de avaliação da educação básica na
conformação da identidade da professora alfabetizadora/ Vania Lizie da
Silva Lima. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2022.

126f.; 30 cm.

Orientador: Profa Dra Milka Helena Carrilho Slavez.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Políticas Públicas. 2. Identidade. 3. Alfabetizadora. I. Lima,
Vania Lizie da Silva. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 23 ed. – 370.71

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

VANIA LIZIE DA SILVA LIMA

**AS INTERVENIÊNCIAS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA CONFORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 04/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora – Participação por
videoconferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Participação por videoconferência

Às minhas filhas, Laura e Alice, e ao meu esposo e companheiro, Fabiano.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Unidade de Paranaíba) por ofertar o Mestrado Acadêmico em Educação e ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação – PIBAP/UEMS, pelo financiamento dessa pesquisa.

À minha orientadora, Milka Helena Carrilho Slavez, por estar sempre presente e disposta a orientar-me, a sanar minhas dúvidas e a orientar-me em todo o meu percurso de formação *strictu senso*.

Às professoras entrevistadas que dedicaram parte do seu tempo para responder aos meus questionamentos e contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Aos estimados professores do Programa que me conduziram na construção de novos conhecimentos, na reflexão sobre temas contemporâneos e sobre problemas vinculados à educação no país.

Aos amigos que cultivei durante toda a trajetória do curso, em especial àqueles que foram parceiros de viagem: Aline, Marcelo, Carlos, Júnior e José Renato. Eloisa Elena de Moura Santos Oliveira, que compartilhou angústias e aprendizagens comigo. Flávia Eduarda Carraro e Aminadabile Westpal Fadil, que me apoiaram e me auxiliaram a partir das experiências também vividas no Programa.

A todos que, de certa forma, contribuíram para a construção e a efetivação dessa pesquisa: à minha mãe, às minhas irmãs, às minhas parceiras de magistério, aos meus companheiros de grupos de estudos.

Ao meu esposo, Fabiano Pegolo Alves, sempre paciente e compreensivo, companheiro de todas as horas. Às minhas filhas que, embora tenham sentido a minha ausência em certos momentos, puderam compreender a importância do Programa para a minha formação e, portanto, não deixaram de me encorajar a prosseguir.

A Deus, por permitir que eu chegasse até aqui, com saúde e discernimento.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no ponto de intersecção entre o campo de investigação das políticas públicas de alfabetização e o campo de investigação da formação de professores. Nele, interessa-nos a constituição identitária da professora alfabetizadora. Ademais, é uma pesquisa de cunho qualitativo da área de Linguagem, Educação e Cultura do Programa de Pós-Graduação (PGEDU), no nível de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na unidade Universitária de Paranaíba. Seu objetivo geral é identificar e analisar as interveniências da aplicação e dos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em especial da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na conformação de identidade de professoras alfabetizadoras. Como objetivos específicos propomos: traçar uma breve retrospectiva sobre a constituição e a implementação das avaliações externas em larga escala no país e no estado de São Paulo; compreender os processos de construção de identidade de professoras alfabetizadoras; averiguar se há formas de resistência por parte das professoras alfabetizadoras, frente à tentativa de reducionismo curricular, à racionalização exacerbada do ensino e à política de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) dos docentes. Por meio de uma investigação em bancos de teses e de dissertações, percebemos o quanto é escasso o estudo sobre a constituição identitária da professora alfabetizadora e, mais ainda, quando trata do entrelaçamento dessa constituição com as avaliações externas em larga escala nacionais. Esse fato, aliado ao nosso forte interesse pelo assunto, em razão da nossa área de atuação profissional (professora do Ciclo de Alfabetização), promoveram a realização desse trabalho, concretizado por meio de análise documental, de revisão bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas com seis professoras alfabetizadoras. Utilizamos como principais referenciais bibliográficos: sobre a trajetória da constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil, estudos de Perboni (2016); a respeito dos processos de socialização, abordamos estudos de Berger e Luckmann (1966); sobre o trabalho docente, referenciamos-nos no constructo bibliográfico principalmente de Tardif e Lessard (2014a, 2014b); acerca dos processos de socialização profissional docente (identidade biográfica e identidade relacional), utilizamos estudos de Dubar (1995); em relação às concepções sobre o processo de alfabetização e de letramento, destacamos estudos principalmente de Soares (2010, 2018 e 2020). Os resultados permitiram-nos concluir que a aplicação e os resultados das avaliações externas em larga escala como a ANA (diferentemente da Provinha Brasil) intervêm na constituição da identidade da professora alfabetizadora uma vez que impõem habilidades a serem dominadas pelos estudantes do Ciclo de alfabetização, promovem o ranqueamento das instituições escolares e são envolvidas por políticas de *accountability* na educação. Entretanto, por outro lado, também foi possível concluir que há práticas de resistência dessas professoras, pois elas não deixam de realizar atividades para a promoção da alfabetização na perspectiva do letramento com os estudantes, indo além das práticas de treinamento para a realização das avaliações externas em larga escala.

Palavras-chave: Políticas públicas de alfabetização. *Accountability*. Identidade. Professora Alfabetizadora.

ABSTRACT

This research is part of the intersection between the field of investigation of public literacy policies and the field of investigation of teacher training. In it, we are interested in the identity constitution of the literacy teacher. In addition, it is a qualitative research in the area of Language, Education and Culture of the Graduate Program (PGEDU), at the Master's level in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), at the University unit of Paranaíba. Its general objective is to identify and analyze the interventions of the application and the results of the SAEB (Basic Education Assessment System), especially the Provinha Brasil and the National Literacy Assessment (ANA), in shaping the identity of literacy teachers. As specific objectives we propose: to draw a brief retrospective on the constitution and implementation of large-scale external evaluations in the country and in the state of São Paulo; understand the processes of identity construction of literacy teachers; to find out if there are forms of resistance on the part of literacy teachers, in the face of the attempt at curricular reductionism, the exacerbated rationalization of teaching and the policy of evaluation, accountability and accountability of teachers. Through an investigation in banks of theses and dissertations, we realized how scarce is the study on the identity constitution of the literacy teacher and, even more, when it comes to the intertwining of this constitution with external evaluations on a large national scale. This fact, together with our strong interest in the subject, due to our professional area (teacher of the Literacy Cycle), promoted the realization of this work, carried out through document analysis, bibliographic review and semi-structured interviews with six literacy teachers. We used as main bibliographic references: on the trajectory of the constitution of the Basic Education Assessment System in Brazil, studies by Perboni (2016); regarding socialization processes, we approach studies by Berger and Luckmann (1966); about teaching work, we refer to the bibliographic construct, mainly by Tardif and Lessard (2014a, 2014b); about the processes of teacher professional socialization (biographical identity and relational identity), we used studies by Dubar (1995); in relation to conceptions about the literacy and literacy process, we highlight studies mainly by Soares (2010, 2018 and 2020). The results allowed us to conclude that the application and results of large-scale external assessments such as the ANA (unlike the Provinha Brasil) intervene in the constitution of the literacy teacher's identity since they impose skills to be mastered by students of the Literacy Cycle, they promote the ranking of school institutions and are involved in accountability policies in education. However, on the other hand, it was also possible to conclude that there are resistance practices of these teachers, as they do not stop carrying out activities to promote literacy from the perspective of literacy with students, going beyond training practices to carry out external assessments on a large scale.

Keywords: Public literacy policies. Accountability. Identity. Literacy Teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA	21
1.1. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil: breve contextualização histórica.....	21
1.1.1. Provinha Brasil.....	28
1.1.2. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	29
1.1.3. Programa Mais Alfabetização.....	32
1.1.4. Reformulações das avaliações externas em larga escala: nível nacional.....	32
1.2. Políticas de avaliação externa em larga escala no estado de São Paulo.....	35
1.2.1. O SARESP.....	35
1.2.2. Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP.....	36
1.3. Entrelaçando os fios: avaliações externas em larga escala e políticas de <i>accountability</i>	40
1.4. Alfabetização e letramento: os sentidos dos atos de ler e de escrever.....	42
1.5. Perspectiva de alfabetização da Provinha Brasil.....	46
1.6. Concepção de alfabetização e de letramento no documento básico da ANA...	46
1.7. Perspectiva de alfabetização a partir do Plano Nacional de Alfabetização.....	47
2. TRABALHO DOCENTE E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA.....	52
2.1. A especificidade do trabalho docente.....	52
2.2. Constituição da identidade.....	54
2.2.1. O processo identitário biográfico.....	61
2.2.2. A construção da identidade relacional.....	62
2.2.3. “Ser professora alfabetizadora”: os fios que tecem essa identidade.....	63
2.3. Configuração da identidade da professora alfabetizadora.....	64

3. INTERSECÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA E A IDENTIDADE DA PROFESSORA ALFABETIZADORA.....	71
3.1. Campo de investigação.....	71
3.1.1. Rede estadual de ensino de São Paulo.....	71
3.1.2. Rede municipal de ensino de Jales.....	72
3.2. Sujeitos entrevistados.....	72
3.3. Análise do perfil familiar, socioeconômico e culturas das entrevistadas.....	78
3.4. Trajetória de formação.....	79
3.5. Experiência e atuação profissional.....	86
3.6. Percepções sobre o “ser professora alfabetizadora”	88
3.7. Organização do trabalho docente.....	92
3.8. Saberes e percepções sobre as avaliações externas em larga escala nacionais: SAEB, ANA e Provinha Brasil	96
3.9. Interveniências das avaliações externas em larga escala na prática docente e na conformação da identidade da professora alfabetizadora.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....	118
APÊNDICES.....	120

INTRODUÇÃO

Com o intuito de situar a presente pesquisa e elucidar questões acerca do seu surgimento, é necessário que lancemos o nosso olhar para a trajetória desta pesquisadora: sempre estudei em escola pública, privilegiada, de certa forma, por poder frequentar a Educação Infantil, quando essa oferta não era generalizada. Após realizar os estudos iniciais, cursei o ensino regular “comum” até a antiga oitava série do Ensino Fundamental. Com 15 anos, ingressei no ano de 1997, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – em Jales, de onde saí com habilitação para lecionar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2001 iniciei os estudos na Universidade Estadual Paulista/ IBILCE, em São José do Rio Preto, no curso noturno de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e Língua Italiana). Em meio aos estudos, no ano de 2003, prestei um concurso público para professores de Educação Básica I, em Mirassol, e efetivei-me como professora desse município.

Foi o início, propriamente dito, da minha carreira docente, como titular regente de classe. Meu interesse sobre a alfabetização iniciou-se ali e desde então foi sendo alimentado por angústias e inquietações a respeito do assunto. Nessa trajetória, conciliei meu trabalho com a universidade.

No último ano de faculdade, em 2005, fui aprovada num concurso para professores da secretaria estadual de educação de São Paulo, porém isso foi um obstáculo para que eu pudesse continuar os estudos em nível de mestrado na universidade onde havia cursado a graduação. Isso tudo fez com que desistisse da carreira acadêmica por hora, sem, contudo, desistir por completo, pois, conforme dizia Paulo Freire (1996, p. 18):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Essa inquietação moveu-me para caminhos diversos, cursando duas pós-graduações *lato sensu*. Foram experiências árduas, porém prazerosas, que despertaram novamente a minha vontade de alçar novos voos.

O ano de 2017 foi um ano profícuo. Participei de um concurso oferecido pelo Ministério da Educação, intitulado prêmio Professores do Brasil, na modalidade Ciclo de Alfabetização¹, com o projeto didático “Rompendo os lacres do conhecimento”, como representante da Escola Municipal Pedro Strabelli de Vitória Brasil e fui vencedora da etapa estadual.

Em meados de julho de 2018, pude cursar uma disciplina como aluna especial do mestrado na UEMS/ Paranaíba, que me possibilitou conhecer alguns autores, ler vários artigos e pesquisar sobre assuntos de meu interesse.

A partir daí surgiram alguns questionamentos: o que nós, professores alfabetizadores, estamos fazendo em relação ao ensino para as crianças desse país? Somos meros executores de um currículo empobrecido ou estamos subvertendo, lutando contra a violência simbólica que assola as salas de aula como um todo? De que forma as avaliações externas e as políticas públicas voltadas para o Ciclo de Alfabetização têm intervindo na conformação dessa ou dessas identidades? Qual é ou quais são a nossa (ou também as nossas) identidade (s)? Quem somos nós?

Uma fonte bibliográfica, em especial, despertou meu interesse, durante os estudos como aluna especial do programa de mestrado da UEMS: diz respeito à constituição da identidade em si, postulada por Dubar (1995), com a qual também tive contato durante a realização da disciplina em questão. Nesse contexto, é importante citar que a dissertação de mestrado e a tese de doutorado da professora ministrante da disciplina foram, da mesma maneira, fundamentais para a delimitação do meu tema de pesquisa.

Cada vez mais certa da minha condição de inacabamento, como apregoa Paulo Freire (1996), e alicerçada pela minha carreira de mais de 15 anos de efetivo magistério, a maior parte do tempo no Ciclo de Alfabetização, participei do processo seletivo para o programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em 2019 e, tendo sido aprovada, ingressei como aluna regular.

A escolha do curso de magistério, inicialmente mais como uma fonte de renda do que pelo desejo de tornar-me professora, corroborou para a construção da minha trajetória docente. Sobremaneira, essa escolha é uma das responsáveis pelo meu ingresso no programa de mestrado em educação. A minha trajetória como professora alfabetizadora, a admiração pelo processo de alfabetização, com suas peculiaridades, suas múltiplas facetas, seus estudos apresentados,

¹ O Ciclo de Alfabetização, segundo Silva (2020) “[...] nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos [...]. “, sendo eles, o primeiro, o segundo e o terceiro anos do Ensino Fundamental. Isso foi modificado pela BNCC (BRASIL, 2017), que determina a alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental.

principalmente, por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares também contribuíram para tal e levaram à delimitação do tema dessa pesquisa, ademais, possibilitaram a escrita dessa dissertação.

A pesquisa proposta por meio do presente estudo debruça-se sobre o desvelamento da constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil desde a década de 1990 até os dias atuais. Vislumbra as especificidades do trabalho docente, assim como os “fatores” que marcam a constituição da identidade da professora alfabetizadora.

Entendemos que o Ciclo de Alfabetização representa uma importante etapa na escolarização dos estudantes da Educação Básica e, portanto, merece nossa atenção a fim de que possamos contribuir para reflexões e práticas acerca do assunto. Desse modo, guiamo-nos no sentido de responder as seguintes **perguntas norteadoras**:

- 1- Como a aplicação e a divulgação dos resultados das avaliações externas em larga escala², em especial da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização intervêm na constituição da identidade da professora alfabetizadora?
- 2- Qual a percepção das professoras alfabetizadoras sobre essas avaliações externas?
- 3- Como as professoras alfabetizadoras organizam seu trabalho docente diante das matrizes de referência dessas avaliações?
- 4- Há treinamento dos estudantes para a realização dessas avaliações?
- 5- As professoras sentem-se responsabilizadas pelos maus resultados dos estudantes nas avaliações externas em questão?

Consoante a essas questões norteadoras, determinamos como **Objetivo Geral** dessa pesquisa: Identificar e analisar as interveniências da aplicação e dos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em especial da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização, na conformação de identidade de professoras alfabetizadoras. outrossim, delimitamos nossos **objetivos específicos** elencados a seguir:

1. Histori a constituição e a implementação das avaliações externas no país e no estado de São Paulo;

² Tomamos por base a explicitação de Perboni (2016) acerca das expressões “avaliação em larga escala” e “avaliação externa” para definirmos a expressão adotada nesse trabalho. Segundo o autor, a avaliação em larga escala designa uma avaliação que abrange muitos alunos pertencentes a um ou a vários sistemas de ensino. Já a expressão “avaliação externa”, para ele, diz respeito a toda avaliação que é formulada fora da escola, independentemente da quantidade de estudantes avaliados. Assim sendo, como nosso objeto de estudo versa sobre avaliações externas e em larga escala, optamos pelo uso da expressão “avaliação externa em larga escala” para compor nossos escritos, pois as avaliações por nós analisadas são ao mesmo tempo externas e em larga escala.

2. Compreender os processos de construção de identidade de professoras alfabetizadoras;

3. Averiguar se há formas de resistência por parte das professoras alfabetizadoras, frente à tentativa de reducionismo curricular, à racionalização exacerbada do ensino, à pedagogia do gerenciamento e à política de *accountability*³ dos docentes.

A busca de referencial teórico que desse suporte para o alcance desses objetivos conduziu-nos a enfatizar alguns **conceitos básicos** como:

- A trajetória da constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil, a partir de estudos principalmente de Perboni (2016);
- Processos de socialização, por meio de estudos de Berger e Luckmann (1966);
- Trabalho docente, a partir do constructo teórico principalmente de Tardif e Lessard (2014a, 2014b);
- Processos de socialização profissional docente (identidade biográfica e identidade relacional), por meio de estudos de Dubar (1995);
- Concepções sobre o processo de alfabetização evidenciadas principalmente por Soares (2010, 2018 e 2020).

Para a realização da presente pesquisa, adotamos a pesquisa qualitativa como norteadora dos nossos estudos. Segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 47- 48), a investigação qualitativa tem cinco características, sendo elas: “1- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.”, a partir do entendimento de que as ações “[...] podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência [...]”, compreendidos a partir do contexto histórico das instituições a que pertencem; “2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou de imagens e não números.”, dessa forma, os dados são analisados em toda a sua riqueza minuciosamente.

Nessa perspectiva, nada é trivial, portanto, tudo pode contribuir para a constituição de uma compreensão mais clara sobre o assunto investigado; “3- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]” (p.49 – 50); “4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente [...]”; “5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os

³ Políticas de *accountability*, segundo Brooke (2006, p. 378), são políticas de responsabilização, “[...] mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.”

investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados nos modos como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.”

Assim sendo, os autores concluem afirmando que os investigadores qualitativos em educação questionam os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber e compreender as experiências e pontos de vista do informador. Estabelecendo, então, uma espécie de diálogo entre o investigador e os sujeitos da pesquisa, numa abordagem neutra (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 51).

Seguindo essas premissas, tivemos como primeira etapa da investigação (etapa exploratória), a revisão bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32 apud GERTHARDT, SILVEIRA org, 2009).

Como parte dessa fase exploratória, fizemos revisão de teses e de dissertações relacionadas ao nosso objeto de estudo na base de dados do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – revisão essa realizada entre o segundo semestre de 2019 e o segundo semestre de 2020. Como recorte temporal para esse levantamento bibliográfico, determinamos o período de 2010 a 2020; usamos os descritores listados abaixo e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro nº 1: Pesquisa na Base de Teses e Dissertações – IBICT.

Descritores utilizados na busca	Número de teses e/ou dissertações
Avaliação e identidade	198
Identidade da professora alfabetizadora	84
Avaliação Nacional da Alfabetização e identidade	13
Saeb e currículo	69
Saeb e alfabetização	16
Avaliação externa e identidade docente	16
Avaliação externa e alfabetização	69

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Realizamos a leitura dos sumários e dos resumos das teses e/ou dissertações encontradas na busca de referencial bibliográfico (dentro do recorte temporal: 2010-2020) as quais foram listadas abaixo. Cabe ressaltar que chamaram a nossa atenção o primeiro e o último trabalho, em evidência no quadro 1. Eles foram considerados relevantes e próximos da nossa investigação, por isso, aprofundamos a leitura deles.

Quadro nº 2: Teses e dissertações selecionadas para leitura aprofundada.

TÍTULO	TIPO DE PESQUISA	VÍNCULO INSTITUCIONAL	ANO DE PUBLICAÇÃO
Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba MS.	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012
Mecanismos de accountability no cenário competitivo de sistemas escolares.	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	2016
Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros.	Tese	Universidade Estadual Paulista	2016
Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil.	Dissertação	Universidade de São Paulo	2017
Políticas de accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014).	Dissertação	Universidade Federal de Campina Grande	2018
O ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas: aprendizagem ou treinamento?	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	2018
Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e <i>accountability</i> na educação básica: estados na Região Nordeste em foco.	Tese	Universidade Federal de Pernambuco	2019
A política de <i>accountability</i> na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS.	Tese	Universidade Federal de Santa Maria	2019
Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização em Belo Horizonte: um estudo sobre a identidade das professoras	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	2019

alfabetizadoras do 1º Ciclo de Belo Horizonte.			
--	--	--	--

Fonte: Organizada pela pesquisadora

É possível notar no quadro 1 que encontramos 84 pesquisas que versam sobre a questão da identidade da professora alfabetizadora, dessas, apenas uma, como aponta o quadro 2, trata de um tema análogo ao nosso: “Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização em Belo Horizonte: um estudo sobre a identidade das professoras alfabetizadoras do 1º Ciclo de Belo Horizonte”. Trata-se de uma tese de doutorado que, nas palavras da autora “[...] analisa as repercussões das políticas educacionais de alfabetização (PNAIC, Programa Mais Alfabetização) e de avaliação (SAEB, SIMAVE, AvaliaBH) sobre o trabalho e a identidade profissional das professoras de 1º ciclo das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.” (ARAÚJO, 2019, p. 8).

A outra tese em destaque no quadro 2 aproxima-se do nosso trabalho no que diz respeito à constituição identitária das professoras alfabetizadoras, entretanto, não trata da questão das avaliações externas. A partir dela, encontramos alguns referenciais bibliográficos sobre o assunto que nos ajudaram na escrita desse trabalho.

Sobre a contextualização histórica das avaliações externas e em larga escala no Brasil, destacamos a tese escrita por Fabio Perboni, em 2016, conforme consta no quadro 2. Na pesquisa, o autor discute sobre o assunto a partir das reformas neoliberais que têm estruturado os Estados Nacionais nas últimas três décadas, questionando sobre a influência dos partidos políticos e das suas plataformas nessas avaliações.

As outras pesquisas apresentadas no quadro 2 foram relevantes para o aprofundamento de estudos acerca das políticas de *accountability*, também abordadas em nossa pesquisa. Outrossim, como parte dessa revisão, pesquisamos sobre o tema em periódicos nacionais, o que também nos permitiu mapear parte da produção acadêmica acerca do assunto e, sobretudo, justificar a relevância do presente estudo.

Na segunda etapa da investigação, realizamos a seleção e análise de documentos oficiais que reportam ao tema da presente pesquisa atreladas à pesquisa bibliográfica. Sobre a análise documental, entendemos que são considerados documentos, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares [...]”. Além disso, os documentos podem

fundamentar, ratificar e validar, por meio de evidências nossas afirmações e declarações obtidas por outros meios de coleta, a um baixo custo.

Como bem apontam as autoras, “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção. Por exemplo, para uma análise do processo de avaliação nas escolas o exame das provas pode ser muito útil” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 40). No nosso caso, esse tipo de análise serviu para explicitar e compreender a estrutura lógica de expressões e elocuições de maneira a ampliar o conhecimento sobre o assunto tratado dentro do contexto analisado. A análise documental ocorreu por meio de consulta a documentos oficiais de âmbito nacional e estadual acerca do nosso objeto de investigação. Seus resultados estão apresentados na Seção 1.

Na etapa posterior, delimitamos o campo de pesquisa e fizemos a seleção da amostragem de sujeitos envolvidos, com base nos nossos objetivos e com base nos critérios definidos a seguir: a) ser professora efetiva ou contratada do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental) na rede estadual de ensino da região da Diretoria Regional de Ensino de Jales ou na rede municipal de ensino de Jales; b) ter no mínimo 10 anos de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que a construção da identidade docente é processual e constante; c) aceitar a participação na pesquisa.

Vale explicitar os motivos pelos quais escolhemos a expressão “professoras alfabetizadoras” (no feminino) para definir o título desse trabalho e escolher as pessoas a serem entrevistadas. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p.24):

[...] como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que quase a totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1º a 4ª séries com formação de nível superior.

Em face ao exposto, optamos pela expressão “professoras alfabetizadoras” e guiamonos pelos pressupostos explicitados anteriormente para a escolha dos sujeitos entrevistados. Escolhidos os sujeitos, realizamos entrevistas como parte da coleta de dados e da investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (1999, p.134), a entrevista consiste num diálogo intencional e pode ser utilizada de duas formas:

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras

técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Para os referidos autores, as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, com questões gerais norteadoras; podem ser muito abertas ou semiestruturadas. Nessas últimas, há possibilidade de comparar os dados obtidos entre os vários sujeitos. Há a possibilidade, entretanto de utilizar diferentes tipos de entrevista nos distintos momentos da pesquisa (p. 135).

Lüdke e André (1986, p. 34), a esse respeito, afirmam que entre dois tipos extremos de entrevista, situa-se a “entrevista semiestruturada que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A partir dessa perspectiva, complementam: “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão cheias de detalhes e de exemplos” (1986, p. 136), na tentativa de compreender, e não modificar, o ponto de vista do entrevistado e as razões que o levam a sustentá-lo.

Lüdke e André (1986, p. 35) afirmam:

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores o entrevistado, entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural das informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção.

Essas autoras explicitam também a necessidade e a importância de uma interpretação dos dados e do discurso, o que compõe a quarta etapa da pesquisa, à luz de toda uma linguagem geral, composta por gestos, expressões, entonação, ritmos, sinais de uma comunicação não-verbal para a validação do que foi dito (p. 36).

Como parte dessa etapa, portanto, analisamos as respostas obtidas por meio das entrevistas, de forma a fazer:

[...] ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais [...] (DUARTE, 2004, p. 222).

O roteiro de entrevista foi elaborado com o intuito de caracterizar as professoras participantes da pesquisa e de forma a investigar: seus perfis, suas trajetórias de formação na

Educação Básica e no Ensino Superior, suas situações funcionais, a escolha da carreira e o ingresso no magistério, tempo de atuação, a organização do trabalho docente alfabetizador, suas percepções sobre o PNAIC e sobre as avaliações externas, a formação da identidade da professora alfabetizadora. As questões, portanto, foram divididas em **quatro blocos**, sendo eles:

1º Bloco – Dados pessoais;

2º Bloco – Percurso de formação;

3º Bloco – Experiência/ Atuação Profissional;

4º Bloco: Percepções das professoras acerca das avaliações externas no Brasil;

As escolhas das escolas estaduais e das professoras que nelas atuam no Ciclo de Alfabetização foram feitas com base nos critérios determinados no projeto de pesquisa. Já as escolas e professoras alfabetizadoras do município, além dos critérios mencionados anteriormente, foram escolhidas com a orientação da supervisora de ensino municipal que entrou em contato com alguns diretores de escola e solicitou possíveis nomes de candidatas à entrevista. Depois de longa conversa com a supervisora e de conseguirmos o e-mail e o telefone de algumas professoras, entramos em contato com três professoras, duas aceitaram e a terceira não, então recorremos a uma outra professora (a quarta) que nos atendeu prontamente e dispôs-se a participar da pesquisa.

As entrevistas aconteceram de novembro de 2020 a fevereiro de 2021, no período da tarde ou da noite, conforme a disponibilidade das entrevistadas, a partir da aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculado à Plataforma Brasil, e depois de assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em razão da pandemia provocada pela COVID-19, elas não puderam acontecer presencialmente, assim utilizamos o Zoom para realizá-las. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo e, posteriormente, foram transcritas. O período de duração de cada uma foi entre 40 e 83 minutos. Houve bastante receptividade das respondentes de modo que as questões foram respondidas de modo fluido.

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, optamos pela organização inicial de quadros-síntese com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão da trajetória pessoal e profissional das entrevistadas. Além dos quadros, elencamos e analisamos outros dados relacionados aos processos de socialização e aos “fatores” que intervêm na conformação da sua identidade social profissional, segundo o referencial teórico e bibliográfico apresentado anteriormente.

Devemos acrescentar que essa dissertação está organizada em três sessões. A seção 1 trata das políticas públicas voltadas para a alfabetização e traz um breve histórico das avaliações externas em larga escala no Brasil e no estado de São Paulo.

A seção 2 elucida aspectos específicos do trabalho docente e trata da constituição da (s) identidade (s), em especial da conformação da identidade da professora alfabetizadora, de modo a explicitar a articulação da identidade para si com a identidade para o outro; a identidade biográfica e a identidade relacional, sendo a primeira subjetiva e a segunda objetiva, num processo de socialização.

A última seção caracteriza o campo de investigação, as professoras alfabetizadoras, e apresenta a análise dos dados das entrevistas de acordo com a categorização delineada para tal fim. Ao final, trazemos as considerações finais em que apresentamos os principais resultados da pesquisa.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA

Esta seção destina-se, como podemos antecipar pela leitura do título, a descrever e a discutir aspectos referentes à trajetória da construção das avaliações externas em larga escala no Brasil, em especial aspectos do delineamento da trajetória da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e da Provinha Brasil no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no país a partir da década de 1990.

1.1 Avaliação de sistemas educacionais no Brasil: breve contextualização histórica

O processo reformista da educação brasileira teve início em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a partir da qual acirraram-se as grandes discussões acerca das diretrizes e bases para a educação nacional. Nos anos seguintes esse processo se concretizou, sobretudo, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002).

De acordo com Perboni (2016, p. 32), houve, nas últimas décadas uma reconfiguração do papel do Estado em nível mundial, a partir da reorganização geopolítica e do advento de novas instâncias de poder regionais e multilaterais. Essas reformas são ordenadas segundo a lógica econômica e exerce influência sobre todos os outros setores, incluindo o setor educacional. Dessa forma,

A compreensão destas questões torna-se essencial para uma análise das políticas públicas educacionais, em geral, e, mais especificamente, das políticas de avaliação básica como aspectos das definições políticas, para além do caráter mais técnico e pedagógico das mesmas. (PERBONI, 2016, p. 32).

Segundo o referido autor, houve a organização de novos “arranjos”, no entanto, “[...] permanecem ações reservadas ao Estado que, paradoxalmente, diminui sua atuação como executor das políticas, mas amplia suas ações de controle.” (p. 35).

Diante das novas demandas educacionais e da tendência à democratização do ensino, as entidades governamentais adotaram um discurso segundo o qual há a necessidade de se garantir a qualidade da educação pública ofertada no país, além do acesso e da permanência. A esse respeito, Perboni (2016, p. 48) reitera: “De um lado, os discursos inspirados na lógica economicista da competitividade e da responsabilização dos sujeitos pelos resultados alcançados em um ambiente de competição e, de outro, a avaliação como instrumento de garantia dos estudantes por uma educação de qualidade.” Qual seria essa qualidade? Cada país,

dentro de um contexto específico, assumiu e assume essa qualidade de uma forma peculiar. No caso do Brasil não foi/é diferente. Foi nesse cenário que a avaliação educacional externa em larga escala surgiu como possibilidade de resposta para a necessidade de recursos e pesquisas que evidenciem a realidade educacional do Brasil.

Na década de 1980, de acordo com Gatti (2013, p. 103),

[...] uma experiência que pode ser colocada como um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas envolvendo não só estudos de rendimento escolar, mas variados fatores, foi a da avaliação do Projeto EDURURAL – um projeto de educação desenvolvido em todos os estados do nordeste brasileiro.

Gatti (2013) aponta que as crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986 e, além disso, houve coleta de dados gerais das características relevantes da escola, do corpo docente, do programa e do seu gerenciamento. Outras propostas de avaliação foram encaminhadas com o intuito de indicar a viabilidade de um processo amplo de avaliação a ser realizado pelo Ministério da Educação. Assim:

As avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-91, dentro da metodologia clássica, trouxeram o impacto dos baixos resultados médios, muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério, como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nas administrações públicas interesse pelos processos avaliativos. (GATTI, 2013, p. 108).

Ainda no início da década de 1990, o Brasil participou do Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA), restrito a duas capitais, sendo elas: Fortaleza e São Paulo, o que comprometeu a análise e comparação de dados. O Ministério da Educação, em 1993, colocou em prática, então, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

Essa avaliação tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e médio, inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, e aplicação de questionários informativos sobre alunos e escolas. A intenção era prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados. (GATTI, 2013, p. 112).

Gatti (2013, p. 113) afirma que o SAEB apresentava dois eixos: um voltado para o acesso à educação básica e outro relativo à qualidade da educação, relacionado ao desenvolvimento de habilidades e competências por parte dos alunos, ao contexto

socioeconômico, ao processo e aos insumos disponíveis para as instituições escolares. A autora escreve que “[...] a intenção associada a essa avaliação era diagnóstica”. A metodologia foi alterada para Teoria da Resposta ao Item⁴ depois de aplicada em escolas estaduais de São Paulo e após amplas discussões sobre o tema.

A Conferência Mundial de Educação para Todos ratificou a importância da avaliação educacional na busca da qualidade da educação. Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, 155 países signatários assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos, dentre eles o Brasil, nesse documento apresenta-se em relação à avaliação, no artigo 4º, a “necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho”. (BRASIL, 1990).

Dentre as principais políticas públicas aprovadas nesse período, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), sancionada em 20/12/1996, complementada por um conjunto de leis, decretos, de portarias e de medidas provisórias subsequentemente.

A supracitada lei reafirmou o compromisso assumido em Jomtien, no seu artigo 9º (que trata das incumbências da União), “VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). A partir de 2007, portanto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) criou o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, segundo Bauer *et al* (2013, p. 20) tem o “[...] pretensão indicador de qualidade de ensino [...]”, com base em índices quantitativos.

Para Perboni (2016, p. 54):

As reformas em torno das políticas públicas educacionais apontaram a mudança de padrões de atuação, marcadamente por parcerias entre o poder público e a iniciativa privada ou organizações sociais, vistas como possíveis soluções para a crise da educação. Embora os contornos da percepção de crise no sistema educacional estejam inseridos na própria dinâmica de transformação social, política e econômica da sociedade e ao modelo educacional que acompanhou este processo. Dessa forma, os anos 1990 mesmo sem consolidar as orientações contidas na CF/88, foram marcados pelo início de um processo de redefinição das políticas educacionais, provocando uma mudança de eixo em busca de maior qualidade e produtividade.

De acordo com o relatório de resultados do SAEB, ao longo dos mais de 25 anos de sua existência, o sistema passou por “diversos aprimoramentos, adaptações e alterações

⁴ A Teoria da Resposta ao Item, segundo o portal do MEC, refere-se à metodologia usada para a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que não contabiliza apenas os acertos ou erros, mas analisa as habilidades do estudante a partir das características das questões (itens).

metodológicas” (BRASIL, 2018a, p. 5). Nos anos 2000, sob os governos de Lula e Dilma, uma das mais importantes mudanças foi “a ampliação da população-alvo da avaliação, com a criação, no ano de 2005, de um estrato censitário para aplicação de instrumentos em escolas públicas de 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 5). Esse aprimoramento permitiu a obtenção de resultados de desempenho por escolas e municípios.

O documento aponta que:

A Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005, trouxe novidades para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, que passou a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida comumente como Prova Brasil. (BRASIL, 2018a, p. 11)

A aplicação dos testes de desempenho na ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) incluiu uma amostra representativa de alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio das escolas das redes pública e privada, das zonas rural e urbana, localizadas nas 27 unidades da Federação. Os questionários, entretanto, foram aplicados para estudantes, docentes e gestores escolares (BRASIL, 2018a, p. 11).

Os questionários da ANEB e ANRESC (Prova Brasil), conforme aponta o relatório SAEB, configuram “[...] instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, do capital social e cultural dos alunos” (BRASIL, 2018a, p. 19). Além disso:

Professores de Língua Portuguesa e de Matemática e diretores das escolas também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. O aplicador externo preenche também um questionário que visa a coletar informações sobre a infraestrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas participantes. (BRASIL, 2018a, p. 19).

Esse levantamento possibilitou a elaboração de estudos para identificar fatores que podem estar associados ao desempenho dos alunos, de forma a embasar tanto o trabalho do professor quanto o dos gestores na efetivação de ações e políticas voltadas “à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2018a, p. 19).

A ANRESC (Prova Brasil), por sua vez, era tomada como um instrumento de avaliação censitária das escolas, realizada também por meio de questionários e testes de desempenho com foco em Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação era realizada em escolas da rede urbana, em salas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos e 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

de 9 anos com pelo menos 30 alunos matriculados. Em 2007, com a Portaria Inep nº 47, de 3 de maio de 2007, houve alteração na quantidade de alunos – de 30 para 20 alunos matriculados – como critério para realização da prova.

Em 24 de abril de 2007, foi publicado o Decreto nº 6.094, que instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

O indicador reúne dois conceitos importantes para avaliação educacional: fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono) e aprendizado, com base nas médias de desempenho nos testes. A partir desse ano, o Ideb passou a ser calculado e divulgado com os dados do Saeb, incluindo os referentes à edição de 2005. (BRASIL, 2018a, p. 13)

Em 2009, a Portaria INEP nº 87, de 7 de maio de 2009, determinou objetivos gerais para o SAEB:

1) oferecer subsídios à formulação, à reformulação e ao monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas; 2) identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; 3) produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; 4) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; 5) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (BRASIL, 2018a, p. 13)

De acordo com o relatório do SAEB 2005-2015, em 2013 tivemos outras novidades com a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, que revogou a Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005. Por meio da portaria, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA – avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada no ciclo de alfabetização) então “integrou-se ao SAEB, que passou a ser composto por três avaliações: a ANEB, a ANRESC (Prova Brasil) e a ANA” (BRASIL, 2018a, p. 15).

Mais recentemente, em 2015, a UNESCO, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o Banco Mundial, o UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a ONU Mulheres e o ACNUR (Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), a OCDE (organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entre outros, organizaram o Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul. Houve a participação de mais de 1600 pessoas de mais de 160 países (BRASIL, 2016a).

No evento, foi adotada a Declaração de Incheon para a Educação 2030 que determina uma “nova visão de educação para os próximos 15 anos.” (BRASIL, 2016a, p. 2), reafirmando

a visão do movimento global “Educação para todos”, iniciado em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, e posteriormente reafirmado em Dakar (2000, p. 3). A premissa da Declaração é proclamada como “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Vale evidenciar, a perspectiva adotada e propagada pelo Fórum Mundial de Educação em Incheon: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de **aprendizagem ao longo da vida** para todos.” (BRASIL, 2016a, p. 3, grifos nossos). Essa perspectiva foi incorporada em 2018 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 3º, dentre os princípios com base nos quais o ensino no país será ministrado, com a seguinte redação: “XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996).

O governo brasileiro se apressou em implementar modificações na legislação educacional em vigor de modo a inserir esse pressuposto de “aprendizagem ao longo da vida” que, de acordo com Lima (2012), tende a perpetuar uma versão da educação como utilitarista, com o objetivo de promover a sua subordinação a objetivos instrumentais no contexto de uma sociedade comumente chamada de “sociedade da aprendizagem”.

Para o autor, isso advém do conceito de “educação permanente” impulsionada pela Unesco e por outros organismos internacionais desde a década de 1960. Essa “educação” alinha-se ao modelo econômico vigente, assim como alinha-se ao mundo do trabalho sob a bandeira da democracia, do humanismo e da formação profissional em face às mudanças tecnológicas.

[...] ao fazê-lo corre o risco de lhes diminuir drasticamente a amplitude, subordinando educação e conhecimento a funções restritas e de caráter predominantemente utilitarista, de que resulta a sua desvalorização em termos substantivos e o esbatimento das suas potencialidades críticas e transformadoras, de compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa. [...] Exige-se lhe que seja mais eficaz na criação das condições propícias à adaptação dos indivíduos ao mundo complexo e competitivo em que vivem, dotando-os das competências e habilidades necessárias à sua sobrevivência. (LIMA, 2012, p. 15-16).

Dessa forma, a educação ao longo da vida é apresentada como a “chave” para o mundo novo, da tecnologia. Segundo essa lógica, precisamos de constantes transformações porque “precisamos” nos tornar cada vez “[...] mais performativos e competentes para responder aos imperativos de eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa.” (LIMA, 2012, p. 16). É a lógica segundo a qual é

necessário um capital humano cada vez mais qualificado, num viés que associa a criatividade com a flexibilidade e a capacidade de “adaptação” dos seres humanos e não à capacidade de transformação.

Isso resulta no que Lima (2012, p. 22) postula como:

[...] visão focalista, centrada de forma relativamente insular na importância dos exames nacionais das disciplinas consideradas “essenciais”, das “competências-chave”, das “qualificações básicas”, ou dos “saberes fundamentais”, segundo uma visão amputada e fragmentada do currículo escolar. Uma nova hierarquização dos saberes está em curso, em função da competitividade econômica e da empregabilidade.

Precisamos refletir sobre isso, no contexto das avaliações externas em larga escala, tema dessa pesquisa, uma vez que elas têm seguido essa lógica e, por conseguinte, têm provocado um efeito de reprodução desse modelo de educação que reforça a competitividade, o individualismo. Dessa maneira, a educação distancia-se da promoção do que o autor denomina como “compreensão empática e crítica” da sua/nossa própria condição, distancia-se também da transformação social e da “revitalização da democracia”, produzindo uma cidadania submissa, pautada na meritocracia ao mesmo tempo em que destaca aprendizagem prática e o conhecimento tido como “útil”. (LIMA, 2012). É necessário, portanto, que as professoras alfabetizadoras se questionem sobre as chamadas matrizes de referência que norteiam tais avaliações de modo a compreenderem suas “entrelinhas” e, portanto, de modo a não compactuarem com o distanciamento que o autor denuncia.

Ademais, como postula Biesta (2013, p. 192), a partir de Hannah Arendt, “[...] a responsabilidade por seres únicos e singulares se tornarem presença acarreta uma responsabilidade pelo mundo – ou, para ser mais preciso: uma responsabilidade pela *mundanidade* do mundo.”. Isso requer, de acordo com o autor, um equilíbrio entre o compromisso e a abertura, de modo a não objetivar um tipo particular de sujeito; requer uma responsabilidade que pressupõe a incerteza do que vai acontecer, que pressupõe a construção de espaços de pluralidade e de diferença. Assim, é importante que o currículo não seja compreendido:

[...] como um conjunto de conhecimentos e de habilidades que tem de ser transferido para as mentes e os corpos de nossos estudantes, mas como uma coleção de práticas e tradições que exigem uma resposta dos estudantes e que providenciem diferentes maneiras para os recém-chegados reagirem e nascerem. (BIESTA, 2013, p. 195)

Ou seja, o currículo deve traduzir as diferentes práticas e tradições dos estudantes de modo que eles tenham a oportunidade de “responderem” segundo suas singularidades e não a partir de modelos predeterminados.

1.1.1. Provinha Brasil

No contexto das avaliações externas em larga escala, convém tratar do que constitui um dos alvos dos nossos estudos: a Provinha Brasil que, de acordo com dados do portal do INEP, “é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2016b). Formada por questões de Língua Portuguesa e questões de Matemática, ela permite aos professores e gestores escolares construir uma melhor percepção sobre o processo de alfabetização e de letramento em sua fase inicial, assim como permite construir percepções a respeito dos conhecimentos iniciais de matemática acerca das escolas públicas do país. Sua primeira edição ocorreu em 2008 com aplicação de testes apenas de Língua Portuguesa e em 2011 foram acrescentados testes de matemática.

Com adesão opcional pelas escolas, essa provinha era aplicada duas vezes ao ano a todos os estudantes do 2º ano do ensino fundamental e sua aplicação ficava a critério das secretarias de educação. A partir de sua realização, segundo o INEP, era possível fazer a correção e a interpretação dos resultados organizados em cinco escalas de desempenho.

Nessa perspectiva, a análise dos seus resultados pressupunha a sua utilização para nortear as intervenções pedagógicas com vistas à “melhoria da qualidade” do processo educativo. O kit avaliação impresso da Provinha Brasil enviado para as instituições de ensino trazia o caderno do aluno, o Guia de Aplicação e o Guia de Apresentação, Correção e Interpretação dos resultados. Esse último delineava desde a avaliação do contexto educacional, passando os seus testes e suas matrizes de referência até a interpretação de seus resultados, recomendações de atividades e a socialização dos resultados para as famílias e/ou responsáveis.

Esse Guia contém as seguintes afirmações:

As matrizes de Referência da Provinha Brasil elencam o que se pretende avaliar com esse instrumento, ou seja, os conhecimentos que se espera que os estudantes tenham adquirido após o início do processo de alfabetização. As matrizes são apenas referências para a construção dos testes. São, portanto, diferentes de uma proposta curricular ou de programas de ensino, que são mais amplos e complexos (BRASIL, 2016b, p. 8).

Com o intuito de reverter os baixos desempenhos dos estudantes em leitura e em escrita, o Governo Federal ampliou o ensino fundamental obrigatório para nove anos, em 2006, ofertando-o a partir dos seis anos de idade. Além disso, o MEC implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Diferente da Avaliação Nacional da Alfabetização, a Provinha Brasil tinha como objetivo a promoção da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem com a possibilidade de redefinição do seu planejamento por parte de gestores e de professores, dessa forma, pressupunha o comprometimento dos profissionais das escolas com a análise coletiva dos seus resultados, por meio de investigação e compreensão da natureza dos erros e dos acertos dos estudantes. (BRASIL, 2016b).

1.1.2. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Como política pública implementada também com o intuito de avaliar externamente em larga escala o processo de alfabetização no Brasil, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013: um acordo assumido pelos municípios, estados, Distrito Federal, pelo Governo Federal e por outras entidades com o propósito de assumir o compromisso de alfabetizar as crianças até 8 anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano do ensino fundamental). Para tanto, foi necessário investir em políticas públicas voltadas para a formação e o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores.

O PNAIC foi criado e implementado de acordo com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, em consonância com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001. A proposta vinha sendo discutida desde 2008, num contexto de renovação do currículo, principalmente em decorrência da ampliação do ensino fundamental para nove anos e em decorrência dos resultados de avaliações externas no âmbito da alfabetização.

A melhoria no desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no “Pró-Letramento”. (BRASIL, 2015, p. 16).

Em 2013, primeiro ano de sua implantação, a ênfase foi em Língua Portuguesa, no ano seguinte, a ênfase foi em matemática. Já em 2015, houve ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada. O processo de formação destacou “[...] o diálogo

permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.” (BRASIL, 2015, p. 8).

Nesse contexto, foi criada e instituída a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), segundo foco desse trabalho, cujo documento básico (BRASIL, 2013, p. 7) elucida:

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização e no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização.

A proposta era aplicar uma avaliação externa em larga escala ao nível de alfabetização de modo a promover ações a partir de seus resultados que pudessem garantir a alfabetização, em Língua Portuguesa e em Matemática, de todos os alunos até o final do 3º ano do ensino fundamental.

A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. (BRASIL, 2013, p. 7).

Como postula o referido documento, ainda, a ANA tinha como pretensão de “ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização” (p. 9). Nessa linha de pensamento, pretendia avaliar em conjunto aspectos contextuais como a gestão escolar, infraestrutura, formação dos professores e a própria organização do trabalho pedagógico, uma vez que são entendidos como fatores que intervêm na aprendizagem.

Sobre os resultados temos a seguinte afirmação:

Os resultados serão informados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional. As informações a serem divulgadas serão concernentes: (i) às condições de oferta; e (ii) aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em Matemática. Não haverá divulgação dos resultados por aluno (BRASIL, 2013, p. 10).

Segundo informações desse documento, o uso dos termos “alfabetização” e “letramento” “[...] coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos” (p.11), no sentido de que esses processos são considerados distintos, porém complementares. Assim sendo, [...] o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos”. (BRASIL, 2013, p. 11).

A fim de elaborar a Avaliação Nacional de Alfabetização, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) formulou matrizes de referência. Tais matrizes visam “[...] aglutinar características que, analisadas conjuntamente, possam gerar informações sobre esse construto.” (BRASIL, 2013, p. 15), de modo a possibilitar fazer uma leitura do processo em questão, sem esquecer de que esse conjunto é um recorte e não condiz com a realidade do processo de ensino-aprendizagem como um todo, uma vez que demonstra “[...] limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por uma opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado construto.” (p. 15).

O PNAIC e as ações que advieram do programa serviram de base para essa elaboração com vistas à preparação e à implementação de políticas públicas de maneira a apoiar a formação dos professores alfabetizadores no país. O documento orientador da ANA apregoa “A ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental”. (BRASIL, 2013, p. 16).

Vale ressaltar que o documento é claro quando afirma que “Não se considera essa matriz como indutora do currículo escolar, e sim como norteadora de uma avaliação em larga escala, isso porque o trabalho em sala de aula deve se estender muito além do que está sendo proposto nessa avaliação em função das limitações apresentadas pelo instrumento”. (BRASIL, 2013, p. 20). Ademais, explicita a necessidade de evitar análises não condizentes com seu propósito de forma a não provocar competição e ranqueamentos que não colaboram com o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, dada a implementação de políticas de *accountability* no país e, na contramão do que esse documento postula, o que vivenciamos é exatamente o contrário disso nas práticas docentes no Ciclo de Alfabetização: há a indução do currículo para a obtenção de bons resultados nas avaliações e não necessariamente para a aprendizagem dos estudantes; há o incentivo à competição por meio do ranqueamento das escolas em relação às notas do IDEB e aos resultados da ANA (ou em relação a outras notas de avaliações externas); há treinamento

dos estudantes, portanto, para a realização dessas avaliações; como evidenciaremos na Seção 3 dessa pesquisa.

Vale lembrar que o PNAIC foi abandonado pelo governo golpista de Michel Temer em 2018 e assim prosseguiu no governo atual que implementou, aparentemente, em seu lugar a “nova” Política Nacional de Alfabetização, sobre a qual trataremos em momento oportuno.

1.1.3. Programa Mais Alfabetização

Ainda no âmbito do processo de alfabetização, quanto às políticas públicas voltadas para tal, pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que pressupõe o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e de cálculo, assim como na Base Nacional Comum Curricular (2017), que estabelece a alfabetização como foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o Ministério da Educação instituiu o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.

O Programa, que integra a Política Nacional de Alfabetização, foi criado em virtude dos resultados insatisfatórios obtidos pelos estudantes em relação à leitura, à escrita e à alfabetização matemática na Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Ele fomenta o fortalecimento da gestão escolar, do monitoramento processual da aprendizagem, além das “[...] formações do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação são elementos indissociáveis do Programa”. (BRASIL, 2018b, p. 5). A adesão ao programa, cabe salientar, é voluntária e exige assinatura de um termo de compromisso conjunto que envolve o governador do estado, o secretário da educação e, em alguns casos, o prefeito e o secretário municipal de educação.

1.1.4. Reformulações das avaliações externas em larga escala: nível nacional

Tratamos até o momento das mudanças ocorridas em relação à avaliação externa em larga escala do processo de alfabetização e das políticas públicas implementadas no país desde 1990 até os dias atuais acerca do tema. Cabe, portanto, mencionar mais um conjunto de fatores determinantes para tais políticas: o golpe⁵ deferido contra a democracia brasileira em 2016, com

⁵ Segundo Silva et. al (2019, p. 7), “Golpe, pois o próprio motivo central que fundamentava o pedido de impeachment, as tais “pedaladas fiscais”, eram prática rotineira nas esferas do Poder Executivo, sem que isso tivesse, em momento algum, fomentado qualquer iniciativa de abertura de processo de impedimento. No final,

vistas aos interesses capitalistas, provocou a instauração de um modelo administrativo que implementou vários ataques ao sistema educacional brasileiro. Foram colocados em evidência, por exemplo, projetos como a Escola Sem Partido, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.

Nesse contexto, as avaliações externas em larga escala também passaram por reformulações, o SAEB tornou-se censitário para a 3ª série do Ensino Médio, em 2017, e foi aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas, dessa forma, não apenas as escolas públicas do Ensino Fundamental, mas também as de Ensino Médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no sistema e, por conseguinte, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na tessitura dessas reformulações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter normativo, passou a ser referência nacional para a organização dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos diferentes entes federativos, a qual também se tornou subsídio para a elaboração de uma matriz para a avaliação proposta pelo SAEB. Nesse sentido, foi publicada a Resolução CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017, por meio da qual, especificamente em seu art. 16, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu prazo de um ano a partir da publicação da BNCC para que as Matrizes de Referência das avaliações e dos exames em larga escala na Educação Básica fossem alinhadas a ela.

No ano de 2019, no governo de Jair Bolsonaro, de acordo com o portal do INEP, o SAEB, que estava às vésperas de completar trinta anos, passou por mais uma reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se tornou a referência para a formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, houve outra mudança: as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome SAEB.

A ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), antes aplicada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, passou a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, primeiramente como amostra, e com outra denominação: SAEB. Outra novidade trazida em 2019 foi o início da avaliação da Educação Infantil, em forma de “estudo-piloto”, com aplicação de questionários eletrônicos para professores e/ou auxiliares de Educação Infantil, diretores, secretários

por essa razão, se as “pedaladas” não eram fato suficiente para justificar a usurpação da presidência pela via institucional de uma democracia enfraquecida, em última instância surgiu o argumento de que se fez justiça “pelo conjunto da obra”. Em outros termos, a motivação pelo impedimento poderia ter um argumento fraco, mas o desempenho da economia, a crise política que havia sido instalada no Congresso Nacional e o clima de insatisfação social produzido contra o PT eram justificativas suficientes para que o governo Dilma chegasse ao fim”.

municipais e estaduais. É inédita também a aplicação amostral de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza a turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019a).

As transformações ocorridas a partir de 2019, principalmente, se deram em virtude da mudança de governo na esfera federal e, por conseguinte, nas mudanças relacionadas à Política Nacional de Alfabetização – PNA – implementada por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Nas palavras do Ministro da Educação:

[...] os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações internacionais e os próprios indicadores nacionais revelam um grave problema no ensino e na aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática. É uma realidade que precisa ser mudada. Por isso a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz trará reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país. (BRASIL, 2019b, p. 36).

O documento que apresenta esclarecimentos acerca da PNA afirma que, entre os princípios que a norteiam estão:

[...] a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras. (BRASIL, 2019b, p.40).

A COVID-19 acometeu o mundo e provocou uma pandemia que provocou o fechamento das instituições escolares e de outros estabelecimentos a fim de que se evitasse aglomerações e, por conseguinte, a propagação do vírus. Nesse contexto, as avaliações externas em larga escala no Brasil sofreram novas mudanças, dentre elas a suspensão das avaliações na Educação Básica e a alteração na data de aplicação do ENEM (que ocorreu em janeiro de 2021, em vez de novembro de 2020). O estado de São Paulo, assim como outros estados, nesse mesmo viés, suspendeu a realização do SARESP pelos estudantes da rede.

No dia 8 de janeiro de 2021 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – publicou uma portaria segundo a qual são estabelecidas novos parâmetros e diretrizes para a implementação do Saeb a partir da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, das Diretrizes Curriculares Nacionais, da BNCC e segundo o novo Ensino Médio.

Entre as mudanças, está a aplicação digital, tanto dos testes cognitivos, como dos questionários, para estudantes, professores, diretores de escola, secretários de

educação; realização do Saeb censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da educação básica; e aplicação de instrumentos de medida às escolas de ensino regular e às de ensino médio integrado. (BRASIL, 2021).

A avaliação, antes aplicada a cada dois anos, passa a ser aplicada anualmente em todas as séries desde o 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, dentre estudantes de escolas públicas e privadas. A educação infantil, entretanto, será avaliada a cada dois anos por meio de questionários eletrônicos não cognitivos.

Perboni (2016, p. 19) aponta:

As políticas de avaliação externa e em larga escala são, comumente, tomadas como resultado de orientações neoliberais. Poderíamos supor, então, que a disseminação desse modelo avaliativo por diversos estados brasileiros teria sua origem nos mesmos princípios, grosso modo, uma concepção de escola que aproxima o seu funcionamento ao de uma empresa. Nessa perspectiva, o sucesso estaria calcado na ideia de incentivar a competição como mecanismo de melhoria da qualidade da educação. Esse processo é reforçado inclusive em âmbito internacional, com avaliações envolvendo vários países, sendo a mais conhecida dessas avaliações a integrante do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA).

Diante do exposto, fica mais uma vez evidente que o Brasil se alinhou a essa agenda mundial de políticas públicas voltadas para a educação atreladas ao caráter mercadológico e privatista, com vistas ao atendimento das necessidades do capitalismo, com a perspectiva do que discutimos anteriormente acerca da “aprendizagem ao longo da vida”, em detrimento dos princípios propriamente educacionais, numa concepção despolitizada da educação.

1.2. Políticas de avaliação externa em larga escala no estado de São Paulo

Dando continuidade ao tema das avaliações externas em larga escala na educação nacional, trataremos das avaliações desse cunho implementadas no estado de São Paulo a fim de ampliar a compreensão sobre o assunto, uma vez que elas foram mencionadas pelas entrevistadas.

1.2.1 O SARESP

Em consonância com as políticas de avaliação externa em larga escala nacionais em expansão, o governo do estado de São Paulo criou e implantou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996. Optamos por incluir alguns

escritos sobre ele, que inicialmente não estava no rol dos assuntos a serem abordados nesse trabalho, porque foi mencionado reiteradas vezes por vários dos sujeitos entrevistados.

Bauer (2006, p. 76), diz a respeito desse sistema:

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é organizado em 1996, como uma iniciativa inserida em um projeto político mais ousado dos gestores da rede, de revisão e modificação do sistema educacional público paulista, anunciado através do documento “Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo” no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998 e divulgado através do Comunicado SE, de 22/03/1995.

Santos e Sabia (2015, p. 6) explicitam que o SARESP, no início, tinha característica de avaliação diagnóstica, de entrada, quando foi implementado, nos anos 90, isso porque, nas palavras dos autores “[...] as suas aplicações ocorriam no início do ano letivo, com o intuito de oferecer informações relevantes ao desempenho dos alunos no ano anterior”. Nos anos que seguiram, a avaliação foi transformada e passou a ter características de avaliação de saída com a finalidade de aferir as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano.

Os autores destacam que, nesse período, havia um grande envolvimento dos gestores e professores na aplicação e na correção das avaliações, assim como eram promovidas reflexões sobre os resultados alcançados e ações que subsidiavam o trabalho pedagógico a partir deles. Santos e Sabia (2015, p. 07) explicam que em 2001 houve uma outra alteração correspondente ao foco da avaliação, pois ela passou a ser usada como referência para a promoção dos alunos dos finais de ciclo (4^a e 8^a séries), com um viés excludente e classificatório, o que fomentou a competição entre as unidades de ensino.

De acordo com Santos e Sabia (2015), houve troca de secretário de educação em 2002. Gabriel Chalita passou a ocupar o cargo e promoveu mudanças no Sistema, principalmente no tocante ao uso dos resultados com fins de promoção, que foi abandonado. Outras transformações teóricas e metodológicas ocorreram nos anos seguintes e em 2007, a secretaria da educação anunciou que se alinharia ao SAEB, tomando por base as mesmas escalas e matrizes de referência dele, o que ajudaria na comparação dos resultados das duas avaliações: SARESP e SAEB, além de servir de guia para o estabelecimento e acompanhamento de metas educacionais.

Aos poucos o SARESP tomou a forma de avaliação externa em larga escala, na perspectiva de uma agenda mundial, atrelada à promoção da “qualidade” do ensino. Trouxe consigo a implementação do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de

São Paulo) como indicador de qualidade da educação paulista, que considera tanto o desempenho dos estudantes no SARESP, quanto o fluxo escolar e é usado para fins de pagamento de bonificação aos profissionais da educação.

Perboni (2016) afirma em sua tese sobre avaliações externas e em larga escala que a Região Sudeste, dentre todas as regiões brasileiras, é a que tem a maior quantidade de avaliações desse cunho, com experiências anteriores a 2003. E acrescenta que houve a constatação de que esse fenômeno não foi afetado por partidos específicos que estiveram no poder, tendo em vista que não foram identificadas diferenças entre as políticas de avaliação implementadas nos vários estados por vários partidos políticos.

1.2.2. Avaliação da Aprendizagem em Processo - AAP

Além do SARESP, as entrevistadas citaram como avaliação externa em larga escala aplicada no Ciclo de Alfabetização a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), que foi implantada em 2011, numa ação conjunta entre alguns órgãos da Secretaria Estadual de Educação, dentre eles: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidências e Matrícula (CITEM) e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação (CIMA). Além disso, participou do processo um grupo de professores que trabalhavam em oficinas pedagógicas denominados PCOPs, de várias diretorias regionais de ensino (SEDEMACA, 2017, p. 58). De acordo com o material de apoio do professor que acompanhava as avaliações:

O objetivo da AAP é acompanhar o desenvolvimento do currículo, de forma contínua, identificando habilidades que os estudantes mais dominam ou necessitam de apoio pedagógico. Seus resultados, inseridos na SED – Secretaria Escolar Digital, permitirão, a partir da plataforma Foco Aprendizagem, análises e diagnósticos de grande valia para a tomada de decisão quanto às necessidades de recuperação e aprofundamento. (SÃO PAULO, 2020, p. 2).

O documento coloca a avaliação no rol das avaliações formativas, focada nas habilidades de Língua Portuguesa e de Matemática que estão referenciadas no Currículo Paulista, para o Ensino Fundamental, e no Currículo do Ensino Médio, entre outras habilidades nomeadas como “habilidades de percurso” (SÃO PAULO, 2020, p. 2).

Segundo o site da Secretaria Estadual de Educação (SED), inicialmente a avaliação era aplicada duas vezes ao ano ao longo do ano letivo para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental até 3º ano do Ensino Médio, porém houve várias transformações nessa avaliação

desde a sua introdução na rede estadual de ensino, uma delas diz respeito à frequência de aplicação. Hoje acontece no início do ano, uma avaliação de entrada e depois a avaliação em processo de forma bimestral, não sendo aplicada apenas no último bimestre letivo. Outro ponto de destaque é que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental também passaram a ser avaliados. Seu manual traz orientações de correção e recomendações pedagógicas para cada etapa de escolarização, assim como os principais procedimentos a serem considerados antes, durante e depois da aplicação da prova.

No Ciclo de Alfabetização, a referida avaliação tem como objetivo:

A AAP assume, no âmbito escolar, um papel específico de colaborar com o seu trabalho diário, pois visa diagnosticar os saberes que os alunos possuem em relação ao uso social da língua materna e seu conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a autonomia da leitura e da escrita [...]. (SÃO PAULO, 2020, p. 5).

O intuito, de acordo com o documento, é colocar a equipe escolar para refletir sobre a avaliação e as suas habilidades descritas, além de promover a observação e o acompanhamento permanentes, a proposição de agrupamentos produtivos, recuperando, reforçando e aprofundando aprendizagens de todos os estudantes.

A AAP possui características tanto de avaliação interna quanto de avaliação externa, para Sedemaca (2017, p. 59), porém, ela afirma que a secretaria de educação tem uma visão diferente:

Todavia, mesmo tendo características de uma avaliação externa, e, ainda que não envolva diretamente a escola na elaboração dos instrumentos, a SEE-SP a considera uma avaliação interna pelo fato de ser aplicada e corrigida pelos professores da UE e pelos seus resultados ficarem à disposição da escola, dos professores e dos alunos na Plataforma Foco Aprendizagem.

O que a secretaria defende mostra controvérsia, pois esse formato, por exemplo, é parecido com o da Provinha Brasil e essa não deixa de ser considerada avaliação externa. Além disso, como aponta Perboni (2016, p. 18), “[...] o termo “avaliação externa” compreende toda configuração de avaliação formulada como algo externo à escola, não importando a quantidade de sujeitos avaliados [...]”

1.3. Entrelaçando os fios: avaliações externas em larga escala e políticas de *accountability*

Tendo em vista o que foi tratado anteriormente, é possível afirmar que desde a redemocratização do país, principalmente a partir da década de 1990, vimos passando por diversas “reformas educacionais” que concorrem para o mesmo objetivo: a consagração de um modelo educativo de cunho neoliberal com o alinhamento da educação brasileira às políticas propostas pelos organismos internacionais.

Para Altmann (2002), houve forte influência do Banco Mundial (BIRD) na política macroeconômica do país, inclusive no setor educacional, com ênfase na educação primária, como pré-condição para financiamentos comerciais desde a década de 1990, em especial nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

Ancorada em Torres (1996), apresenta-nos os elementos que compõem o pacote de reformas educativas propostas pelo BIRD: prioridade na educação básica; melhoria da qualidade da educação “medida” por resultados do rendimento escolar; descentralização (com fixação de padrões, facilitação de acesso a insumos, estratégias de usos desses insumos, monitoramento do desempenho escolar); participação dos pais e da comunidade escolar; incentivo ao setor privado e a órgãos não governamentais no campo educativo; recursos adicionais; enfoque em setores; políticas e estratégias com base em dados econômicos (ALTMANN, 2002, p. 79-80).

Há uma defesa escancarada da vinculação entre educação e produtividade, numa visão de cunho economicista, tendo como pressupostos norteadores a Qualidade Total, a competitividade, a eficiência e a eficácia, sob a bandeira da melhoria da qualidade do ensino. A partir do golpe parlamentar de 2016, como já evidenciamos, essa vinculação está cada vez mais acirrada, sob a ditadura do capital e do mercado.

Convém destacar o que afirma Biesta (2013, p. 36) acerca desse assunto e que elucida a questão ao trazer a explicitação dessa “política” denominada “*Value for Money*”, relacionada com a “[...] erosão do Estado de bem-estar social e o aparecimento da ideologia de mercado do neoliberalismo [...]”:

Value for Money [bom uso do dinheiro dos impostos] tornou-se o princípio orientador nas transações entre o Estado e seus contribuintes. Essa maneira de pensar está na base do surgimento de uma cultura de prestação de contas que resultou em sistemas rigorosos de inspeção e de controle e em protocolos tradicionais cada vez mais prescritivos. (p. 36).

Nessa perspectiva, a escola ocidental, segundo Laval (2003, p. 27), pautada em organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio – OMC, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário

Internacional – FMI, entre outras, tanto financeiramente como pela sua centralização política, vem sofrendo investidas de um modelo neoliberalista que “[...] se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como *solução* ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar.”

Dessa maneira, acrescenta o autor, a escola sujeita-se à razão econômica, num sentido cada vez mais utilitarista que apregoa a concorrência no mercado globalizado e a qualificação para a produção e a venda cada vez maior de bens e serviços. A competitividade torna-se, portanto, dominante nos sistemas educacionais. Para o autor, “[...] a padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de professores são reformas “focadas na produtividade”. Daí a necessidade de administrar a escola aos moldes de empresas de modo a “[...] reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” (e, conseqüentemente, claro) da educação. (LAVAl, 2003, p. 45).

Nota-se o imperativo da eficiência imposto à escola para controlar seus custos, por questões de competitividade global e mesmo por razões ideológicas. A escola é entendida cada vez mais como uma empresa que deve atender aos interesses do mercado capitalista em que os valores sociais tidos como legítimos são “[...] a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal”. (LAVAl, 2003, p. 47). Com vistas a essas premissas, a escola passa de uma lógica dos conhecimentos para a lógica da competência. Ademais:

Esse ensino esfacelado utiliza todas as novas técnicas de avaliação que, com o pretexto de racionalizar, acabam desmembrando os saberes e as habilidades em elementos isoláveis analiticamente e, no fim das contas, fatiando o “educando” em registros de competências que, segundo se acredita, são discerníveis na avaliação. (LAVAl, 2003, p. 95).

Entretanto, como afirma Perboni (2016, p. 21):

Evidencia-se o quanto esse pensamento é inadequado para a realidade educacional. Um primeiro aspecto a destacar é o próprio conceito de eficiência, acepção externa ao sistema educacional. Diferentemente de um produto de fábrica, a ação da escola não produz resultados imediatos, ao contrário, investe-se na formação de crianças para sua inserção plena na sociedade cerca de 20 anos depois de seu ingresso nos níveis iniciais de escolarização. Portanto, é questionável acreditar que as avaliações do rendimento escolar são capazes de prever o sucesso e/ou fracasso da inserção “econômica e produtiva” de jovens na sociedade, uma vez que esse processo envolve tantos elementos que fica difícil mensurar o peso exato da escolarização em cada uma de suas fases.

Sob esse viés, Shneider e Nardi (2015, p. 59 - 60) enfatizam que as formas de avaliação adotadas “[...] têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de um “quase-mercado” na educação a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional”. Isso tem delineado um novo *status* ao Estado: Estado-avaliador. Atrelado à ideologia neoliberal, as políticas de avaliação em educação têm, segundo os autores, usado “[...] ferramentas de *accountability* como importante estratégia de implementação de novas e mais sofisticadas formas de regulação e controle da educação em esfera mundial”.

A partir de Mulgan (2000), Shneider e Nardi (2015) esclarecem que as políticas de *accountability* compreendem a prestação de contas e a ideia de responsabilização, com sanções ou recompensas. Tais políticas têm interesse em produzir novas formas de controle para assegurar a consolidação da ideologia hegemônica e do projeto neoliberal. Na esfera educativa, as políticas de *accountability* vêm ganhando espaço principalmente ancoradas em avaliações de grande escala, com testes padronizados e divulgação dos resultados. Resultados esses que têm servido ao processo de responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados alcançados, com a implementação de sanções ou recompensas.

Nessa perspectiva, Perboni (2016, p. 56) esclarece que houve uma redefinição no papel e nas funções do Estado, de modo que “[...] passa de provedor, a avaliador de serviços, a partir da concepção de que cabe ao Estado controlar resultados dos processos.” Isso promove, de acordo com o autor, o fortalecimento da ação da iniciativa privada na educação.

Essas políticas foram bastante evidenciadas nos Estados Unidos por meio do programa *Nenhuma Criança Fica para Trás*, que foi transformado em lei por George W. Bush em janeiro de 2002. De acordo com Diane Ravitch (2011), “A ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas” (p. 31) daquele país.

Nas palavras de Brooke (2006, p. 378):

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

Bonamino e Souza (2012, p. 375) apontam, para o caso do Brasil, o desenho de três tipos de avaliação em larga escala. O primeiro tem caráter diagnóstico da qualidade da

educação, sem consequências diretas para o currículo; o segundo e terceiro tipos, mais atuais, estariam alinhados às políticas chamadas pelas autoras de responsabilização, com consequências mais brandas (*low stakes*) ou consequências mais severas (*high stakes*) para o currículo. As consequências mais brandas estão relacionadas à responsabilização simbólica, já a outra está relacionada a consequências materiais: sanções ou recompensas em decorrência dos resultados das avaliações.

O governo do estado de São Paulo, a exemplo da responsabilização simbólica, implementou a Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008 e tal lei instituiu a “Bonificação por Resultados” no âmbito da Secretaria da Educação. Atualizada pela Lei Complementar 1361, de 21 de outubro de 2021, ela prevê o pagamento de um bônus salarial aos profissionais da educação atrelado ao índice de cumprimento de “metas” da instituição escolar e ao índice de dias de efetivo exercício do servidor no ano de referência.

Esses índices numéricos obtidos por meio das avaliações externas em larga escala subsidiam “ranqueamentos” das escolas sem levarem em consideração características socioeconômicas e outras diferenças entre elas. Isso tanto no nível nacional, como no nível estadual (o estado de São Paulo, com o SARESP, é exemplo disso). Esses ranqueamentos provocam a rotulação das instituições de tal modo que alguns responsáveis pelos estudantes buscam vagas em escolas que apresentam melhor posição no “ranking” das avaliações; do mesmo modo, há professores que “migram” de uma instituição para outra que é tida como uma escola com “melhores” resultados nessas avaliações.

De acordo com Perboni (2016), é necessário fazer uma análise profunda sobre os mecanismos que acompanham as avaliações externas e em larga escala de modo a refletir sobre os seus elementos constitutivos, suas formas de divulgação e de apropriação dos seus resultados, bem como dos usos que se faz desses resultados e de que forma isso influencia a escola, o trabalho docente.

Segundo o autor:

Diferentes combinações entre esses elementos podem resultar em inúmeros modelos de avaliação bem diversos que, podem se constituir como práticas de incentivo à reflexão por meio de movimentos de autoavaliação ou em um polo oposto práticas de incentivo à competição, com premiação, punição de profissionais ou escolas pelos seus resultados. Poderíamos dentro desse espectro político, classificar essas experiências dentro de uma escala de políticas mais à esquerda ou mais à direita respectivamente. (PERBONI, 2016, p. 73).

Fato é que o Brasil está trilhando esse caminho, tomando por base tal premissa, e nosso intuito é, portanto, evidenciar as formas pelas quais a aplicação e a divulgação dos resultados

desses testes padronizados em larga escala estão ou não intervindo na construção identitária das professoras alfabetizadoras entrevistadas, o que apresentaremos na Seção 3 desse trabalho.

1.4. Alfabetização e letramento: os sentidos dos atos de ler e escrever

Convém, neste momento, apresentar nossa compreensão acerca dos conceitos e alfabetização e de letramento, afinal, eles são norteadores desse trabalho. Além disso, explicitaremos a concepção de alfabetização adotada pela Provinha Brasil e pela ANA, avaliações que são foco da nossa investigação. Ao final, trataremos das mudanças de perspectiva sobre o assunto a partir da implementação da Política Nacional de Alfabetização em 2019.

A aprendizagem da língua materna, para Magda Soares (2010, p.18), seja oral ou escrita, é um processo permanente, em constante construção. Entretanto, a autora esclarece que “[...] é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita)”, sendo que, esse último é considerado por ela aquele que nunca se interrompe.

Para a autora, há dois pontos de vista sobre a alfabetização: 1- Alfabetizar como adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler); 2- Ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados (apreensão e compreensão do mundo). O primeiro ponto de vista teria o método fônico como subjacente e o segundo teria o método global (SOARES, 2010).

Segundo Soares, (2010), os dois pontos de vista não se excluem, ambos são importantes, porém, parcialmente verdadeiros porque: 1- a escrita não é mera representação da língua oral; 2- os problemas da língua oral e da língua escrita são distintos; 3- a conceituação de alfabetização não é a mesma em todas as sociedades.

Sendo assim, a referida estudiosa enuncia:

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/ escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua. (SOARES, 2010, p. 18).

Isso quer dizer que o processo de alfabetização tem seu aspecto mecânico, implica expressão/compreensão, porém abarca, ainda, um conceito social, intrínseco a ele. Dessa forma, inclui um conjunto de habilidades que o caracterizam como um processo multifacetado.

Nessa perspectiva teórica, ela acrescenta:

À natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente de só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política alfabetização que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 2010, p. 23).

Significa, portanto, que a faceta linguística, ao longo do processo de construção do sistema de escrita alfabética, entrelaça-se à faceta interativa e à faceta sociocultural: “Dessa forma, contextualiza-se o processo de alfabetização – a aprendizagem da *faceta linguística* – associando-lhe o *letramento* – o desenvolvimento simultaneamente das facetas *interativa* e *sociocultural*” (SOARES, 2018, p. 350, grifos da autora).

De acordo com Soares (2018, p. 350), o ensino do sistema notacional alfabético e da norma ortográfica é necessário, porém, não é suficiente, porque a faceta linguística não pode desvincular-se das outras facetas: “A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e a decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e a interpretar textos.”

Sobre o conceito de alfabetismo, trazido por Soares (2010), podemos dizer que se trata de um termo pouco usado, uma vez que, por muito tempo, acreditou-se que o processo de alfabetização dizia respeito somente à aprendizagem da leitura e da escrita, em seus sentidos restritos. A reflexão acerca da funcionalidade da leitura e da escrita são recentes, segundo a pesquisadora, daí esse fenômeno semântico, de usarmos frequentemente o termo “analfabetismo” e desconhecermos, ou ignorarmos, o termo “alfabetismo”. Um fato que representou avanços nesse sentido diz respeito ao surgimento termo “*literacy*” – *letramento* – (com o mesmo significado de alfabetismo), no final do século XIX que “[...] representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.” (SOARES, 2010, p. 29).

Pensando sob a ótica social:

[...] o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a

relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. (SOARES, 2010, p. 33).

A respeito do assunto, Kleiman (1995, p. 16) também aponta que os estudos acerca do letramento “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”, tais como a emergência do estado como unidade política, a formação de identidades nacionais, as mudanças, o desenvolvimento das ciências, as mudanças políticas, sociais, econômicas, cognitivas relacionadas ao uso da escrita no meio social e a própria emergência da escola.

Com o surgimento dos termos letramento e alfabetização (ou alfabetismo) funcional, muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir alfabetização e letramento. Passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita.

Passaram, correspondentemente, a reservar os termos letramento ou, em alguns casos, alfabetismo funcional para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais. Nesse caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões “aprendizado do sistema de escrita” e “aprendizado da linguagem escrita”. (KLEIMAN, 1995).

Segundo Kleiman (1995), é na segunda metade dos anos 1980 que essa palavra surge no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. Implícita nesse conceito está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de adequar os usos dessas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo alcança como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido no mundo da cultura escrita. (KLEIMAN,

1995).

Nas palavras de Soares (2020, p. 11-12, grifos da autora):

Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfalettrar**.

Como é possível depreender, entendemos que a alfabetização envolve a compreensão do sistema de escrita alfabética, bem como, envolve a compreensão das funções sociais da leitura e da escrita nas mais variadas situações comunicativas. Ademais, convém acrescentar o que afirmam Freire e Macedo (1990, p. 105):

Os novos programas de alfabetização devem fundamentar-se amplamente na ideia de alfabetização emancipadora, segundo a qual a alfabetização é encarada como um dos veículos mais importantes pelos quais o povo ‘oprimido’ é capaz de participar da transformação sócio-histórica de sua sociedade. Dessa perspectiva, os programas de alfabetização não devem estar ligados apenas à aprendizagem mecânica de habilidade de leitura, mas, adicionalmente a uma compreensão crítica das metas mais gerais da reconstrução nacional. [...] Neste caso, o ato de aprender a ler e a escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. O conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento.

Sob esse ponto de vista e, reafirmando o que argumentamos anteriormente, a alfabetização, no sentido da emancipação, prevê bem mais que a aprendizagem das regras do sistema de escrita alfabética, afinal, ela deve alicerçar-se numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos estudantes (oprimidos) de modo a equipá-los com os subsídios necessários para a reapropriação de sua própria história, de sua cultura, de sua língua.

1.5. Perspectiva de alfabetização da Provinha Brasil

Após ampla leitura e análise do guia da Provinha Brasil, observamos que a sua fundamentação, no que tange à alfabetização e ao letramento, é aquela em que ambos processos são concebidos como complementares e paralelos, assim, entende-se que “[...] a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento de escrita, e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita.” (BRASIL, 2016, p. 9). A mesma perspectiva que anunciamos como nossa anteriormente.

1.6. Concepção de alfabetização e de letramento no documento básico da ANA

O uso dos termos “alfabetização e “letramento” no documento orientador da ANA (BRASIL, 2013, p 11), de acordo com seus organizadores, “[...] coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita.”. Tanto a construção dos conceitos da língua, quanto a construção dos conceitos matemáticos, são entendidos como processos interativos e dialógicos que se dão em contextos e práticas sociais.

A perspectiva adotada no documento é de que a alfabetização diz respeito à apropriação do código escrito e o letramento está atrelado às práticas e usos sociais da língua.

Sob esse viés, o documento reitera:

Nesse contexto, a alfabetização, em uma perspectiva de letramento, implica o domínio do sistema alfabético de escrita, o começo do aprendizado da norma ortográfica, o domínio progressivo da escrita e a leitura de textos de diferentes gêneros, bem como a compreensão das funções que a escrita cumpre na sociedade. Considera-se que as práticas de letramento, entendidas aqui como práticas de uso da leitura e da escrita, são amplas e diversificadas e ocorrem em diferentes contextos socioculturais, em situações específicas de uso. A escola é um desses contextos, em que há situações autênticas de uso, que requerem, necessariamente, uma abordagem diferenciada, formal e sistematizada da leitura e da escrita. (BRASIL, 2013, p. 17).

Vale ressaltar que a concepção de alfabetização e de letramento da ANA também é condizente com a concepção que adotamos como norteadoras dessa pesquisa.

1.7. Perspectiva de alfabetização a partir do Plano Nacional de Alfabetização

A partir de 2018-2019, mais especificamente, uma “nova” Política Nacional de Alfabetização (PNA) vem se constituindo e isso já foi apresentado, de certa forma na seção inicial desse trabalho. Convém reiterar, que essa política se anuncia “[...] com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.” (BRASIL, 2019, p.18). Além disso, na cartilha que trata de questões específicas dessa política, podemos observar a referência ao termo “literacia”, definida como o ensino e a aprendizagem de habilidades específicas de leitura e de escrita, independente do sistema de escrita usado pela sociedade.

O documento define, ainda, o que considera como princípio alfabético:

Quando uma criança ou um adulto analfabeto se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que, individualmente ou em grupo, representam os sons da fala (ou os fonemas da língua, para ser mais exato), dizemos que essa pessoa compreendeu o **princípio alfabético**, passo crucial no processo de alfabetização. Esse princípio, que se concretiza diversamente nas diferentes línguas, de modo que cada uma delas possui regras próprias de correspondência grafema-fonema, deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo. O alfabetizando deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas. (BRASIL, 2019, p. 18).

À luz dessas concepções, apresenta-nos o que considera como seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos, produção de escrita. Para discutir sobre o assunto, ou seja, “a linguagem” utilizada atualmente na educação, traremos alguns postulados de Biesta (2013, p. 29-30) que elucidam a questão:

E, pelo menos desde Foucault, sabemos que as práticas linguísticas e discursivas delineiam – e talvez possamos dizer até: constituem – o que pode ser visto, o que pode ser pensado e, finalmente, o que pode ser feito. Assim como a linguagem torna possíveis alguns modos de dizer e fazer, ela torna outras maneiras de dizer e fazer difíceis e às vezes até impossíveis. Essa é uma razão importante pela qual a linguagem importa para a educação, porque a linguagem – ou as linguagens – existente para a educação influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também o que não pode ser dito e feito.

É exatamente isso que estamos presenciando, uma troca vocabular que não é em vão, ela tem um cunho ideológico que segue uma pauta global de modificações com o intuito de perpetuar uma linguagem da aprendizagem em detrimento da linguagem da educação. Para Biesta (2013), essa nova linguagem associa o ensino à oportunização de aprendizagens ao longo da vida (a mesma linguagem que observamos no documento do Fórum Mundial de Educação de Incheon, em 2015 e, por conseguinte, no Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN/ 1996). Precisamos refletir sobre isso, de modo a desvendar o que se esconde por trás do que parece ser uma mera troca vocabular. Assim, é preciso refletir sobre o impacto que a nova linguagem da aprendizagem tem causado sobre o discurso e a prática da educação.

É preciso que estejamos atentos às mais variadas mensagens “subliminares” que essa “nova linguagem” pode transmitir. Pensar em “aprendizagem ao longo da vida”, por exemplo, pode reproduzir a ideia de que a “alfabetização”, sistemática e em sentido mais restrito, não precisa se dar no período propriamente dito do Ciclo de Alfabetização.

Isso pode, portanto, conduzir as professoras alfabetizadoras à construção e à propagação da falsa ideia de que elas não precisam se preocupar com a “aprendizagem” no início da

escolarização, uma vez que, na perspectiva dessa “nova” linguagem, a alfabetização se dá ao longo da vida). Assim, essas educadoras (e tantos outros) poderão deixar de buscar formas alternativas para atender às necessidades e especificidades de aprendizagem dos estudantes, de modo que essa “despreocupação” pode contribuir para aprofundar e perpetuar ainda mais as desigualdades sociais. Não quer dizer que temos a crença de que a escola, e dentro dela a alfabetização sistemática, “pode tudo”, mas sim, acreditamos que, sem ela (s), o aluno “poderá ainda menos”. Não será isso exatamente o que o mercado capitalista almeja?

Biesta (2013) afirma que não é contra o termo “aprendizagem”, na verdade, ele questiona os significados que a palavra traz, no contexto atual, e as relações que estabelece: aluno/consumidor; professor/provedor, à luz de pressupostos neoliberais. Num modo mais abrangente de analisar, a educação torna-se sujeita às ordens do mercado, cada vez mais competitiva e individualizada, com vistas a fornecer o que o “cliente” ou o “mercado” impõe.

Nesse sentido, o autor propõe três conceitos para resgatar uma linguagem da e para a educação: “[...] confiança, violência e responsabilidade; ou, para ser mais preciso: confiança sem fundamento, violência transcendental e responsabilidade sem conhecimento.” (BIESTA, 2013, p. 44). Para ele, a confiança tem relação com o incalculável e, portanto, com o risco. Violência tem relação com a elaboração de respostas a algo que desintegrou, desorientou, de modo que se respeite a individualidade, a subjetividade ou a personalidade dos estudantes como sujeitos únicos e singulares. É violência porque promove questões e encontros difíceis. Já responsabilidade não tem relação com metas, ou possíveis indicadores de “qualidade”, ou com um modelo de sujeito que almejamos construir, mas antes com algo que desconhecemos.

A respeito especificamente dessa “nova” Política, Morais (2020, p. 66) também traz contribuições ao afirmar que ela tem se revelado autoritária e mercantilista e tem almejado impor o método fônico como o único para se alfabetizar, desvirtuando o direito que os educadores e as instituições escolares têm para escolherem as metodologias que julgarem mais apropriadas. “O que vemos é uma tentativa de imposição, feita na base da chantagem: só quem se submetesse ao que o MEC impõe teria direito a verbas e à cooperação do governo federal. Isso é escancaradamente antidemocrático.”. Isso tudo sob o discurso de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Morais (2020) denuncia o reducionismo do processo de alfabetização ao lado da diminuição do ciclo de alfabetização a dois anos, sem garantir na Educação Infantil o direito de compreender o sistema de escrita alfabética ou de desenvolver a consciência fonológica, numa intenção velada de ignorar completamente o letramento das práticas de alfabetização no Brasil. “Os preconceitos descabidos com o construtivismo e com o letramento, ao lado da sectária

visão de que só estudos experimentais podem dizer como devemos alfabetizar, são obras dos autores da PNA que, como já dissemos, adotavam esse discurso desde 2003.” (MORAIS, 2020, p. 66).

A respeito dos chamados “componentes essenciais da alfabetização”, Morais (2020) ressalta o fato de vários pesquisadores defenderem a consciência fonológica há mais de 30 anos; também destaca o fato de nunca terem defendido um ensino assistemático e espontâneo. Entretanto, isso não indica um possível alinhamento a essa política anunciada pela PNA, tendo em vista, inicialmente, a visão que o autor considera “simplista” de consciência fonêmica; em segundo lugar, por compreender que os estudantes não precisam “ser massacrados” por estudos sobre as relações entre grafemas e fonemas, com repetição e controle, como numa concepção associacionista do processo de ensino-aprendizagem.

Outra crítica à essa política trata da concepção de leitura veiculada pelo documento em várias de suas passagens:

[...] os atuais especialistas que ajudaram a redigir a autoritária proposta do MEC tendem a ver a compreensão de leitura como algo que só deveria ser priorizado após o domínio da “decodificação” e da “leitura fluente” de palavras soltas. Desconsideraram toda a literatura psicolinguística e os estudos sobre letramento e leitura [...]. (MORAIS, 2020, p. 68).

Os textos também, segundo o autor, costumam ser tratados de forma muito genérica pelos psicólogos cognitivistas, como se fossem um “amontoado de frases”, ou uma mera transposição do oral para o escrito, sem levarem em conta estudos acerca de gêneros textuais que podem nos fazer avançar no ensino e na proposição de situações em que os alunos poderão ter oportunidades específicas de apropriação de gêneros orais e escritos.

Morais (2020, p. 74) alerta-nos sobre os “mercadores de métodos fônicos” que tratam os estudantes de forma homogênea e desconsideram a diversidade de saberes que apresentam:

Nesses métodos fônicos pouco inteligentes, a criança que ainda não compreendeu como a escrita alfabética funciona e aquela que já lê e escreve palavrinhas de forma convencional são submetidas aos mesmíssimos exercícios nada motivadores, de ler palavras que não existem, palavras loucas, controladas pelo autor do método, porque, na lógica adultocêntrica que ele adota, o aprendiz só poderia se deparar com tais ou quais relações grafema-fonema... numa ordem fixa. E todos os aprendizes seriam privados ou teriam raras oportunidades de participar da leitura de textos reais e prazerosos, porque o letramento com base em gêneros textuais reais, sem vocabulário controlado, estaria banido das salas de aula.

Ao final do texto, Moraes (2020) anuncia o desejo de que cada educador reflita sobre a política nacional de alfabetização e não “bata continência” para os desmandos do MEC. É preciso entender que a tentativa de apagamento da palavra letramento, por meio do uso do termo *literacia*, vai além de uma mera troca vocabular, envolve questões ideológicas oriundas do governo instituído. Governo esse que tenta a todo custo desmerecer as pesquisas e as políticas públicas em alfabetização realizadas pelos governos anteriores e mesmo pelos pesquisadores nacionais.

Consideramos necessário trazer os pressupostos que embasam a Política Nacional de Alfabetização a partir de 2019, tendo em vista que são fatores também intervenientes não só do processo e das formas de avaliar externamente em âmbito nacional o processo de alfabetização, como também da conformação da identidade da professora alfabetizadora.

2. TRABALHO DOCENTE E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Na seção anterior, tratamos dos aspectos que delinearam as políticas públicas no Brasil referentes à alfabetização e as suas formas de avaliação, em especial a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização. Nesta seção trataremos, como o título prediz, das características gerais do trabalho docente; das especificidades do trabalho docente da professora alfabetizadora; e, ainda, descreveremos as formas por meio das quais se constitui a identidade desses sujeitos. Além disso, buscaremos evidenciar as formas pelas quais o trabalho, as relações de emprego e a (s) identidade (s) se inter-relacionam, se cruzam e se conformam.

2.1. A especificidade do trabalho docente

Sob as lentes do que explicitamos anteriormente, dadas as grandes mudanças pelas quais a sociedade vem passando ao longo dos anos e as consequentes transformações no campo educacional, entendemos que a escola passou a ser de massa e, segundo Tardif e Lessard (2014a), isso exigiu reformulações em vários âmbitos: estruturais, curriculares, ideológicos, entre outros. O trabalho docente complexificou-se de forma a representar:

[...] uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. (TARDIF e LESSARD, 2014a, p. 9).

Outrossim, os autores acrescentam a necessidade de aptidões e atitudes de empatia, de respeito, de comunicação, de abertura para as diferentes culturas, de diálogo com os pais e a comunidade escolar, de autonomia e de capacidade de pensar nas necessidades dos alunos. No entanto, apesar de tantas modificações, a profissão docente “[...] continua sendo, ao mesmo tempo, em muitos aspectos, uma ocupação tradicional e em continuidade com o passado, uma espécie de ofício artesanal que sobrevive como pode no seio da grande indústria escolar da escola de massa”. (TARDIF e LESSARD, 2014a, p. 13).

Tardif e Lessard (2014b, p. 17) apregoam que, comumente, a atividade de ensino é entendida como uma atividade secundária em relação ao trabalho produtivo e material. Assim,

“A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo [...]”. Nesse viés, o professor é percebido como um trabalhador improdutivo ou mesmo reprodutivo tanto do capitalismo, como das relações de desigualdades sociais. Entretanto, os referenciados autores defendem que o trabalho docente está distante de ser uma atividade secundária ou periférica e, portanto, “[...] constitui umas das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. O trabalho docente é um trabalho interativo em que os estudantes não são meios ou fins de trabalho, mas são a própria matéria-prima do trabalhador.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF e LESSARD, 2014b, p. 23, grifos dos autores).

Dessa maneira, a escolarização, segundo os referidos autores, supõe a instauração de um novo campo de trabalho: a docência, por meio da qual os modos de socialização e de educação são transformados, remodelados ou adaptados. Contudo, como havíamos explicitado na sessão anterior e Tardif e Lessard (2014b, p. 25) também apontam sobre a organização do trabalho escolar, “[...] a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.” (grifos dos autores). A partir dessa concepção, eles afirmam que é quase impossível pensar no trabalho docente sem se interrogar a respeito desses modelos de gestão e de realização da atividade educativa.

Tardif e Lessard (2014b, p. 28), salientam que:

*[...] o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (grifos dos autores).*

Em virtude da natureza da atividade docente, o professor relaciona-se, enquanto trabalhador, com o seu “objeto de trabalho” em termos de interações humanas, assim, ao transformar o “outro”, transforma a si mesmo. Sem perder de vista que “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria 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”. (TARDIF e LESSARD, 2014b, p. 35). Sobremaneira, esse trabalho não pode restringir-se a cumprir ou executar algo vindo “de fora”, mas deve construir sentido para as interações entre os envolvidos.

2.2. Constituição da identidade

Na tessitura do que foi exposto, cabe-nos fazer algumas considerações sobre a questão da socialização dos indivíduos, entendendo-a como componente das relações humanas. Embasamo-nos na concepção de que “A sociologia do conhecimento tem sua raiz na proposição de Marx que declara ser a consciência do homem determinada por seu ser social” (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 17).

Destaca-se aqui, também, a linguagem que é o sistema de sinais mais importante para a sociedade humana, por meio da qual participamos da vida cotidiana em interações com nossos semelhantes: “A linguagem assegura a superposição fundamental da lógica sobre o mundo social objetivado. O edifício das legitimações é construído sobre a linguagem e usa-a como seu principal instrumento.” (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 92). A linguagem, à luz desses pressupostos, objetiva as vivências compartilhadas de modo a torná-las disponíveis a todos que comungam da comunidade linguística, tornando-se, pois, a base e o instrumento para obter acesso ao conhecimento coletivo.

Como já foi dito anteriormente, e cabe aqui a reiteração:

O período durante o qual o organismo humano se desenvolve até completar-se na correlação com o ambiente é também o período durante o qual o *eu humano* se forma. Por conseguinte, a formação do *eu* deve também ser compreendida em relação com o contínuo desenvolvimento orgânico e com o processo social, no qual o ambiente humano são mediatizados pelos outros significativos. Os pressupostos genéticos do *eu* são, está claro, dados no nascimento. Mas o *eu* tal como é experimentado mais tarde como uma identidade subjetiva e objetivamente reconhecível, não é. Os mesmos processos sociais que determinam a constituição do organismo produzem o *eu* em sua forma particular que o indivíduo identifica como sendo ele mesmo (por exemplo, como *um homem*, de maneira particular em que esta identidade é definida e formada a cultura em questão), mas com o equipamento psicológico que serve de complemento a essa particular configuração (por exemplo, emoções “*viris*”, atitudes e mesmo reações somáticas). Não é preciso dizer, portanto, que o organismo e, ainda mais o *eu*

não podem ser devidamente compreendidos fora do particular contexto social em que foram formados. (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 73-74).

Desse modo, depreende-se que a constituição do ser humano, segundo os autores supracitados, é um empreendimento social, de forma que sua humanidade e sua capacidade de socialização estão sempre inter-relacionadas: “O *Homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, *homo socius*” (p. 75, grifos dos autores).

Acerca da interiorização da realidade pelos seres humanos, Berger e Luckmann (1966, p. 173) apontam dois tipos de socialização: a socialização primária e a socialização secundária, que abordaremos a seguir. Para os autores, a sociedade é realidade é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva e deve ser entendida a partir de um processo dialético que é formado por três momentos simultâneos: exteriorização, objetivação e interiorização. Por estar nessa sociedade, o homem também participa desse processo: “Contudo, o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.”

O ponto inicial em que o homem é induzido a tornar-se esse membro é realizado por meio da interiorização que nos permite compreender nossos semelhantes e apreender o mundo social como uma realidade que compõe um todo significativo. É um processo diverso para cada ser humano e, uma vez assumido esse mundo, pode ser modificado ou mesmo recriado: “Em qualquer caso, na forma complexa da interiorização, não somente “compreendo” os processos subjetivos momentâneos do outro, mas “compreendo” o mundo em que vive e esse mundo torna-se o meu próprio.” (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 174). Assim, há uma contínua identificação entre si e cada um participa do ser do outro.

Essa interiorização, que é fundamental para o ser humano tornar-se membro efetivo da sociedade, dá-se por meio do processo de socialização. Processo em que o homem pode ser introduzido no mundo objetivo. Sob essa ótica, os autores ressaltam que há duas formas de socialização, a socialização primária e a socialização secundária.

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 175).

Para os autores, a socialização primária geralmente é mais importante para o ser humano e estrutura a socialização secundária. Cabe ressaltar que a socialização primária não é, segundo os autores, puramente cognitiva, mas dependente também de circunstâncias repletas de emoção. Nesse processo:

A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. Em outras palavras, a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 177).

Isso significa que a identidade é definida num contexto sócio-histórico-cultural e que só pode ser subjetivamente apropriada junto com ele num constante processo de interiorização em que a linguagem desempenha um papel determinante. Para Berger e Luckmann (1966, p. 180), “[...] o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os outros mundos interiorizados nas socializações secundárias.” Entretanto, a socialização nunca termina e, também, nunca é total, assim sendo, os autores explicitam como se dão novas interiorizações a partir do ponto em que há o estabelecimento da consciência do indivíduo.

Ao refletirem sobre essas outras interiorizações, os referidos autores apresentam-nos o que denominam como socialização secundária: “A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições.” (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 185), isso é determinado pela divisão do trabalho e pela distribuição social do conhecimento.

A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas “compreensões tácitas”, avaliações e colaborações afetivas desses campos semânticos. Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos. (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 185).

Ademais, a socialização secundária demanda o mínimo de um aparelho legitimado, bem como símbolos rituais ou materiais que o acompanhem, o que implica uma vasta variabilidade sócio-histórica nas suas representações. Berger e Luckmann (1966), reiteram que a socialização secundária pressupõe a existência de uma socialização primária anterior, em que o sujeito dispõe de uma personalidade formada e um mundo interiorizado. Personalidade e mundo esses

que tendem a persistir e sobre os quais a socialização secundária precisa, de certo modo, sobrepor-se.

Diferentemente da socialização primária que:

[...] não pode ser realizada sem a identificação, carregada de emoção, da criança com seus outros significativos, a maior parte da socialização secundária pode dispensar este tipo de identificação e prosseguir eficientemente só com a quantidade de identificação mútua incluída em qualquer comunicação entre os seres humanos. (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 188).

Na socialização primária, a criança interioriza o mundo dos pais como sendo o único mundo possível. Por meio da socialização secundária, percebe-se, então, que aquele mundo antes interiorizado é apenas um dos mundos possíveis, dentro de um contexto institucional específico. Dessa forma, enquanto a realidade é apreendida quase que automaticamente na socialização primária, na secundária precisa ser reforçada por técnicas pedagógicas específicas. Como a socialização primária não pressupõe alto grau de identificação, permite aprendizagens racionais e com maior controle emocional. “O relacionamento do indivíduo com o pessoal socializador torna-se proporcionalmente carregado de “significação”, isto é, o pessoal socializador reveste-se do caráter de outros significantes em face do indivíduo que está sendo socializado.” (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 193).

Acerca da interiorização da realidade, podemos depreender que há um processo de interiorização que é social e é mantido na consciência também por processos sociais. Isso demonstra que a realidade subjetiva mantém relações sociais com a realidade objetiva. Nesse contexto, os outros significativos ocupam um papel central principalmente no que diz respeito à progressiva confirmação da identidade.

Para conservar a confiança de que é na verdade a pessoa que pensa que é, o indivíduo necessita não somente a confirmação implícita desta identidade, que mesmo os contactos diários casuais poderiam fornecer, mas a confirmação explícita e carregada de emoção que lhe é outorgada pelos outros significantes para ele. (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 200).

Como é possível notar, os “outros significativos” (BERGER e LUCKMAN, 1966) são determinantes para a conservação ou não da realidade subjetiva do sujeito. Essa relação se dá de forma dialética, ou seja, em reciprocidade entre os fatores, numa totalidade social em que a linguagem é de grande relevância. Por meio dessa relação, o sujeito mantém, modifica ou reconstrói a sua realidade subjetiva. É preciso acentuar aqui que essa relação se dá num dado

contexto marcado pela divisão social do trabalho e pela distribuição social do conhecimento, como já mencionado anteriormente. A primeira traz consequências para a estrutura social e a segunda traz consequências para a objetivação da realidade.

A identidade, foco dessa pesquisa, de acordo com Berger e Luckmann (1966, p. 228), é um elemento central na realidade subjetiva:

A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e na conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a.

Nesse contexto, a identidade advém da relação entre o indivíduo e a sociedade, já os tipos de identidade, para os autores, são produtos da sociedade, elementos parcialmente estáveis da realidade social objetiva. Na relação externa entre o sujeito e a natureza, entre o animal humano e a situação sócio-histórica, podemos observar a dialética que se instaura entre o animal singular e o mundo social. Na relação interna, há uma dialética que se instaura entre o substrato biológico e sua identidade socialmente produzida. “Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo.” (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 241).

A esse respeito, Dubar (1995, p. 103) recusa a distinção entre a identidade individual e a identidade coletiva porque compreende que há “[...] uma transacção “interna” ao indivíduo e uma “externa” estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage [...]” e, assim, define categorias de análise para pesquisas empíricas.

A divisão intrínseca à identidade tem de, finalmente e sobretudo, ser esclarecida pela dualidade da sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. (p. 104).

Ele acrescenta, ancorado em Laing (1961), que essas problemáticas acontecem porque a experiência dos outros não podem ser vividas por nós, dessa maneira, embasamo-nos nas comunicações para a apreensão da identidade atribuída a nós pelos outros e, assim, forjamos nossa própria identidade, a identidade para si. Porém, não podemos “[...] nunca ter a certeza de que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro. A identidade

nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável.” (DUBAR, 1995, p. 104).

O autor adota a perspectiva sociológica e elucida que: “Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (DUBAR, 1995, p. 105).

A respeito dos mecanismos de identificação, Dubar (1995, p. 106) aponta que há a utilização de categorias socialmente disponíveis em diferentes níveis. Aos mecanismos de identificação que têm o intuito de definir que tipo de homem ou mulher você é, o autor denomina “actos de atribuição” e dizem respeito à identidade para o outro. Já os mecanismos que expressam o tipo de pessoa que você almeja ser, o autor denomina como “actos de pertença” e estão relacionados à identidade para si. Por meio das atividades com os outros, somos conduzidos a aceitar ou não as identificações a nós atribuídas pelos outros ou pelas instituições.

Dubar (1995, p. 107) segue apontando características de dois processos que julga heterogêneos: o primeiro está relacionado com a: “[...] **atribuição** da identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em interação com o indivíduo.”. Ele não pode, de acordo com o autor, ser analisado dissociado dos sistemas de ação e resulta de “relações de força” entre os envolvidos e da legitimidade das categorias usadas. Esse processo produz uma forma de etiquetagem, ou identidades sociais “virtuais”. O segundo processo refere-se “[...] à interiorização activa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos.”. Tal processo não pode ser analisado dissociado das trajetórias pessoais por meio das quais construímos nossas “identidades para si”, ou as identidades sociais reais. São dois processos, que para Dubar (1995), não coincidem obrigatoriamente, uma vez que a identidade para o outro pode ser diferente da identidade para si que o indivíduo atribui a si mesmo.

Há um destaque para o que Dubar (1995, p. 107) classifica como transacção objetiva, em que o indivíduo tenta acomodar a identidade para si à identidade para o outro, e a transacção subjetiva, em que o indivíduo salvaguarda uma parte das suas identidades herdadas em meio ao desejo de construir para si novas identidades ou identidades visadas. Assim, pela articulação dessas duas transações, constitui-se como “[...] a chave do processo de construção das identidades sociais.”

De fato, nas palavras do autor:

A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as “trajectórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos. A construção da identidade

pode, também, ser analisada tanto em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada, como em termos de ruptura que implica conversões subjetivas. (DUBAR, 1995, p. 108).

Sob esse viés, há ao mesmo tempo autonomia e articulação entre as duas transações e, portanto, “[...] as configurações identitárias constituem então formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas de compromissos entre os resultados dessas duas transações diversamente articuladas.” (DUBAR, 1995, p. 108).

Para elucidar esses escritos, traremos a seguir o quadro de Categorias de análise de identidade que o autor nos apresenta:

Quadro 3: Categorias de análise da identidade

Categorias de análise da identidade	
Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
“Que tipo de homem ou mulher você é” = diz-se que você é	“Que tipo de homem ou mulher você quer ser” = você é que diz que é
Identidade – numérica (nome atribuído); genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transacção objetiva entre – identidades atribuídas/ propostas – identidades assumidas/ incorporadas	Transacção subjetiva entre – identidades herdadas – identidades visadas
Alternativa entre – cooperação – reconhecimento – conflitos/ não reconhecimento.	Alternativa entre – continuidades/ reprodução – rupturas/ produção.
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais.
Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias julgadas atractivas ou protectoras

Identidade social marcada pela dualidade
--

Adaptação do quadro elaborado pelo autor
Fonte: DUBAR, 1995, p. 109.

Pode-se compreender a partir desse constructo teórico que não há como construir uma identidade sem o sujeito e, tampouco, é possível ignorar os outros para forjar a nossa própria identidade. É preciso considerar que o processo biográfico e o processo relacional recorrem a esquemas de tipificação que variam de acordo com os “[...] espaços sociais onde se exercem as interações e as temporalidades biográficas e históricas onde se desenvolvem as trajetórias.” (DUBAR, 1995, p. 110).

2.2.1. O processo identitário biográfico

Para explicitar os modos pelos quais se dá a constituição das categorias sociais, Dubar (1995) faz referência às influências que o trabalho e o emprego exercem sobre elas, assim como a formação (escolar e profissional, inicial e contínua) também exerce; sem reduzir as identidades sociais ao emprego e aos níveis de formação, nas palavras do autor:

É evidente que, antes de se identificar pessoalmente com um grupo profissional ou com um tipo de diplomados, um indivíduo, desde a infância, herda uma identidade social que são as dos seus pais, de um deles ou dos que estão encarregados de o educar. [...] No entanto, é nas e pelas categorizações dos outros – e, nomeadamente, as dos parceiros da escola (“professores” e “pares”) – que a criança experimenta a sua primeira identidade social. (DUBAR, 1995, p. 112).

A dualidade, entre a identidade para o outro e a nossa própria identidade construída, entre a identidade que herdamos e a identidade que almejamos, segundo o autor, abre uma variedade de possibilidades ao longo da nossa vida a inúmeras estratégias identitárias. A saída da escola e o contato com o mercado de trabalho constituem um momento relevante para a construção da nossa identidade autônoma. “A entrada numa “especialidade” disciplinar ou técnica constitui um acto significativo da identidade virtual. Mas é no confronto com o mercado de trabalho que, sem dúvida, se situa hoje o desafio identitário mais importante dos indivíduos [...]” (p. 113).

Esse embate promove o que Dubar (1995) denomina como modalidades de construção de uma identidade de base, identidade profissional que diz respeito ao trabalho assim como projeta uma identidade futura. Sendo assim, a trajetória de emprego desencadeia uma lógica de aprendizagem, ou lógica de formação que exige aprender a “vender-se”. “Não se trata somente

de uma situação de “escolha do ofício” ou de obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos.” (p. 114).

2.2.2. A construção da identidade relacional

A construção da identidade relacional, ou identidade para outrem, conforme Dubar (1995, p. 115), com base em Sainsaulieu (1985), é derivada de relações de trabalho em que o indivíduo participa. Tais relações constroem vários atores sociais baseados em representações coletivas, dessa forma, a identidade no trabalho demanda um investimento pessoal que demanda reconhecimento dos parceiros. “Dessa transacção dependem as identidades daqueles que nelas se comprometem ou nela se comprometeram.” A partir desses pressupostos, o autor define três dimensões identitárias: o campo de investimento, relacionado ao acesso ao poder; o campo das normas de comportamento relacional; e o campo de valores provenientes do trabalho.

Consoante a essas ideias, Dubar (1995, p. 117-118, grifos do autor) esclarece que:

Pode-se, pois, com Sainsaulieu, colocar a hipótese de que o investimento privilegiado *num espaço de reconhecimento identitário* está intimamente dependente da natureza das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença. [...] O espaço de reconhecimento de identidades é inseparável dos *espaços de legitimação dos saberes e competências* associados às identidades. A transacção objetiva entre os indivíduos e as instituições é, antes demais, aquela que se organiza à volta do reconhecimento e do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos duros das identidades reivindicadas.

É importante, portanto, salientar a necessária articulação entre os dois processos identitários: o processo biográfico e o processo relacional, de modo a compreender que o primeiro é constituído por sujeitos de identidades sociais e profissionais a partir das mais variadas categorias; e o segundo diz respeito à legitimação, ao reconhecimento num dado espaço e tempo de forma a associar-se a saberes, imagens, competências de si. “A articulação destes dois processos representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras na sua caminhada biográfica e o seu desenvolvimento espacial.” (DUBAR, 1995, p. 118). Desse modo, a identidade social não é entendida como transmissão, mas como uma construção segundo traços herdados das gerações passadas, bem como por meio de estratégias identitárias traçadas dentro das relações que os sujeitos estabelecem nas mais variadas instituições.

À luz desses pressupostos, convém investigar de que forma (s) esses dois processos de conformação identitária intervêm na constituição da identidade da professora alfabetizadora, o que buscaremos elucidar a seguir.

2.2.3. “Ser” professora alfabetizadora: os fios que tecem essa identidade

O professor francês Roger Chartier, durante o Congresso Brasileiro de Alfabetização em 2013, de acordo com Frade e Carvalho (2014), questionou a menção ao professor como professor alfabetizador e não como professor da escola primária. Isso levou os pesquisadores brasileiros da área a buscarem razões para a escolha da expressão em questão.

Os autores esclarecem que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita pela criança nos primeiros anos de escolarização se constitui como um “ritual de passagem” bastante marcado no processo educativo. Dada a sua relevância, essa aprendizagem garante visibilidade e aponta categorias como a dos “alfabetizados” e dos “não alfabetizados”. Além do mais, há materiais didáticos que se organizam em torno do ciclo de alfabetização, avaliações externas acerca da alfabetização, congressos específicos sobre alfabetização, formação específica para professores alfabetizadores, enfim, “[...] temos uma cultura específica relacionada a esse momento de ensinar/aprender, identificada na escola e na sociedade, o que permitiria afirmar que essa especificidade ajuda a sedimentar uma identidade para aquele profissional que atua na alfabetização.” (FRADE e CARVALHO, 2014, p. 2).

Ainda que os autores reconheçam o papel de toda a escolarização na constituição do letramento dos estudantes, tendo em vista que “[...] a pluralidade de usos e funções da cultura escrita, atribui a todos os professores a responsabilidade pela formação de leitores e escritores competentes.” (p. 2), Frade e Carvalho (2014) apontam especificidades acerca do processo que demandam conhecimentos também específicos daqueles que nele atuam: como a criança aprende a ler e a escrever? Qual a natureza desse objeto de conhecimento? Quais as metodologias necessárias para a construção desse aprendizado? Nesse contexto, questionam o leitor a responder: qual a identidade do professor alfabetizador? Aqui, preferimos tratar da identidade da professora alfabetizadora, no feminino, por razões outrora explicitadas: segundo Gatti e Barreto (2009), a categoria de professores é feminina, majoritariamente, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 93% deles.

Marques (2014), em seu artigo intitulado como “Quem é o professor alfabetizador?”, mostra-nos que há uma visão histórica simplista de que o professor das séries iniciais é aquele que ensina a ler e a escrever, apenas. Entretanto, para o autor, as novas demandas sociais, a

atuação polivalente e as próprias mudanças nas trajetórias profissionais desses educadores fazem da sua identidade social algo maior e, ao mesmo tempo, particular. “Em sala, os perfis variam: o do recém-formado em pedagogia àquele que aprendeu com os anos de prática, de professor rígido à “tia” afetuosa. Mas há aquelas situações que todos enfrentam desde a formação e que são próprias do profissional da alfabetização.

A identidade própria desse professor, ou professora, como preferimos, constrói-se em meio a muitas exigências e possibilidades e, apesar das tantas especificidades que podemos observar entre uma professora alfabetizadora na cultura indígena, na periferia ou nas escolas de centro, por exemplo, há o que o autor denomina como características comuns, como: subsidiar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; a questão da proximidade afetiva com os alunos; valorização do lúdico e das atividades concretas; o maior tempo de contato com a turma, específico das séries iniciais, que permite a construção de um processo distinto de acompanhamento e avaliação individual ímpar; maior contato e proximidade com a família. Em relação ao conhecimento linguístico, Marques (2014, p. 10) enfatiza, ancorado nos pressupostos de Lemle (1987), que:

O alfabetizador é também usuário e produtor da língua, e deve compreendê-la teórica e metodologicamente para utilizá-la em favor do aprendizado dos alunos. No entanto, diferente do que acontece na graduação em letras (que forma professores principalmente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e não para a alfabetização), os cursos de Pedagogia no Brasil apresentam, de modo geral, número pequeno de disciplinas voltadas à linguística.

Como a professora alfabetizadora é uma professora de língua portuguesa, esse conhecimento faz falta para a prática da alfabetização. Do mesmo modo, o investimento em formação linguística, segundo o autor, vem ganhando espaço nas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores e mesmo nos cursos de pós-graduação, ainda que isso não possa substituir a necessidade de melhorias na formação inicial, na graduação.

A trajetória de formação, aponta Marques (2014), é repleta de alterações pautadas em construtos teóricos e diálogos entre teorias e práticas, principalmente a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Magda Soares acerca da alfabetização. Entretanto, as professoras indicam uma lacuna entre os estudos teóricos e a prática em si, principalmente pela exacerbação do primeiro e detrimento da segunda e mesmo pela falta de estágio supervisionado profícuo nos cursos de formação inicial. Assim, a professora iniciante precisa buscar outros meios para subsidiar sua prática, seja por meio das práticas de outras professoras com as quais atua, ou na

própria memória das experiências vividas enquanto estudantes, o que provoca situações de tentativa e erro.

Marques (2014, p. 11) apresenta-nos uma fala de Magda Soares que enfatiza a necessidade de uma formação mais aprofundada: “Os fundamentos de alfabetização hoje em dia são tão numerosos e tão complexos que seria necessária uma formação específica para o alfabetizador ou uma maior carga de disciplinas durante o curso.”

Conforme evidenciamos, há peculiaridades na profissionalidade docente da professora alfabetizadora que intervêm na constituição da sua identidade social. Nessa linha de pensamento, convém aprofundar o assunto com estudos de Araújo et al. (2015, p. 184) que apontam: “[...] a alfabetizadora garante sua voz na construção de seu ofício e, movendo-se entre as palavras alheias e as palavras próprias, apropriadas, elabora sua compreensão responsiva ativa sobre o campo da educação, da alfabetização.”

Para as autoras, o saber-fazer da professora alfabetizadora estrutura-se sobre três eixos essenciais: os saberes sobre o ensino; os saberes sobre a aprendizagem; e os saberes sobre o próprio objeto de conhecimento. Tais saberes, são saberes plurais, uma vez que se compõem de saberes teórico-metodológicos, saberes práticos e experiências concretas vivenciadas por elas mesmas. A atividade docente da professora alfabetizadora envolve, portanto, saberes de diferentes naturezas, num diálogo constante entre teoria e prática e “[...] podemos complementar, implica sujeitos de linguagem, sujeitos de história, de cultura.” (ARAÚJO et al., 2015, p. 182). Esses saberes constituem-se em meio a uma multiplicidade de vozes, inclusive a voz da professora alfabetizadora, em discursos que se cruzam, modificam-se. Na perspectiva bakhtiniana adotada pelas autoras, os saberes docentes constituem-se dialogicamente permeados pelos saberes acadêmicos e pelos diálogos travados entre a vida do professor e sua profissão.

As autoras acrescentam, a partir dos pressupostos de Schön (2000), que:

[...] longe de uma perspectiva de formação de professores pautada numa racionalidade técnica que tomava a teoria e a prática de modo dicotomizado, separado, e na crença de que para ser um bom professor bastaria ter um domínio da área do conhecimento específica do que irá ensinar, exige-se hoje uma racionalidade prática e crítica, que implica uma constante reflexão sobre a prática. (ARAÚJO et al., 2015, p. 184).

Segundo essas premissas, o trabalho docente da professora alfabetizadora é entendido pela ótica do protagonismo. A ótica em que, entre as palavras dos “outros” e as próprias palavras, apropriadas, remodeladas, ressignificadas, ela constrói a sua compreensão sobre a

alfabetização. Do ponto de vista do objeto de conhecimento com o qual se relaciona o ofício da professora alfabetizadora Araújo et al. (2015, p. 190) salientam a necessidade de:

[...] uma gama de compreensões sobre o objeto de conhecimento, seja acerca da escrita como prática social ou como sistema de notação, seja acerca do como a aprendizagem ocorre, no nível conceitual e interativo, relativo às experiências com a linguagem escrita, com os textos, com os gêneros. É preciso articular saberes do campo da linguagem e da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, saber como o sistema de escrita funciona e como a linguagem escrita se apresenta em diversos gêneros de texto e, do ponto de vista da aprendizagem, como as crianças se apropriam desses conhecimentos.

É em torno disso que o trabalho educativo da professora alfabetizadora se organiza, ou deveria se organizar. Para essa articulação, de acordo com as referidas autoras, a alfabetizadora ancora-se na progressão das aprendizagens, por meio de avaliação diagnóstica da turma e dos alunos (de forma individual), de modo a considerar a heterogeneidade própria da sala.

Como pudemos notar, a construção da identidade docente, assim como qualquer identidade social, é resultado de uma construção ao mesmo tempo individual e coletiva. É marcada pelos “outros significativos”, assim como é redefinida e remodelada segundo as percepções do sujeito acerca da sua identidade.

2.3. Configuração da identidade da professora alfabetizadora

Explicitamos as concepções que norteiam nossa pesquisa referentes à constituição identitária, em seguida apontamos a partir de nosso referencial teórico as especificidades da identidade da professora alfabetizadora. Cabe ressaltar, a partir de agora, as formas que acreditamos que o Estado usa para fabricar e controlar a identidade (ou formações identitárias) dos professores.

Lawn (2001, p. 118) defende que “[...] as alterações na identidade são manobras pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir mudança.” Nesse sentido, argumenta que o discurso do Estado intervém na construção das identidades e, além disso, argumenta em favor da ideia de que o Estado exerce função de policiamento das fronteiras identitárias com a finalidade de atender aos interesses do mercado. O autor aponta que os professores são tratados como “sombras” nos documentos e nas propostas educativas, entretanto, quando é do interesse do Estado, são destacados, escrutinados e reprovados.

A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. (LAWN, 2001, p. 118).

No texto, o autor enfatiza o tratamento parcial à questão da identidade enquanto forma de moldar e gerir educadores. Assim, chama a nossa atenção para as formas pelas quais o discurso de trabalho enfatizado pelo Estado intervém na sua constituição. “As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida.” (LAWN, 2001, p. 120).

Lawn (2001, p. 122) reitera que ao Estado é interessado em que a identidade do professor seja encaminhada sob a ótica da disseminação de sua política e dos seus interesses, de modo a preservar seu monopólio de poder. Sem dúvida, a fabricação da identidade do professor, segundo o autor, corrobora para a estruturação e reestruturação das relações de trabalho. “Com efeito, as políticas de ensino estão implicadas numa guerra de hierarquias, mantidas no seu lugar por um policiamento de fronteiras (no interior das quais os problemas são excluídos) e por um poderoso discurso de partenariado.”

Entretanto, a identidade pode ser construída a favor ou contra algo, desse modo, assim como há formas de policiamento para a manutenção de uma determinada identidade servil, também há oposições e tensões contra essa fabricação. Daí, segundo o autor, resultam formas de resistência que decorrem do envolvimento dos professores com os movimentos sociais, sindicais, entre outros.

Diante do exposto, Lawn (2001, p. 126-127) apresenta-nos duas formações identitárias: a do profissional colonizado e a do profissional moderno. O profissional colonizado foi aquele moldado no início dos anos 20, sob o “método de controlo colonial dominante” a partir de ideais de responsabilidade, atividade política e autodisciplina. Um profissional socialmente neutro, cuja manutenção da identidade foi resultado de um discurso contínuo assentado na responsabilidade profissional. Por outro lado, temos a identidade forjada do profissional moderno, evidenciada nos anos 40 e 50, derivada da necessidade de uma nova forma de “gerenciar” a identidade dos professores. À outra identidade, acrescentaram novas qualidades tidas como fundamentais: “maturidade, entusiasmo, experiências e personalidade.”

Até os anos 80 a identidade do professor estava limitada às paredes da sala de aula, firmada sobre o não compromisso com valores mais alargados e:

Na medida em que se torna mais complexo e útil para o modelo competitivo de uma economia altamente exigente, então terá de ser verificado, julgado e avaliado mais frequentemente. Da mesma forma que a diversidade de modelos de escolarização, reflectindo o poder do mercado, está na ordem do dia, também existem modelos diferenciados do professor. (LAWN, 2001, p. 128).

As fronteiras identitárias passaram a ser ordenadas por campanhas de inspeção, avaliação e recompensa, de modo que a escola passou a ocupar o papel de lugar para a fabricação de identidade, de acordo com o autor. “A nova identidade do professor é continuamente monitorizada, apresentada e mantida, nas novas arenas públicas do trabalho na escola básica [...]” (p. 129) a partir de modelos competitivos e empresariais/ privados.

Para gerir o seu trabalho, o professor está sendo regulado por um discurso que acentua a “ideia de desempenho”, a ideia de ter atitudes ditas adequadas que se traduzem em competências: dominar conteúdos, por exemplo, e saber treinar seus alunos para que obtenham êxito nas provas oficiais sob recompensas, muitas vezes simbólicas, como ter seu nome numa matéria publicada no jornal, receber um troféu pelos bons resultados “alcançados” ou ter uma moção de aplausos na câmara dos vereadores da cidade.

Há que se podar as autorias dos professores, segundo essa lógica. O controle e o estreitamento da autoria profissional da professora alfabetizadora são uma exigência do currículo imposto e das políticas do mercado. Esse controle, modelamento e emolduramento da identidade da professora alfabetizadora vêm sendo exercidos tanto pelo Estado, com suas provinhas e provões, quanto pela mídia que expõe os resultados delas, na maioria das vezes, de forma pejorativa, desvalorizando as professoras do Ciclo de Alfabetização, culpabilizando-as, muitas vezes, pelo fracasso dos estudantes. Isso porque as críticas que recaem sobre os professores na mídia, nas avaliações e nos seus resultados, nos controles de gestores se apoiam nas lógicas e nos ordenamentos das políticas capitalistas, mercadológicas, de *accountability*.

É bom ressaltar esse papel da mídia, também, na moldagem da identidade da professora alfabetizadora, pois permite-nos compreender as imagens forjadas e disseminadas a respeito dos professores como representações. Com base nessas representações, acreditamos que as professoras produzem imagens a seu respeito com o intuito de dar sentido à sua constituição e, a partir disso, conformar a sua identidade. Isso corrobora o que Dubar (1997) afirma sobre a

correlação entre a identidade para si e a identidade para o outro. A identidade forjada pela imprensa influencia diretamente a identidade que a professora constrói e reconstrói de si.

A respeito da racionalização do ensino, Lelis (2014, p. 54) afirma que a partir da década de 80 nasceu um discurso dominante sobre a desvalorização dos professores, considerados incompetentes do ponto de vista técnico e desengajados, do ponto de vista político. Entretanto, por detrás desse discurso, escondem-se as mudanças que se produziram em virtude de novas formas de intervenção do Estado sobre os sistemas de ensino e confirmam a crescente “necessidade de controlar a autonomia do professor primário através da racionalização (e da privatização) do trabalho escolar”.

Contreras (2002) afirma que essa lógica extrapolou o âmbito empresarial e adentrou os muros da escola. Assim, o currículo passou a obedecer a esse processo de produção, sendo organizado sob parâmetros de decomposição mínimos, como uma lista de atividades específicas a serem desenvolvidas, reitera.

O autor segue afirmando que “tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e controle sobre sua tarefa.” (CONTRERAS, 2002, p. 36)

Acerca da racionalização do ensino, Nóvoa (2002) também faz suas considerações e aponta que não há como encarar o espaço da escola como sendo constituído dessa racionalidade exacerbada, afinal há outras tantas dimensões que precisam ser consideradas como: dimensões afetivas, de poder, concepções de mundo que marcam as relações sociais que estão implicadas nas relações pedagógicas e conseqüentemente nas decisões tomadas no espaço áulico.

Ainda nas palavras de Nóvoa (2002, p. 34)

Na verdade, a racionalização do ensino não se tem feito com base na valorização da profissão docente e das qualificações acadêmicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a grupos de especialistas pedagógicos (da planificação, do desenvolvimento curricular, da avaliação, etc.) a quem foi cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários para a melhoria da eficácia do ensino.

Tal racionalização alinha-se aos interesses dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, e seguem a lógica do mercado que financia políticas públicas para a conservação do capitalismo. Como salienta Saviani (2010, p. 439):

Estamos, pois, diante do neotecnicismo: controle decisivo desloca-se do progresso para o resultado. É pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB 9394/96 (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação.

Esse tipo de política afirma que os problemas da escola são externos a ela, de modo que sacrifica o professor sem atacar verdadeiramente os problemas educacionais. Tais medidas limitam o leque de ação dos docentes que, tendo de seguir uma política inflexível que dita, inclusive, os conteúdos e a forma de transmiti-los, alienam-se de seu trabalho.

3. INTERSECÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA E A IDENTIDADE DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Como foi mencionado na introdução desse trabalho, realizamos uma pesquisa de campo em escolas da rede estadual de ensino, pertencentes a Diretoria de Ensino de Jales, e também na rede municipal de educação da mesma cidade. Foram selecionadas turmas do Ciclo de Alfabetização de duas escolas estaduais, em dois municípios pertencentes à mesma Diretoria: Urânia e Santa Salete, e três escolas municipais de Jales. A pesquisa deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras alfabetizadoras, sendo três da rede estadual e três da rede municipal. Em seguida, foi realizada a análise dos dados, confrontando tais dados com os documentos pesquisados, bem como com o nosso referencial teórico. Nosso intuito, desde o início desse trabalho é compreender empiricamente como as avaliações externas (SAEB – ANA e Provinha Brasil) intervêm na constituição da identidade das professoras alfabetizadoras.

3.1. Campo de investigação

Faremos uma breve descrição do campo de investigação com o intuito de situar o contexto dessa investigação.

3.1.1. Rede estadual de ensino de São Paulo

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo constitui a maior rede de ensino do país com 5,4 mil escolas, cerca de 3,5 milhões de estudantes e 234 mil servidores (entre professores, quadro de apoio escolar e quadro da secretaria da educação), distribuídos em 91 diretorias de ensino organizadas em 15 polos regionais. A pasta conta com três órgãos vinculados, sendo eles: o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Conselho Estadual de Alimentação Escolar (CEAE), além disso, possui seis coordenadorias que tratam de assuntos variados: formação de professores, assistência pedagógica, informação, tecnologia, infraestrutura e serviços, gestão de recursos humanos, orçamento e finanças. (SÃO PAULO, 2021)

A Diretoria de Ensino – Região de Jales abrange vinte e cinco municípios em sua jurisdição. Ela conta com um total de 34 escolas estaduais, um Centro de Línguas, 17 escolas privadas e 75 escolas municipais. A maior parte das escolas de ensino fundamental – Anos

Iniciais – da rede estadual foi transferida para a rede municipal por meio do convênio da municipalização. Entretanto, na Diretoria de Ensino – Região de Jales, há ainda sete escolas desse segmento que permaneceram sob a responsabilidade do estado. Essas escolas estão localizadas nos seguintes municípios: Aspásia (1), Dirce Reis (1), Santa Salete (1), Santana da Ponte Pensa (1), São Francisco (1) e Urânia (2). (SÃO PAULO, 2021)

3.1.2. Rede municipal de ensino

A rede municipal de ensino de Jales, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, atende a Educação Infantil (creche), com 885 estudantes matriculados; Educação Infantil (pré-escola), com 815 estudantes matriculados; Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com 2291 estudantes matriculados; Educação de Jovens e Adultos, com 21 estudantes matriculados; perfazendo o total de 4012 estudantes distribuídos em oito escolas de Educação Infantil e oito escolas de Ensino Fundamental. Compõem o quadro de profissionais da Secretaria Municipal de Educação: uma secretária de educação, três supervisoras de ensino, duas coordenadoras gerais do Ensino Fundamental, uma coordenadora geral da Educação Infantil, uma coordenadora geral do Atendimento Educacional Especializado. No total, atuam na rede: quatro professores de Arte, sete professores de Educação Física, quatro professores de Atendimento Educacional Especializado, uma professora de Educação de Jovens e Adultos, 30 professores efetivos da Educação Infantil e 106 professores efetivos do Ensino Fundamental.

3.2. Sujeitos entrevistados

Foram entrevistadas seis professoras da rede pública de ensino: três professoras da Educação Básica da rede estadual (Região de Jales) e três professoras da Educação Básica da rede municipal da mesma cidade; todas as professoras atuam no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º ou 3º ano do ensino fundamental). Duas professoras da rede estadual fazem parte do corpo docente de uma mesma escola, que será nomeada aqui como EE1. A terceira professora leciona numa outra escola estadual, denominada EE2. As professoras da rede municipal atuam em três escolas distintas, chamadas de escolas EM1, EM2 e EM3.

Nesse momento, faremos a apresentação dos sujeitos da pesquisa por meio de um quadro que traz informações acerca da idade, do nível de escolaridade, do vínculo profissional,

da área de atuação, do tempo de atuação no magistério e do tempo de atuação específica no Ciclo de Alfabetização de cada uma.

Quadro 4: Caracterização das professoras entrevistadas

ENTREVISTADA	IDADE	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	VÍNCULO DE PROFISSIONAL	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
Carla	51	Ensino Superior	Efetiva estadual na escola 1: EE1.	Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (2º ano)	25 anos	23 anos
Gláucia	43	Ensino Superior	Efetiva estadual na escola 2: EE2	Ensino Fundamental (2º ano)	15 anos	12 anos
Rosana	50	Ensino Superior	Estável Estadual na escola: EE 1	Ensino Fundamental (3º ano)	25 anos	25 anos
Laura	38	Ensino Superior	Efetiva municipal na escola 1: EM1.	Ensino Fundamental (3º ano)	19 anos	13 anos
Maria	33	Ensino Superior	Efetiva Municipal na escola 2: EM2.	Ensino Fundamental (2º ano)	13 anos	8 anos
Nice	33	Ensino Superior	Efetiva Municipal na escola 3: EM3.	Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ano)	12 anos	10 anos

Fonte: Dados retirados das entrevistas.

O quadro 4 evidencia que todas as professoras entrevistadas possuem Ensino Superior; atuam há mais de 10 anos na Educação Básica da rede pública, sendo a maior parte da atuação no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Duas delas lecionam na Educação Infantil concomitantemente com o trabalho docente no Ensino Fundamental (Carla e Nice). Nenhuma das entrevistadas é uma professora inexperiente. Todas têm mais de 30 anos, cinco são efetivas e uma tem estabilidade assegurada por legislação específica da rede estadual. Esses fatores contribuem para que tenham a oportunidade de escolherem uma sala de alfabetização para atuarem, assim como contribuem para a opção de permanecerem nessa atuação se assim desejarem. Tudo isso influencia na constituição de suas identidades, o que denota sua relevância.

Traremos a seguir, um outro quadro que pretende facilitar a leitura e a visualização dos mesmos aspectos nas respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas quanto ao perfil familiar, ao perfil sociocultural e à trajetória de formação, de modo a evidenciar aspectos biográficos e relacionais envolvidos na construção da sua identidade social e da sua identidade profissional.

Quadro 5: Perfis familiar, sociocultural e profissional das professoras alfabetizadoras: aspectos comuns e aspectos diferentes.

	Carla	Gláucia	Rosana	Laura	Maria	Nice
Perfil familiar	... meus pais eram analfabetos... pai se alfabetizou sozinho. ...pai e a mãe eram era lavradores. Sou casada. Meu marido tem 57 anos, é chaveiro, tem superior incompleto.	... Meus pais... ensino médio, minha mãe é oficial de escola e meu pai carcereiro. Sou divorciada.	... O meu pai... a maioria do tempo trabalhou na zona rural, mexendo com gado... seu último serviço foi guarda-noturno. Ele tinha segundo ano do ensino fundamental. E a minha mãe... era do lar, e ela fez até a quarta série. Sou casada. Meu marido tem 55 anos, ele é marceneiro e a escolaridade dele é quarta série.	... Meu pai fez até a quarta série... ele era lavrador... a minha mãe fez apenas a primeira série do ensino..... e é dona de casa. Sou casada, meu marido tem superior completo e ele é vendedor de telemarketing.	... mãe é do lar, ela tem superior completo... licenciada em Matemática e Ciências... depois fez Biologia... pai tem Ensino Médio completo, é falecido... mãe foi autônoma, agora é do lar... o pai era motorista... Sou casada. Meu marido tem 33 anos, tem superior completo ... (Química); ... é policial rodoviário.	.. Minha mãe tem nível médio completo, meu pai fundamental incompleto. Os dois são Funcionários públicos estadual, Meu pai é aposentado já. Sou casada, meu marido é bancário, tem nível superior incompleto, tem 33 anos também.
Perfil sociocultural: acesso a bibliotecas, teatros e museus	Muito pouco... pouco mesmo, nosso teatro está até fechado né. Na nossa formação até que a gente ia a teatro, mas aqui em Jales mesmo... assistíamos a peças de teatro feitas pelos próprios colegas de sala.	Não tinha não... museu meu Deus nunca jamais, nem agora sinto inclusive assim, uma falta muito grande porque museu, teatro, pra minha formação em nível de História... pra ver, por exemplo a pintura... pinturas relacionadas... é meio fora assim inclusive da minha realidade que eu ensinava uma coisa que eu não tinha vivência...e eu acho	Só a biblioteca da escola. Nem estou indo mais... (risos), não participei de teatros... museus não. E o único que eu tinha era a biblioteca da escola e agora (Pandemia) muito menos. Triste realidade.	Olha, acesso à biblioteca né... museu eu até fui quando a gente fazia o magistério... teatro assim muito raramente, porque aqui, por exemplo na nossa cidade, está desativado né... então o acesso que eu tenho mais constante é a biblioteca.	...biblioteca sim, a gente sempre teve acesso, museu essas coisas eu tive mais acesso quando estava no CEFAM... que a gente visitava... cidades históricas... hoje algumas vezes visito... museus, porque não é algo que tem tanto aqui ... na nossa região. Quando eu fiz Geografia também visitei..., mas agora não... e por	Tive acesso por meios próprios... não era oferecido... gosto inclusive de participar, desses tipos de passeios, de teatros, mas aqui na nossa região a gente não tem... é só a biblioteca que a gente tem acesso... também porque compro livros... não tenho ido em museus, teatros, faz muito tempo...

		que precisa disso né... dessa vivência pra gente falar com mais intensidade... sobre o assunto...			causa da pandemia também...	
Trajetória de formação	<p>... Iniciei meus estudos numa escola rural... era multisseriada,...</p> <p>Depois eu vim morar na cidade, continuei na mesma escola até na oitava série, Comecei a trabalhar, fiz colegial de noite... casei... depois voltei para o magistério... fiz magistério de tarde e complementação pedagógica de noite....</p> <p>Eu fiz Pedagogia plena, na faculdade particular... terminei no ano de 2000...</p>	<p>...fiz educação infantil em período integral... até o quinto ano não fui uma boa aluna... tinha dificuldades... no Ensino Médio tinha aversão à matemática... Aí eu me encontrei quando eu ingressei no CEFAM sempre fui uma aluna mediana... depois eu fiz uma graduação em história... depois por forças da profissão quando eu ingressei como professora, vi obrigada a fazer a Pedagogia... fiz uma pós em psicopedagogia...</p>	<p>Meu pai e minha mãe moravam na zona rural, então a gente mudava muito, então eu dificilmente no fundamental estudei mais do que um ano na mesma escola... eu mudava muito de escola. Da sexta série ao Ensino Médio consegui ficar numa escola em Dolcinópolis... fiz até o primeiro colegial lá... depois vim pra Jales para fazer o magistério... Ensino Superior: terminei recentemente, terminei Pedagogia no ano passado. E foi no privado.</p>	<p>... Eu não fiz a Educação Infantil porque nós morávamos no sítio... e aí era muito difícil, então eu fui direto pra antiga primeira série com sete anos... Fiz magistério... eu escolhi fazer magistério porque eu sempre tive bons professores tanto primário quanto fundamental... Tenho ensino superior e pós-graduação. Foi em instituição privada. No início eu fiz letras... em 2000 depois já entrei direto na Pedagogia também... Depois eu fiz uma pós-graduação na área do Ensino Fundamental...</p>	<p>... Eu fiz até o primeiro colegial na rede estadual... depois eu fui pro CEFAM... porque tinha um ensino muito bom... fiz o quarto ano do CEFAM junto com a Pedagogia... CEFAM de dia e faculdade de noite... na FEF de Fernandópolis, privada... iniciei o curso de Administração depois que terminei Pedagogia... não gostei... mudei para o curso de licenciatura em Geografia... também na rede privada.</p>	<p>... estudei sempre em escola pública... sempre me destaquei na escola... gostava de escrever... depois fui fazer CEFAM. Eu tenho nível superior pela FEF... Eu fiz Gestão Pública também pelo IFES de Santa Catarina... Pedagogia iniciei em 2006 e terminei em 2008. Gestão pública eu comecei em 2010 e me formei em 2012.</p>

3.3. Análise do perfil familiar, socioeconômico e cultural das entrevistadas

Como é possível observar por meio do Quadro 5, há algumas semelhanças e diferenças entre os perfis familiares das entrevistadas: quase todas são casadas – Carla, Rosana, Laura, Nice e Maria, exceto Gláucia, que é divorciada; metade das professoras é oriunda de famílias que habitavam e trabalhavam na zona rural (Carla, Rosana e Laura), sendo essas, filhas de pais com pouca escolaridade. As outras três professoras têm pelo menos um dos pais que fez o Ensino Médio completo (Gláucia, Maria e Nice) e uma delas, apenas, tem a mãe com ensino superior completo (Maria).

Isso corrobora com o que aponta Gatti (2010, p. 1363-1364),

No que se refere à bagagem cultural anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país com escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que possuem pais com instrução de nível médio. Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos.

Em relação ao perfil sociocultural, foi possível compreender que todas, de certa forma, têm ou tiveram mais acesso a bibliotecas do que a teatros e/ou museus; aquelas que tiveram acesso a teatro e/ou museus foi por meio das escolas que estudaram ou por meio do curso de graduação e, hoje, não frequentam tais lugares, principalmente pela falta de tempo ou porque a região de Jales não possui museus e o único teatro da cidade está em reforma. Nenhuma declarou que a falta de acesso se deve a questões financeiras. Gatti e Barreto (2009) enunciam que há grandes diferenças para menos quanto ao capital cultural familiar entre os professores brasileiros e professores de outros países como a Argentina, o Peru e o Uruguai, dada a baixa escolaridade e nível socioeconômico das famílias desses profissionais no Brasil. Isso, provavelmente, é uma razão para a pouca frequência às bibliotecas, museus e teatros evidenciado anteriormente.

O acesso a bibliotecas, museus e teatros por meio da formação para a docência, declarado por algumas entrevistadas, denota o que Gatti e Barreto (2009, p. 167) apontam: “De qualquer modo, a formação para a docência agrega, e em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social.”

3.4. Trajetória de formação

A respeito da **trajetória de formação**, como podemos depreender a partir do Quadro 5, todas frequentaram a Educação Básica na rede pública de ensino. Todas cursaram o magistério, sendo que quatro delas (Gláucia, Laura, Maria e Nice) fizeram CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e duas delas, as mais experientes, fizeram em outra instituição (Carla e Rosana). As seis entrevistadas têm curso superior completo: licenciatura em Pedagogia, realizado em instituições privadas; e três delas têm outra graduação, além da Pedagogia. Duas entrevistadas disseram que têm pós-graduação na área da educação (Gláucia e Laura). Tudo isso evidencia o que Gatti (2010) também observou nas suas pesquisas sobre a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia provém da escola pública. Essa formação, de acordo com Gatti (2010, p. 1368): “A licenciatura em Pedagogia responde atualmente pela formação de professores do 1º ao 4º/5º ano do ensino fundamental e da educação infantil.”

Sobre **os motivos que as levaram à escolha do curso de magistério**, as respostas foram variadas.

Bom, eu não escolhi fazer magistério... Foi meio que assim... foi escolhido pela minha família né. Na verdade, o meu grande sonho era ser veterinária. Mas faltava tempo financeiro. E aí por isso que eu escolhi o magistério que na época não pagava né. Então era o mais fácil, eu já tinha minha tia que era professora, então era assim meio que tipo... imposição, sua tia fez e tá dando certo então você vai fazer também... como eu não tinha condições de fazer o que eu queria, então eu fui fazer magistério. Comecei fazendo no XV de Abril, na época, lá na faculdade (curso de magistério público ofertado no prédio da faculdade da cidade), a prefeitura pagava no caso... depois como a gente mudou pra cá eu comecei a fazer no Euphly que era do estado... nessa época eu já não tinha muito mais problema de amizade então era tranquilo tanto dos colegas como dos professores... aí eu comecei a gostar do curso... e acabei me apegando... me empenhando em fazer. Porque aí eu comecei a gostar né. O que eu não queria acabou me apaixonando. (Entrevistada Rosana).

Eu sempre me encantei com ser professora... isso desde muito cedo eu tenho encantamento pelo ensinar, pelo aprender. Sempre gostei muito disso. E eu comecei o magistério no primeiro ano do magistério, depois de três meses com a turma eu descobri que eu podia passar para o segundo ano do magistério e fazer a complementação pedagógica à noite... então eu fui para uma outra turma, outra sala e fazia essa complementação à noite. A turma sempre muito unida. Eu estudava à tarde... eu tive um professor que se chamava Camargo, ele me marcou muito... como professor. Porque... Ele catava nossa sala toda quarta-feira jogava numa sala, nas salas de PEB 1, no Euphly, então de duas em duas alunas, trabalhava um tema que ele escolhia ou às vezes sorteava... e a gente trabalhava com esses alunos. Aí a sala toda assistia, era uma loucura isso. Depois a gente voltava pra sala de aula e ele pontuava os pontos positivos, os pontos negativos... dava bastante dica, eu aprendi muito com ele. Também teve outros professores, psicologia, a Magneir, assim também ajudou

bastante a gente, a Tatinha, naquela questão de escrita mesmo... ela puxava bastante... então ela ajudou muito na minha formação. as matérias na época eram didática... era com a professora Flora. Ela também colocava a gente muito em prática né, eu acredito que o nosso magistério teve assim uma característica bem próxima do CEFAM... (Entrevistada Carla).

Na realidade o magistério se apresentou pra mim... não era uma coisa que eu tinha assim em mente uma projeção que eu tinha não, o CEFAM ele foi assim uma oportunidade de assegurar a questão... porque era um projeto que assegurava a questão salarial né que a gente recebia essa bolsa pra poder estudar e ainda a formação em nível médio e aí uma formação para o exercício da profissão... então eu fui assim meio conduzida por conta das questões socioeconômicas mesmo, na risca. Foi uma oportunidade de ter um respaldo financeiro e poder continuar estudando. Não era uma coisa que eu tinha projetado pra minha vida não. Tinha outras projeções, mas que estavam fora das minhas possibilidades financeiras. Então eu fui... onde a gente conseguiu manter... encaixar e se enquadrar. Sobre o curso eu avalio assim como um curso de excelência... foi assim pra mim uma formação muito valiosa que eu trago assim pra minha prática até hoje... (Entrevistada Gláucia).

Fiz magistério... eu escolhi fazer magistério porque eu sempre tive bons professores sim no ensino tanto primário quanto fundamental... e assim, eu me sentia assim, inspirada, vamos dizer... eu acho que eu sempre quis ser professora... desde... desde... pequena. Eu brincava muito com lousinha... era uma área que eu assim, me identificava e tinha muita facilidade. Então a escolha do magistério foi por isso. (Entrevistada Laura).

... na verdade nunca tinha passado pela minha cabeça de ser professora... é ... quando estava na escola e quando fui fazer CEFAM ... eu fui por conta de que era um ensino muito bom... então o CEFAM tinha aquela fama... que o ensino lá era muito bom, então eu pensava que isso poderia me ajudar pra..., pra prestar vestibular... e tudo mais, não fui por conta de ser professora... a maioria das pessoas queria fazer CEFAM porque ou estudava ou ia trabalhar ou ia ter que fazer os dois... mas eu não fui por causa do dinheiro... eu prestei por conta de ouvir que era um ensino muito bom... (Entrevistada Maria).

... Primeiramente o magistério aconteceu na minha vida... eu era um pouco imatura para escolher na verdade o que eu queria, o antigo CEFAM né...um curso assim todo mundo falava que queria fazer CEFAM e só eu falei que queria fazer também porque todo mundo queria fazer, mas eu não sabia bem o que era. Então assim tinha uma prova e meus amigos todos iam fazer... eu falei: vou fazer também. O CEFAM era... o magistério foi maravilhoso. Foi determinante na escola pra mim também da profissão porque eu fiquei o tempo todo enquanto eu estava fazendo o CEFAM falando “eu não quero ser professora”. E... eu estava no ensino fundamental eu pensava assim “nossa quando eu crescer eu quero ser dentista”. E eu fiquei com aquele negócio na minha cabeça. E comecei a fazer o CEFAM e não tinha nada a ver ser dentista e fazer CEFAM. Então eu comecei... e eu falava pro meu pai “quando eu acabar o CEFAM eu vou ser dentista, é o meu sonho ser dentista”. E só eu acabei o CEFAM e assim eu estava gostando, mas eu ainda não tinha me encontrado... na pedagogia, na... nessa profissão... E só que aquilo foi transformando a gente, então aquilo, tudo aquilo que acontecia ali dentro foi começando a acontecer fora dali também né. Aquela vontade de fazer a diferença... com o outro, do mesmo jeito que a escola fez comigo, então assim foi muito bom, as amizades, minhas amizades de

hoje eu trouxe junto comigo do magistério e a gente tem essas trocas até hoje né. De todo. Pela profissão que escolhemos... (Entrevistada Nice).

As respostas dadas pelas entrevistadas revelam “**os outros significativos**” (de acordo com Berger e Luckmann (1966), são determinantes para que a identidade seja mantida, modificada ou remodelada) que as influenciaram nessa escolha, na constituição da sua identidade profissional: houve influência dos pais e/ou de outros familiares que exerciam a profissão de professor, no caso de Rosana, por exemplo, a tia era professora, tida como referência de boa profissional na família; a entrevistada Nice foi orientada pelo pai a cursar Pedagogia porque era o único que poderia pagar. Isso denota a influência dos familiares, por meio da socialização primária (BERGER e LUCKMANN, 1966), na escolha do curso em questão e as contribuições disso para a constituição identitária profissional das professoras alfabetizadoras.

Algumas entrevistadas indicaram a influência para a escolha da profissão, de professores e de amigos que tinham a intenção de cursar o CEFAM; a entrevistada Carla relatou ter sido influenciada pelos bons professores de sua trajetória de formação na Educação Básica. Já a entrevistada Gláucia disse ter escolhido fazer o curso de magistério em razão de questões econômicas, nesse caso, ela indicou como fator de influência a possibilidade de receber a bolsa paga aos estudantes pelo governo estadual, no CEFAM.

É perceptível, em alguns casos, a escolha do magistério também por falta de outra opção condizente com as condições econômicas da família, Rosana disse querer ser veterinária e Nice disse que gostaria de ser dentista, nesses casos não havia a possibilidade de a família pagar o curso inicialmente indicado pelas entrevistadas. A entrevistada Maria, ao contrário, argumentou sobre o bom ensino que o CEFAM tinha, sobre a possibilidade de ter uma boa formação para prosseguir para o Ensino Superior e sobre a influência de amigos que também tinham a intenção de realizar o curso. Três entrevistadas falaram que não pensavam em seguir a carreira: Gláucia, Nice e Maria.

Gatti e Barreto (2009, p. 160) já haviam evidenciado aspectos semelhantes, a partir da análise do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE), aplicado pelo Ministério da Educação aos iniciantes e aos concluintes dos cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas, “[...] a escolha da docência como uma espécie de “seguro-desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade [...]”, o que podemos ler no seguinte excerto:

[...] sempre e assim eu fui pensando esse caminho porque já era uma porta que estava

aberta e eu vi uma possibilidade de estar sendo inserida no mercado de trabalho e assim uma oportunidade um pouco mais ampla ... porque existiam várias vagas para esses, essas formações que eu fiz, então assim é a questão de você estar se garantindo numa atividade vital, trabalhar. (Entrevistada Gláucia).

As entrevistadas apontaram, como aspecto que favoreceu sua adaptação ao curso, um bom relacionamento com os colegas de turma e com os professores, tanto na Educação Básica, quanto no curso de magistério e na graduação. Uma delas, entretanto, disse ter recebido tratamento que ela julga ter sido desigual e preconceituoso de alguns colegas e professores, no início da escolarização, por ser oriunda da zona rural e de uma família de condições socioeconômicas baixas:

Geralmente era a turma B... porque era a turma de menor poder aquisitivo. Porque tinha bem isso. A turma A que tinha o poder aquisitivo mais alto e a turma B com poder aquisitivo menor...
[...] Sentava sempre no fundo da sala... no começo assim eu percebi que a professora tinha um certo preconceito, até ela descobrir que eu tinha um potencial pra estudar, pra ser boa aluna... aí o tratamento assim foi diferente... os colegas também começaram a perceber que eles podiam estar usufruindo da minha amizade... (Entrevistada Carla).

Cinco das entrevistadas (Carla, Rosana, Gláucia, Nice e Laura) iniciaram a carreira de professora e somente depois do ingresso (permitido pelo diploma do magistério) decidiram fazer o curso de Pedagogia. Uma delas, a entrevistada Maria, revelou que a escolha se deu pelas mesmas razões apontadas por Gatti e Barreto (2009, p. 161):

[...] a certificação obrigatória para o professor das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil era a de nível médio até a promulgação da Lei nº 9.394, em 1996. Uma vez formados, os professores geralmente começavam a lecionar para depois se dirigirem ao curso superior.

Outra entrevistada (Rosana) revelou que o ingresso no curso de Pedagogia tardiamente se deu por medo de ficar sem emprego, em virtude das exigências tanto das prefeituras quanto da secretaria estadual de educação para contratar professores PEB 1 com formação em nível superior.

Foi unânime entre os sujeitos da pesquisa a opinião de que o curso de magistério se revelou muito importante tanto para a formação quanto para a prática docente, principalmente pelo fato de propiciar práticas de estágio. Isso pode ser notado nas respostas abaixo:

Ela também colocava a gente muito em prática né, eu acredito que o nosso magistério teve assim uma característica bem próxima do CEFAM... não com a carga horárias, a que o CEFAM tinha né, mas pelo fato de a gente estar trabalhando ali no Euphly, que tinha as salas com crianças pequenas, a gente sempre estava dentro de uma sala, toda

semana a gente estava em uma sala... se faltava algum professor, já era na nossa sala de magistério que o pessoal ia buscar, então eu já tive uma experiência boa ali, na minha época de magistério mesmo. A prática ajudou bastante (do curso de magistério) ... essa prática do estágio que eu acho que é isso que tá fazendo falta na formação dos professores de hoje. Na minha época, a gente fazia os estágios sim e muitas vezes assumia a sala na época falava assim: regente. Então eu acho que isso ajudou bastante, apesar que o estágio coloca a gente... você vai sentir mesmo como é uma sala quando você entra dentro dela com o seu diploma na mão, aí a história é outra né, você ali dentro, você tem que se virar pra você conseguir tudo o que é necessário, que é alfabetizar... (Entrevistada Carla).

Sobre o curso eu avalio assim como um curso de excelência... foi assim pra mim uma formação muito valiosa que eu trago assim pra minha prática até hoje... já fiz outras formações... e assim, muitas coisas que eu aprendi no CEFAM... que eu vi assim longo de outras formações... elas não se apresentaram como novidade. (Entrevistada Gláucia).

A maioria das entrevistadas avaliou o curso de Pedagogia como um complemento ao curso de magistério, como um curso que não trouxe muitos impactos para a formação e para o trabalho docente. Disseram ser um curso com muita teoria e pouca atividade prática: “Eu acho assim... a faculdade, a Pedagogia em si é muita teoria né... principalmente assim o primeiro ano foi muita teoria. Acho que no 2º e no 3º que a gente teve um pouquinho mais de prática”. (Entrevistada Maria).

Eu fiz pedagogia plena, na UNIJALES, particular... terminei no ano de 2000, era uma turma também bastante unida, mas como eu tinha já o magistério, assim o curso de Pedagogia não impactou muito na minha vida não... eu achei que o curso de magistério trouxe uma bagagem maior do que o meu curso de Pedagogia. Eu particularmente senti isso em relação ao curso de pedagogia... a questão é de estágio mesmo, a cobrança já era bem menor... então a minha formação, eu devo muito mais ao magistério do que ao meu curso de Pedagogia. (Entrevistada Carla).

Após apresentarmos as percepções das professoras entrevistadas acerca das suas trajetórias de formação, é oportuno apresentar aspectos relacionados ao CEFAM, constantemente citado e elogiado por elas, uma vez que sua proposta de formação é diferente da proposta de formação de professores dos cursos de licenciatura, como a de Pedagogia, por exemplo. Em seguida, trataremos pressupostos básicos das propostas dos cursos de formação das licenciaturas, de modo a explicitar pontos de divergência entre eles e o CEFAM.

De acordo com Godoy (2000), os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – surgiram como proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na década de 1980 com vistas à formação do professor para atuar nas séries iniciais do 1º Grau. No estado de São Paulo, mais especificamente, eles foram organizados em período

integral e com duração de quatro anos letivos, de modo a equilibrar a Parte Comum e a Parte Diversificada do currículo. Como forma de garantir o funcionamento do Centro, uma bolsa de estudos era paga aos estudantes desde o primeiro ano (atrelada à assiduidade dos alunos) de modo que pudessem se dedicar integralmente ao curso.

Sobre a Parte Diversificada, cabe ressaltar que:

Na grade de enriquecimento de curricular, no período da tarde destinava-se às atividades práticas de estágio, em escolas previamente envolvidas, e desenvolvidas através da participação e observação, e tinham como objetivo abranger a aprendizagem de conhecimentos teóricos e experiências docentes. Estas deveriam ser cumpridas integralmente e avaliadas por um professor orientador. Previa também o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que objetivavam complementar a relação teoria e prática, trabalhados nos estágios supervisionados. (ALVES e SIQUELLI, 2016, p. 19-20)

Dentre as várias alterações que esses Centros sofreram ao longo dos anos, destaca-se a ampliação da carga horária voltada para a prática de Estágio Supervisionado que, na proposta original era de 300 horas e em 1996 passou a ser de 780 horas, sendo 120 horas nos segundos anos do curso, 300 horas nos terceiros anos e 360 horas nos quartos anos.

Além do pagamento da bolsa de estudos que garantia, muitas vezes, a permanência no curso, essas práticas de estágio supervisionado compunham um fator marcante do CEFAM; e não era apenas pela quantidade de horas destinadas a elas, mas também pela qualidade com que eram realizadas.

Quanto à sua estrutura dos cursos de licenciatura, podemos afirmar que a maioria tem: duração média de três a quatro anos; parte da carga horária desses programas é cumprida “[...] por meio de educação a distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a “flexibilização curricular” seja usada para que tais “universidades-empresas” aumentem ou mantenham suas margens de lucro”. (DINIZ-PEREIRA, 2012, p. 278).

Quanto às práticas de estágio, podemos dizer que a legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996) determina 300 horas de estágio a serem realizadas pelos estudantes dos cursos de licenciatura, o que condiz a menos da metade da carga horária que o CEFAM tinha.

Além disso, Diniz-Pereira (2016, p. 154-155) esclarece que:

De acordo com a “lógica da improvisação” adotada na formação docente, profissionais de diferentes áreas foram transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDBEN, art. 63, inciso I; Parecer CNE no 04/97). Desse total, 300 horas deveriam ser de prática de ensino (LDBEN, art. 65) e poderiam ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDBEN, art. 61, inciso I). Ou seja, a legislação da época permitia que profissionais

egressos de outras áreas, em exercício no magistério, se tornassem professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas! Inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – foi possível para o magistério.

Ainda a respeito do estágio supervisionado, podemos acrescentar a grande dificuldade dos estudantes dos cursos de Pedagogia (a maioria tem baixa renda) para realizá-lo, haja vista que a maioria trabalha durante o período em que funcionam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que praticamente inviabiliza tal prática.

Outro fator negativo diz respeito ao que Diniz-Pereira (2002) denuncia a respeito do estágio supervisionado que, por vezes, é entendido como formação em serviço e desobriga o professor que já leciona de realizá-lo e, por conseguinte, tira a oportunidade de ele travar novas relações com outros professores e outras práticas de ensino, e mesmo de repensar a sua própria prática.

A separação entre “teoria” e “prática” é um dos problemas que mais fortemente emerge na discussão sobre a formação de professores. A falta de articulação entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas” é considerada um dilema que somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática, contribuíram para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores. (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 143).

Nas demais instituições de Ensino Superior, em especial na rede privada, “[...] é a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, conseqüentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano.” A licenciatura inspira-se nos moldes do curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o “conteúdo” pedagógico e a formação prática, por sua vez, fica em segundo plano (ou, por que não, em plano nenhum?). (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

Desse modo, a educação e a cultura são cada vez mais tratadas como mercadorias comercializáveis, o que promove um maior sucateamento dos cursos de graduação, principalmente das licenciaturas, cada vez mais flexibilizadas no sentido de serem de curta duração ou a distância, sem que haja o entrelaçamento entre a teoria, a prática e a pesquisa.

Como aponta Diniz-Pereira (2002, p. 180), há necessidade urgente, portanto, de “[...] reformulação curricular das licenciaturas, objetivando a superação do tradicional esquema “3+1”.” Há a necessidade, ainda, de constantes discussões e estudos sobre a questão do estágio supervisionado, das questões curriculares, das diretrizes curriculares para a formação de

professores, entre outros temas.

Com vistas ao exposto, observamos que a maioria dos cursos de licenciatura e os outros cursos de magistério não têm as mesmas condições de oferta de formação que os CEFAMs tinham, então talvez seja incoerente compará-los, embora as entrevistadas tenham feito essa comparação. E, muito provavelmente, o fim desse programa de formação deve-se a isso, afinal, quem deseja que os professores tenham uma boa formação? A classe dominante que não é.

Também fizemos os seguintes questionamentos às entrevistadas: **“Participou dos cursos de formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? Quando e como foi? Quais as suas percepções sobre essa formação e qual a relevância dela para a sua atuação profissional?”**. Tal questionamento se deu em virtude de o PNAIC ter sido implementado para garantir a formação continuada das professoras alfabetizadoras e por estar relacionado à ANA, nosso objeto de estudo.

Eu participei... eu acho assim que o curso leva a gente a refletir sobre a nossa maneira de ensinar... então contribuiu bastante, o material foi um material bastante rico, foi um dos cursos, junto com o Letra e Vida, que né acrescentou muito como profissional. (Entrevistada Carla).

Eu participei dos cursos de formação pelo PNAIC... assim foram cursos assim que trouxeram boas contribuições, mas que a gente percebe que assim o direcionamento... por ser um programa voltado pro âmbito nacional né... então assim ele abrange dificuldades nacionais né e assim a gente tem características regionais né, daquilo que a gente precisa de estar adquirindo... (Entrevistada Gláucia).

As respostas, no geral, apontaram a relevância de tais cursos tanto para a formação profissional, quanto para a docência no Ciclo de Alfabetização.

3.5. Experiência e atuação profissional

A exemplo do que foi explicitado sobre o perfil familiar, o perfil sociocultural e o perfil da trajetória de formação, convém elencar outros **aspectos da experiência e da atuação profissional das entrevistadas**, porque entendemos que são elementos importantes para a constituição identitária social das professoras alfabetizadoras e porque entendemos que cabe, nesse momento, aprofundar a análise do Quadro 4, entrelaçando-o com declarações das professoras entrevistadas.

Por meio das entrevistas, compreendemos que as entrevistadas têm entre 12 e 25 anos de docência, a maior parte da atuação, senão a totalidade (no caso de Rosana), no Ciclo de

Alfabetização. Quatro entrevistadas trabalham em dois turnos em escolas e redes distintas: Gláucia, Carla, Nice e Maria, perfazendo um total de até 60 horas de trabalho semanal.

O curso magistério foi elencado como o grande responsável pelo prosseguimento na carreira docente, como já demonstramos, além da questão econômica: “O direcionamento inicial foi a questão socioeconômica... depois assim eu fui me encontrando né...e hoje assim eu não sei se eu saberia...(risos)... fazer outra coisa... eu acho que a profissão que me encontrou...” (Entrevistada Gláucia).

Os sujeitos da pesquisa revelaram ter enfrentado muitos obstáculos no início da carreira, entre eles: a falta de materiais, falta de livros paradidáticos, falta de recursos tecnológicos, inexperiência, a falta de ajuda da equipe gestora, a prática desigual de atribuição de aulas: “[...] era muito injusto a forma como você conseguir entrar pra fazer uma substituição... você tinha que conhecer alguém pra abrir uma portaria pra você...e era assim... é muito humilhante... inclusive o processo de conseguir algumas aulinhas... ir substituir... era muito difícil... [...]”. (Entrevistada Gláucia).

A permanência como professoras alfabetizadoras, segundo todas as entrevistadas, deu-se em razão de opção própria, segundo a “afinidade” construída por meio da prática docente:

Quando eu decidi... quando eu percebi que eu dava conta risos... que eu percebi que eu queria ficar. Aí foi quando eu quis ficar só como alfabetizadora. Porque assim... ensinar pra criança é diferente de ensinar para um adolescente... para um adulto. A criança tem uma outra... a criança ela quer aprender... se você consegue... se você conseguir chegar nela, ela aprende... então assim você tem um leque de possibilidades com a criança muito maior... e assim... a satisfação é diferente... quando você vê retorno. Então isso que me levou a querer ficar só com a alfabetização. (Entrevistada Gláucia).

Ai eu adoro... essa parte... essa descoberta da criança... assim, sabe... “perai tia, eu li?” Você pede pra criança escrever alguma coisa e ela diz “tia, mas eu não sei escrever”, aí você pede e ele lê... então você fala “como assim?” ... essa descoberta, nem eles entendem o porquê que isso acontece...eles falam que aprenderam sozinhos... porque parece realmente que é sozinho mesmo...de repente a criança está lendo... eu acho isso muito fantástico. E quanto mais o tempo passa, essa descoberta tem sido assim antecipada...eu acho que pra mim, a parte de alfabetização é a parte que mais me fascina... (Entrevistada Nice).

Como pudemos observar, os percursos de formação na Educação Básica, as trajetórias de formação e de atuação profissional revelam as formas pelas quais os elementos biográficos e os elementos relacionais influenciaram a escolha e a permanência na docência das

entrevistadas como professoras alfabetizadoras, como apontou Dubar (1997). Dessa articulação, constitui-se a sua identidade social.

A fim de continuar compreendendo os processos de conformação da identidade profissional dessas educadoras, apresentaremos, a seguir, aspectos referentes: à percepção que as entrevistadas têm do próprio trabalho docente, inter-relacionada com a percepção que apresentam sobre suas trajetórias pessoais e profissionais; aos saberes docentes que as professoras consideram de destaque acerca da profissão; aos saberes que elas consideram relevantes para serem construídos com os estudantes do Ciclo de Alfabetização; a organização da rotina diária de atividades desenvolvidas na sala de aula; assim como aspectos relacionados com a autonomia didática.

3.6. Percepções sobre o “ser professora alfabetizadora”

Quando questionadas sobre “**O que é ser professora alfabetizadora?**”, obtivemos respostas muito similares, como:

Nossa... isso é tão amplo e profundo... risos... eu acho assim que ser professora alfabetizadora... ele abre ou ele fecha as portas para o resto todo... ele abre, mas se ele não souber conduzir, ele fecha e aí ele... assim é uma responsabilidade muito grande... muito... porque se você não conseguir fazer o seu trabalho como tem que ser... você vai prejudicar uma vida... ali assim por um longo tempo então talvez para sempre... então assim... eu acho que a parte da instituição escolar, a parte da alfabetização é a mais importante... é a mais valiosa...é a mais difícil... ela é a mais assim... mas ela também é a mais recompensadora de todas, eu acho. Porque não tem assim uma coisa que descreve aquela criancinha que chegou e leu e escreveu, escreveu o que leu e conseguiu colocar o que pensou ... escrever o que está pensando e raciocinando... e articular e relacionar e contextualizar... é isso. (Entrevistada Gláucia).

Uma professora alfabetizadora? Eu acho que a primeira a assim ser uma professora alfabetizadora é... é revelar um mundo pra criança, fantástico assim né, porque eu acho que quando eles conseguirem escrever e ler, parece que eles se abrem para o mundo, vamos dizer assim... eles entendem onde eles estão. E eu acho que ser uma professora alfabetizadora é ... é ser alguém que vai sempre levar em conta...o que o aluno sabe pra a partir daí fazer com que ele construa a sua própria, o seu próprio conhecimento... a gente sempre parte desse princípio ... então você vai instigando o aluno... pra que ele consiga... avançar. E é a base, acho que é o princípio de todo porque o sucesso desse aluno depois... nas séries seguintes, ele depende de... dessa alfabetização... dele entender bem esse processo todo, dele realmente estar alfabetizado, entender... ler, escrever, compreender e não simplesmente decodificar. (Entrevistada Maria).

Eu acho que é um pouco assim... além de ensinar... a ler e a escrever no caso é também ensinar a eles a ver a vida de uma maneira diferente... a preparar eles outra vida... não só ensinar a ler e a escrever, a interpretar de outras formas... principalmente aquelas crianças que às vezes têm dificuldade... em casa, não tem o apoio da família, nem

sempre a família é escolarizada... eu não consigo só ensinar a ler e a escrever... eu acabo me envolvendo e avanço assim tentando passar também... outras lições além de ler e escrever. Acabo me envolvendo com as famílias... então... eu não consigo simplesmente passar o que é proposto assim de... ensinar a ler e a escrever, a calcular... (Entrevistada Rosana).

Hum... pra mim, ser uma professora alfabetizadora é uma realização, eu acho que não tem coisa mais gratificante no mundo do que você chegar ao final do ano e a criança estar ali lendo e escrevendo algumas coisas, nossa, é maravilhoso. (Entrevistada Carla).

Que não é apenas o ensinar a ler e escrever, eu vejo assim que é saber encarar aquele aluno que chegou ali com você como um ser único, que às vezes vai aprender diferente dos outros, então eu encaro que uma professora alfabetizadora não é aquela que tem um sistema pronto... é aquela que vai buscar alternativas pra aquele aluno que ele não... não conseguiu ler no fim do ano “por que que não conseguiu?”, vamos tentar outra coisa... às vezes a melhor forma... a metodologia tradicional não dá, a construtiva dá... eu acho que isso é ser alfabetizador... é buscar vários caminhos pra chegar ao fim... que de alguma forma fazer essa criança conseguir ler e escrever, então pra mim é isso que é ser uma professora alfabetizadora. É pular os desafios, as barreiras, encontrar não importa qual seja... se ele tá ali com você... você tem que encontrar uma forma que ele seja alfabetizado. (Entrevistada Laura).

É um desafio... porque cada criança aprende de um jeito... eu não sigo nenhum método... eu acho que assim, a gente tem que... a maneira que eu acredito que se aprende a ler e a escrever é através do olhar da criança. Tem criança que aprende brincando, tem criança que aprende cantando... eu acho que a gente tem que ter esse olhar que eles são crianças. Então se você chega com uma postura séria... eu acho que a alfabetização não tem que ser uma coisa rígida. Tem que ser flexível, tem que ser lúdico, tem que ser variado... usar várias coisas, vários materiais, porque as crianças se interessam por cores, por brincadeiras... por música, por gestos... então a gente tem que ser dinâmico. (Entrevistada Nice).

Percebemos, nessas declarações, que elas têm percepções similares de que a professora alfabetizadora possui traços peculiares: o ensinar a ler e a escrever, por exemplo. Para elas, a alfabetização “é a base” do processo de escolarização, sendo de grande importância para os estudantes, porque abre um leque de possibilidades de compreensão do mundo e atuação nele. Fica evidente também a concepção compartilhada de alfabetização em que elas se apoiam: aquela que adotamos nesse trabalho – alfabetização na perspectiva do letramento, que, segundo Soares (2017, p. 35), embora seja um fenômeno multifacetado:

[...] deve ser tratado em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*.

Ademais, as declarações evidenciam a negociação identitária entre o que Dubar (1995) apresenta-nos como processo relacional e o processo biográfico: o primeiro corresponde à identidade para o outro, com actos de atribuição, numérica e genérica, com uma identidade social “virtual”; o segundo corresponde à identidade para si, com actos de pertença, predicativa do Eu, com uma identidade social “real”.

Sobre os saberes docentes que a professora alfabetizadora deve apresentar, podemos ler as seguintes declarações:

Entrevistada Carla: “Ah o essencial é saber como a criança aprende, se você não sabe como a criança aprende, como ela consegue, como ela... e também é como você pode intervir para ele avançar, você não conseguir atingir o objetivo.” Este depoimento revela uma perspectiva psicogenética da alfabetização. Isso fica visível na fala abaixo a respeito dos estágios de desenvolvimento:

O professor precisa conhecer os alunos... como é o desenvolvimento... como se dá o desenvolvimento... quais são as interferências que esse desenvolvimento sobre... porque a criança ela tem assim as idades, não são estágios rígidos, cada criança vai aprender no seu tempo e... o professor tem que compreender essa dinâmica de aprendizagem... a criança não tem uma prontidão, mas o que você oferecer pra ela, como você oferecer pra ela... então assim, tem que uma... tem que ter um diálogo entre a criança, o que é a criança... como que a criança aprende e isso a gente tem que ter associado às questões teóricas, tem que ter teoria, tem que estar fundamentado em teoria, tem que conhecer... tem que saber o que você tem que ensinar... como a criança aprende. Não adianta você querer atingir todos da mesma maneira, então assim, a metodologia é fundamental, o insight de você perceber quem não está aprendendo, por que não está aprendendo... até onde você conseguiu chegar nele... a partir de onde você tem que seguir em frente... então assim, esse trabalho ele é árduo e ele é difícil... e é o que muitas vezes a gente não consegue talvez fazer né... que é ter essa percepção do individual dentro do coletivo e você tem que saber por exemplo “ah não, eu detectei, ele fez uma prova, ele não sabe isso, mas eu aí é agora?” né, a grande dificuldade é essa... você sabe o que ele não sabe, mas como você vai fazer pra ele aprender?! A partir daí... quais são os caminhos que você vai trilhar, então aí você tem que saber... então você tem que ter conhecimento teórico, você tem que ter conhecimento metodológico... você tem que ter sensibilidade... pra você chegar na criança né, você tem que ter a assim, tem que ter o respaldo da equipe... pedagógica também... tem que ser uma fala única, a gente tem que ter assim... o mesmo vocabulário... porque o aluno não é só meu, ele é da escola. Ele é dos professores também, então a atuação ela tem que ser conjunta... [...] (Entrevistada Gláucia).

Constatamos que essas professoras alfabetizadoras, Carla e Gláucia, concordam que, para a profissão e para a docência nas classes de alfabetização, são necessários saberes particulares sobre: o desenvolvimento cognitivo; como a criança aprende; o processo de alfabetização em si, as hipóteses de escrita; a diversidade existente entre os estudantes; sobre as formas de avaliar, para refletir e propor novas situações didáticas. Há também a necessidade de diálogo com os alfabetizados e do trabalho em equipe na escola.

Acerca das especificidades do trabalho da professora alfabetizadora, como explicitaremos na Seção 2 desse trabalho, a partir dos estudos de Frade e Carvalho (2014), há uma cultura da nossa sociedade que, por atribuir características particulares para o trabalho docente das professoras alfabetizadoras, solidifica uma identidade social para elas. Os autores acrescentam, ainda, que, embora todos os professores devam comprometer-se com o processo de letramento, pelo seu caráter ininterrupto e pela sua pluralidade de usos, “[...] há práticas específicas desenvolvidas no período de alfabetização, e o professor dessa etapa precisa se valer de conhecimentos específicos para atuar e compreender o que ocorre com uma criança, um jovem ou adulto quando está em processo de aprendizagem inicial [...]” (FRADE e CARVALHO, 2014, p.02).

Convém retomar, nesse momento que tratamos da organização da rotina de trabalho das professoras alfabetizadoras e das especificidades de como se percebem como tais, o conceito norteador dessa pesquisa que se apoia em Dubar (1997) sobre a conformação da identidade. Para o autor, ela constitui-se a partir da articulação entre dois processos: o processo de identificação biográfico, em que identidades sociais e profissionais constituem-se a partir de categorias fornecidas por instituições como a família, a escola e o próprio mercado de trabalho; e o processo identitário relacional, em que há reconhecimento, legitimação de identidades atreladas aos saberes, às imagens de si em um determinado tempo e espaço.

Questionadas sobre **“Quais saberes consideram relevantes para os estudantes do Ciclo de Alfabetização?”**, as professoras argumentaram: “Ah, primeira coisa, eles precisam conhecer o alfabeto, sem conhecer o alfabeto eles não vão avançar né... e como funciona o sistema de escrita através da nossa intervenção, levando a criança a descobrir o sistema de escrita... alfabética.” (Entrevistada Carla).

Rosana aponta:

Sim... ler e escrever... com certeza. Mas voltando, mesmo eles sabendo ler e escrever, mas saber ler e escrever e interpretar de uma maneira que isso daí possa contribuir pra vida dele e não simplesmente ele saber ler e escrever por saber, mas ele saber ler e escrever, interpretar e saber usar pro dia a dia dele. Pra vida dele.

O primeiro excerto mostra que a professora destaca a necessidade de o estudante conhecer as letras do alfabeto; e precisa construir o conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita (a alfabetização em sentido mais restrito). Já o segundo excerto, mostra que, para a entrevistada, o ato de ler vai além da decodificação. Além disso, evidencia a necessidade de o estudante participar efetivamente das práticas de escrita, segundo as mais variadas

situações de comunicação no seu cotidiano. Essa perspectiva vai ao encontro com o que Soares (2010, p. 33) aponta nos seus estudos sobre o tema:

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente um estado ou condição pessoal; é sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e de conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

Tais ideias comungam também com o que Freire e Macedo (1990, p. 11) compreendem e nos apresentam:

Como um referente para a crítica, a alfabetização oferece uma pré-condição básica para a organização e a compreensão da natureza socialmente elaborada da subjetividade e da experiência, e para a avaliação de como o conhecimento, o poder e a prática social podem ser moldados coletivamente a serviço da tomada de decisões que sejam instrumentos para uma sociedade democrática e não meramente concessões aos desejos dos ricos e dos poderosos.

E acrescentam:

Tomar a história nas próprias mãos antecede o começo do estudo do alfabeto. O processo de alfabetização é muito mais fácil do que o processo de tomar a história nas próprias mãos, uma vez que isso traz consigo necessariamente o “reescrever” a própria sociedade. [...] A alfabetização, como conceito global, é apenas parte do mecanismo deflagrador da transformação. (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 56-57)

Ler e escrever o mundo, segundo os autores, antecede, e diríamos, acompanha a leitura e a escrita da palavra. Sendo assim, são parte de algo indissociável e nossa entrevistada Rosana demonstra essa percepção.

3.7. Organização do trabalho docente

A **organização do trabalho docente** foi alvo de questionamento também e, acerca disso, as respostas foram bastante semelhantes:

A gente tem sempre uma atividades de leitura pelo professor, que é o modelo aí, que é onde a gente também acaba trazendo vários gêneros textuais pra criança, então tem sempre a leitura pelo professor, tem sempre uma atividade também de leitura pelo aluno... que o aluno tem que ler com autonomia, uma atividades de reflexão sobre a

escrita e aí a gente vai sempre mesclando então tem a produção, tem a revisão da produção...é...e tem um pouco dessa parte aí de interpretação também, mas é basicamente leitura e escrita pelo aluno... tem bastante esse trabalho de agrupamento... deles estarem trabalhando com o amigo pra um ir ajudando o outro... pra avançar nas hipóteses... (Entrevistada Maria).

Quando a gente inicia uma sala de alfabetização, eu não gosto de pegar nada de anos anteriores... porque eu gosto de ter a minha impressão sobre os alunos... fazer sondagem... não faço coletiva, nunca fiz, não gosto... porque eu gosto de conversar com a criança sobre o que ela produziu... por que ela fez, como ela fez... o que ela pensou e tudo o que eu faço eu gosto de registrar porque é importante você saber o que a criança pensa e a lógica que eles têm... o pensamento é muito interessante... é muito... muito... encantador, por mais que tenha o erro ali, mas como ele pensa, como ele justifica, tem um fundamento de acordo com a lógica dele naquele momento, uma lógica infantil, o que ele sabe né... então assim, sempre no primeiro momento ele é direcionado pela sondagem, depois eu faço um comparativo com as sondagens de anos anteriores... eu não gosto de ser influenciada assim num primeiro momento. Eu gosto de ter a minha sondagem primeiro... assim, a gente trabalha com o que o currículo propõe, mas a gente sempre tem que lançar mão de outras habilidades de anos anteriores... que não foram totalmente fixadas porque tem acontecido muito isso né... a criança ela vem pro ano subsequente sem ter consolidado habilidades que tinham que ter sido consolidadas em anos anteriores, então a gente tem que fazer atrelado com as habilidades do ano que a gente tá, uma busca né... de garantir habilidades que não foram contempladas em anos anteriores. Então a gente faz de início esse trabalho pra depois estar direcionando o trabalho com a sala e com a criança em si... é um trabalho coletivo e individual, não tem como ser só coletivo e não tem como ser só individual, principalmente assim no processo de alfabetização... eles aparecem muito juntos aparecem muito entre si então a gente precisa conhecer quem sabe o que e que pode contribuir com quem... então como que eu vou fazer um agrupamento, como que eu vou direcionar o meu trabalho se eu não sei o que um sabe o que outro não sabe... em que medida cada um pode se auxiliar. Então assim esse trabalho é sempre e as sondagens, elas vão permeando todo o processo de alfabetização... (Entrevistada Gláucia).

Observamos por meio dos excertos que essas professoras consideram essenciais na organização e na atuação diária em sala de aula: a leitura pelo professor, as atividades de reflexão sobre a escrita (sobre o sistema alfabético em si), a leitura com autonomia pelo aluno, a produção e a revisão de textos. Isso tudo por meio de agrupamentos produtivos (agrupamentos de crianças com hipóteses de escrita próximas para contribuição mútua no processo de aprendizagem).

Notamos que a perspectiva de alfabetização e de letramento das entrevistadas diz respeito especificamente à compreensão e aos usos sociais da língua, pois em nenhum momento elas se referiram à alfabetização ou letramento matemático, alfabetização ou letramento literário ou a qualquer outro tipo. Acreditamos que isso se deva ao fato de a entrevista versar

especificamente sobre a alfabetização e o letramento relacionados à língua materna e não porque elas desconsideram outros tipos de alfabetização e letramento.

A **autonomia docente** foi outro aspecto investigado. Constatamos que as professoras alfabetizadoras consideram, inicialmente, a autonomia a partir do contexto de atuação imediata: a sala de aula; por outro lado, também compreendem a autonomia a partir de um contexto social mais amplo: a partir do sistema de ensino, da instituição escolar ou do currículo. Desse modo, deram declarações que revelam contradições: sob a perspectiva da prática docente em sala de aula, Carla e Gláucia afirmaram ter autonomia em decorrência da forma como são compreendidas e vistas (“professora experiente”; “boa professora alfabetizadora”) pelos “outros significativos” (BERGER e LUCKMANN, 1966) (os gestores, nesse caso) no contexto escolar, entretanto, por outro lado, demonstram consciência de que as “provinhas”, ou o próprio sistema impõe, de certa forma, o que deve ser trabalhado e limitam tal autonomia:

Eu considero... eu acho que eu dou conta do recado sim, sempre trocando experiência com os colegas né, eu acho que a gente tem que ter humildade quando a gente não sabe fazer as coisas... perguntar, mas eu acredito assim que eu já tenho uma certa... um certo caminho percorrido que já me dá uma segurança de como agir... diante do que os outros precisam... então, por eu ser uma professora vista como experiente... me deixam mais livre para certas coisas... mas nem sempre a escola dá autonomia... a escola, eu diria, o sistema em porque muitas vezes o que a gente ensina tem que estar de acordo né acho até que eu vou entrar na questão da avaliação agora... você tem o currículo a ser seguido... então é você sempre pensa também nas provinhas, o que vai ser cobrado... então você trabalha de acordo com o que os seus alunos têm que devolver nessas avaliações... então a gente tem uma autonomia até certo ponto... (Entrevistada Carla).

Ahhh, assim, agora, onde eu trabalho... eu consigo trabalhar como eu acho que eu devo trabalhar... assim... e a gente tem que trabalhar o que vem... as diretrizes que são determinadas, que daí já impostas então assim... determinadas coisas eu não tenho muita flexibilidade pra fazer ou não, mas assim... enquanto alfabetizadora, pra chegar na criança, pra tá trabalhando, pra tá propondo projetos, pra tá fazendo atividades diferentes... com bastante respaldo da direção, da coordenação... eu consigo porque elas acham que eu sou uma boa alfabetizadora. Mas tem muita coisa que a gente faz meio que sem concordar... essas partes burocráticas infelizmente existem e elas atrapalham muito a gente. Mas dentro da sala de aula, o pedagógico, o metodológico, a forma como eu trabalho, eu me sinto muito livre pra fazer como eu acho que tem que fazer. (Entrevistada Gláucia).

Colaboram com a elucidação dessa questão, os estudos de Contreras (2002, p.33) que analisou o conceito de autonomia profissional como qualidade do ofício da docência. Tal análise apontou tanto as interveniências ideológicas quanto das práticas de conveniências que ela pode sofrer. Para o autor, “A tese básica da proletarianização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os

professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”. E completa: “[...] o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados”.

O autor explicita seu entendimento de que a proletarização dos professores se assemelha à lógica racionalizadora das empresas com fins capitalistas, tendo em vista a divisão do trabalho para que o trabalhador não tenha domínio da cadeia produtiva. Assim, também os professores ficam à mercê da racionalização do trabalho que pressupõe:

a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2002, p. 35, grifos do autor).

Sob essa mesma perspectiva, acreditamos que haja interesse do Estado em controlar e conformar as identidades docentes no sentido de usá-los para perpetuar sua política neoliberal.

A respeito da **relação com os pais de alunos, os gestores e os outros professores**, as entrevistadas revelaram, entre outras coisas, que eles constituem “**outros significativos**” (BERGER e LUCKMANN, 1966) que influenciam na sua constituição identitária profissional, como podemos ler a seguir:

Olha... eu acredito que... que eles gostem porque assim eu nunca tive nenhum... nenhum conflito com pais de alunos, alguma coisa assim... geralmente eu costumo ser muito atenciosa, a ser muito franca... às vezes espero passar uns dias pra falar como as crianças são então eu acredito assim que eles gostam do meu trabalho... porque muitas vezes alguns pais até tem a preferência de se possível tá colocando as crianças na sala que eu estou lecionando, então eu acredito que eles confiam e conhecem o meu trabalho.

Ah... assim já... eu falo assim... é até estranho a gente falar isso, mas eu falo assim não... é aquilo que eu falei, confia no meu trabalho e geralmente quando tem assim uma criança assim com um pouquinho mais difícil... às vezes um pai um porquinho mais difícil essa criança ela já vai... como já faz muito tempo que eu estou com o terceiro ano, ela vai direcionada pra minha sala então se é uma sala mais difícil, se tiver a possibilidade, essa sala ela vai ficar pra mim... porque no fim as coisas vão acabar se resolvendo... então eu acredito que eles confiam no trabalho e sabe que no final, como diz a diretora, a gente vai tirar leite de pedra ali né. (Entrevistada Laura).

Olha a gestão a gente sempre conversa... inclusive aqui no município nós temos a avaliação de todos os funcionários né... e nessa avaliação sempre é colocado e assim todo mundo tem né... tem pontos positivos e pontos negativos... e eu sempre ouvi tudo.. ouvi os pontos positivos... também ouvi os pontos negativos...a gestão da escola aqui tem essa prática é o próprio município né esse ano foi um ano atípico... mas as supervisoras vêm na escola, pega caderno, pega caderneta e depois é passado esse

feedback pra gente. É passado os pontos negativos positivos, onde tem que melhorar... o que foi elogiado, o que foi criticado... então a gente tem assim essa noção e entre colegas... ah a gente conversa sim, mas ninguém fala do trabalho do outro... eu acho né...a gente comenta no geral, mas falar em si do trabalho do outro não, acho que mais é ali com a gestão e com a supervisão. Que nem por exemplo, principalmente nessa época de pandemia... tudo o que a gente faz de diferente às vezes é colocado pros outros... e mesmo antes... ah esse projeto foi legal, vamos fazer... ou então no HTP... (Entrevistada Nice).

Esses excertos denotam que a identidade atribuída (actos de atribuição, identidade social “virtual”) por esses “outros” influencia na conformação da identidade da professora alfabetizadora (actos de pertença, identidade social “real”) (DUBAR, 1995). Percebemos também o papel da socialização secundária, apresentada a nós por Berger e Luckmann (1966) para a remodelação dessa identidade: as relações de trabalho intervêm na constituição da identidade profissional docente.

Dubar (1995, p. 104 - 109) também nos orienta a entender a esse respeito que “[...] identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro.” Além disso, dentro das categorias de análise da identidade o autor aponta a relação dual entre a “transacção objectiva” (identidades atribuídas/propostas; identidades assumidas/incorporadas) e a “transacção subjectiva” (identidades herdadas e identidades visadas).

3.8. Saberes e percepções sobre as avaliações externas em larga escala brasileiras: SAEB, ANA e Provinha Brasil

Investigamos, por meio das entrevistas, quais os **saberes que os sujeitos da pesquisa têm sobre o SAEB, sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização e sobre a Provinha Brasil**. Foi possível compreender que não há clareza, entre as entrevistadas, na diferenciação de tais avaliações; algumas demonstraram desconhecimento acerca da Provinha Brasil e a maioria delas a confundiu com a Prova Brasil. Acreditamos que esse equívoco se dê em razão de a Prova Brasil ser mais conhecida pelos professores porque resulta na nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – indicador criado para verificar a qualidade do ensino nas escolas públicas do país). Sendo responsável por essa nota, a Prova Brasil é amplamente divulgada e estudada nas instituições escolares, como podemos verificar nas declarações a seguir:

Ah... é uma provinha que é feita pelo governo né, de dois em dois anos e que ela pretende avaliar... como que tá o sistema de... da educação básica. Ela permite a comparação entre as escolas, pelo fato dela ser uma prova para o Brasil todo... então ela permite... tem também o sistema de escala... né onde todos os alunos são avaliados pela mesma escala. Tem os parâmetros, me fugiu a palavra agora... ah, as matrizes referenciais... pra tá trabalhando... (Entrevistada Carla).

É... são avaliações diagnósticas né... elas têm o objetivo de investigar as habilidades que as crianças desenvolveram no ensino fundamental, nos respectivos anos em que elas são aplicadas. Elas são nos segmentos de língua portuguesa...e Matemática. Geralmente elas são aplicadas em dois momentos do ano... pra que você tenha um panorama do aluno no início e do aluno aí final do ano. Ela por amostragem né...e ela é opcional também. As redes elas podem optar por fazer ou não. Principalmente s as redes municipais, elas não têm uma obrigatoriedade... não é meio que uma imposição. E elas dão um certo embasamento do que o aluno não sabe, do que ele precisa saber, dá um direcionamento em âmbito nacional. Que aí são habilidades que são contemplava a nível nacional. (Entrevistada Gláucia).

As informações assim que ninguém deixa a gente esquecer é que elas vão medir o IDEB... (risos) e elas são tratadas assim com muita seriedade e nós temos que preparar os alunos pra essas avaliações, então a gente ouve isso constantemente. E às vezes eu me questiono... questiono a coordenadora né que não é só pra isso... mas no fim a gente acaba focando, principalmente quando vai chegando a época assim, a gente vai focando mais os conteúdos. (Entrevistada Laura).

Entrevistada Rosana: “É uma avaliação que é aplicada né... com os alunos para medir o conhecimento deles e que... é aplicada todo ano... pra algumas séries específicas. É uma avaliação externa... vem de fora”.

O fato de a Provinha Brasil ser ofertada de modo opcional e não de modo obrigatório às escolas, o fato de ser aplicada pelos próprios professores do 2º Ano do Ciclo de Alfabetização e o fato de os resultados serem aferidos e analisados pela própria equipe gestora junto com os professores da escola também nos parecem ser outros motivos dela não receber tanta atenção, afinal, seus indicadores não servem aos ranqueamentos comuns das outras avaliações externas. Isso, na nossa interpretação, pode ser a razão de várias entrevistadas demonstrarem desconhecimento e/ou dúvidas a respeito dela.

Em relação à ANA, observamos o contrário: como eram aplicadas aos estudantes do 3º ano do Ciclo de Alfabetização por profissionais da educação externos à instituição e por resultarem em dados estatísticos nacionais, as professoras demonstraram maior conhecimento sobre ela.

A entrevistada Nice demonstrou quase não ter informações sobre essas avaliações e, segundo nosso entendimento, isso pode ser em razão de lecionar no 1º ano do Ciclo de

Alfabetização: série que não é alvo de nenhuma dessas avaliações externas em larga escala (Provinha Brasil e ANA, por exemplo). O pouco que demonstrou conhecer, de acordo com suas declarações, é fruto de estudos conjuntos desenvolvidos nas escolas com seus pares em hora de trabalho coletivo sobre o assunto.

3.9. Interveniências das avaliações externas em larga escala na configuração da identidade da professora alfabetizadora

Quando questionadas a respeito de **planejarem suas aulas a partir das matrizes de referência das avaliações externas em larga escala** (como as matrizes da ANA), houve muitas semelhanças nas respostas obtidas, como podemos ler a seguir:

Entrevistada Laura: “Sim, eu levo em consideração. Até porque ele assim é norte para o trabalho... porque a gente vai ter que fazer isso com as crianças mesmo... explorar essas habilidades... então ela acaba norteando o trabalho da gente.”

É... agora muito mais do que antes... agora a gente já tem uma visão assim um pouco mais direcionada de quais... das matrizes de referência, daquilo que a gente tem que contemplar no nosso plano de ensino... pra gente poder contemplar aquilo que vai ser cobrado, mas antes não era assim não. Antes a gente não trabalhava dentro dessas matrizes de referência. Agora por conta do que seria cobrado. Eu acho que pelo hábito de tá fazendo e pelos resultados, pelo direcionamento mesmo próprio sistema no sentido de tá... por exemplo essas matrizes de referência são em âmbito nacional, mas há um esforço do estado em tá... garantindo habilidades que sejam correlacionadas... então assim, não ser discrepantes em habilidades contempladas, então procuram caminhar no mesmo sentido, então o direcionamento já é pra que a criança vá bem nesse sistema de avaliação, então vamos garantir as habilidades que serão cobradas... nas avaliações, porque a gente já tem uma matriz de referência daquilo que pode ser cobrado, então agora tem um direcionamento muito maior nesse sentido. (Entrevistada Gláucia).

Por meio da leitura das declarações, depreendemos que as professoras alfabetizadoras percebem as matrizes de referência das avaliações positivamente em razão de oferecem suporte e direcionamento para o planejamento das aulas não apenas em nível local, mas em nível nacional, uma vez que são referência para a educação no país todo. Entretanto, é possível observar também que as matrizes são, ainda, comumente usadas para “treinar” com os estudantes as habilidades que serão “cobradas” nas avaliações externas em larga escala.

É possível perceber que a matriz de referência das avaliações externas em larga escala elaborada pelo governo federal levou os estados a organizarem um “modelo” de currículo oficial que vem direcionando esforços para a formação de professores e de gestores, o que denota um processo de centralização que restringe e relega aos municípios e aos estados um

papel de meros executores que não participam das discussões, da elaboração e do tratamento dos resultados das avaliações. O mesmo pode ser dito dos estados em relação aos municípios, às próprias instituições escolares e aos professores que ficam de fora do processo (PERBONI, 2016).

De maneira a prosseguir com os questionamentos acerca do assunto, perguntamos a elas se, na rotina diária de trabalho, elas **propõem atividades que visam à preparação dos estudantes para a realização das avaliações externas em larga escala**. As respostas foram parecidas:

Sim, principalmente nos quintos anos e na alfabetização a gente sempre elabora atividades parecidas para que quando o aluno for fazer a prova não tome aquele choque... então tem uma certa... é... como que eu diria... Seja familiar para ele... não seja uma coisa tão diferente...

Porque se a gente for analisar, o nosso currículo, aqui o currículo do estado de São Paulo, o Ler e Escrever e o EMAI têm uma linha, as provas nossas SARESP, as avaliações diagnósticas têm uma linha diferente da Provinha Brasil... eu pelo menos encaro assim... (Entrevistada Carla).

Sim a gente tem um direcionamento da própria equipe gestora pra fazer isso... então sim... pedem pra gente trabalhar as questões que costumam cair... pegam provas de outros anos. Eu assim não gosto muito da forma como é feito isso porque acaba virando um treinamento... acho um pouco estranho assim. É uma coisa que acaba sendo assim jogada e... não é uma coisa que vai ter contextualização, nada... “não, hoje nós vamos fazer uma questão da prova Brasil... vamos analisar essa questão”, e trabalha com a questão...e muitos professores, principalmente os professores assim que aplicam ANA fazem um treinamento... um treinamento anual de fazer prova. Então tem essa sistemática de aplicação dessas questões sim, no cotidiano dos alunos que vão ser avaliados. (Entrevistada Gláucia).

A gente acaba sim preparando... a gente acaba pegando modelinho fazendo com eles... até porque senão o que eles virem ali vai ser a primeira vez... então a gente trabalha sim com modelo. Não acho que talvez seja o ideal né, parece que é um negócio meio mecânico, mas a gente trabalha... risos. (Entrevistada Maria).

Os excertos revelam o “treinamento” que as professoras alfabetizadoras realizam com os estudantes que passarão pelas avaliações externas. Convém chamar a atenção para o fato de que isso acontece “apenas” com aquelas turmas que realizarão provas que culminam em resultados estatísticos amplamente divulgados pelo governo e pela mídia – ANA e Prova Brasil; diferentemente da Provinha Brasil, possivelmente pelos motivos apresentados anteriormente (aplicação pelos próprios professores das turmas; análise interna de resultados; seus resultados não compõem o IDEB). O discurso das professoras revela a intenção de preparar, portanto, em

duas vias: para que os alunos se familiarizem com o formato e as questões da avaliação e mesmo para que obtenham bons resultados.

Destacamos aqui uma atitude de todas as entrevistadas: enquanto respondiam ao questionamento, elas riam. Na nossa interpretação, isso aconteceu em virtude de elas julgarem o “treinamento” como algo “errado”, porém, inevitável. Inevitável porque o fazem a fim de garantir que os estudantes não obtenham resultados negativos e mesmo para que não sejam julgadas como incompetentes pelos “outros significativos” (BERGER e LUCKMANN, 1966): pelo Estado, pelos gestores, pelos pares, pela comunidade escolar. Isso também aconteceu enquanto respondiam várias das questões que foram feitas depois. Nas palavras de Dubar (1995, p. 107), a esse respeito, não podemos analisar a constituição identitária fora desses sistemas em que os indivíduos agem e interagem porque a identidade é marcada por dois processos heterogêneos:

O primeiro diz respeito à **atribuição** da identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em interação com o indivíduo. Não pode analisar-se fora dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado e resulta de relações de força entre todos os actores implicados e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas. [...] O processo leva a uma forma variável de etiquetagem [...] O segundo processo diz respeito à interiorização activa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos. Não pode analisar-se fora das trajectórias sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem “identidades para si” [...]. (grifos do autor).

Nessa negociação identitária, dentro do processo relacional, as professoras realizam atividades de preparação para as avaliações externas como a ANA, Prova Brasil e SARESP, de modo que optam pela cooperação com o sistema em prol ao seu reconhecimento. Isso revela, ao nosso ver, atitudes de continuidade, e não ruptura, de reprodução, e não produção, daquilo que o “Estado-avaliador” almeja. (DUBAR, 1995).

A respeito da **elaboração e aplicação ou não de provas simuladas** parecidas com as avaliações externas, as respondentes declararam:

(Risos) sim, sempre aplicamos provas simuladas, porque... pra... vamos falar a verdade... pensando na prova que vai vir, pensando na avaliação que vai vir aí claro a gente acaba querendo treinar os alunos para eles irem bem e com isso eles acabam aprendendo... também porque a gente explica pra eles, a gente né... então eles acabam aprendendo. (Entrevistada Rosana).

...a gente tem que preparar... colocar atividades que visam à preparação porque depois senão a gente chega no dia da avaliação eles são pegos assim de surpresa né, despreparados. Só que a gente não fica apenas nisso... É claro que quando vai chegando mais próximo... aí tem uma preparação mais intensa. (Entrevistada Laura).

É... nós temos que fazer porque como as avaliações elas não vêm... assim periodicamente, a gente tem que fazer nos moldes porque é o que vai ser cobrado, então assim a demanda da escola é pra que se faça nos moldes da avaliação para que os alunos já tenham esse... esse contato com... como a prova vem, como ela é... quais são as habilidades que cobradas... porque tem uma incidência de repetição de habilidades que são cobradas em relação a uma prova e outra e nas dificuldades que vai ser perpetuando, então geralmente pede-se pra trabalhar aquilo que as crianças não atingiram com mais ênfase né... (Entrevistada Gláucia).

Novamente as professoras alfabetizadoras referiram-se ao “treinamento” dos alunos e indicaram a orientação dos gestores nesse sentido, para os estudantes se familiarizem com as avaliações e para que tenham melhores resultados. Aqui, consideramos relevantes os fatos de relatarmos que o trabalho docente vai “além” da preparação/ treino para as avaliações; e de se preocuparem com a superação de obstáculos relacionados a determinadas habilidades que os estudantes vão demonstrando nas “provas” externas ao longo dos anos. Entretanto, preocupamos a declaração da entrevistada Rosana, destacada, afinal, a aprendizagem não parece ser o objetivo principal, mas sim por conta do treinamento, que parece estar em primeiro plano. O resultado da avaliação parece valer mais que a aprendizagem em si.

A preparação de atividades e a aplicação de avaliações “internas” com o intuito de “preparar/treinar” os estudantes, ao nosso ver, revela o que Contreras (2002, p. 36) denomina como “[...] espírito de racionalização tecnológica de ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa.” Para o autor, isso contribui para o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências docentes, de forma a conduzi-los a uma atividade de sobrevivência em meio a tantas tarefas a realizar.

A partir de estudos de Apple (1987), Contreras (2002, p. 38) afirma que os professores assumem como inevitável sua dependência de decisões externas, burocráticas e hierárquicas. “Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo.” Entretanto, assim como exercem atividades segundo os interesses do Estado, também constroem formas de resistência em função dos próprios interesses ou dos interesses coletivos. No caso das professoras alfabetizadoras, percebemos essa renúncia à autonomia, em certos momentos, e a concretização de ações que burlam o controle técnico e a “moldagem” identitária quando propõem atividades realmente necessárias para o desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito à alfabetização e ao letramento.

Quando questionadas a respeito das **instruções dadas antes da realização da Provinha Brasil e da ANA**, as entrevistadas responderam que há orientações em horário de trabalho

pedagógico coletivo para todos e que isso acontece de forma mais intensa próximo às datas das aplicações: há orientação quanto aos itens/ habilidades que serão avaliados, quanto ao “treino” dos estudantes e quanto à aplicação em si. Porém, o fato de algumas das entrevistadas terem mais conhecimentos que outras em relação às avaliações externas (Maria, Carla, Gláucia, Rosana e Laura) leva-nos à interpretação de que aqueles que não têm suas turmas avaliadas por essas “provas” preocupam-se menos em aprender e entender melhor o assunto (entrevistada Nice, por exemplo, professora de turmas do primeiro ano). E mais, leva-nos a crer que o foco das orientações por parte da equipe gestora seja as professoras das turmas a serem avaliadas.

Também averiguamos a percepção das professoras alfabetizadoras sobre a mudança da aplicação da ANA (hoje não mais com esse nome) para estudantes ao final do 2º ano ao invés do 3º ano do Ensino Fundamental. A maioria das professoras viu essa alteração como benéfica por múltiplos fatores, dentre eles: “Eu acredito que a gente tem mais tempo para socorrer esses alunos... na minha opinião... né, ver como que está... e debruçar mais sobre essas dificuldades... que ainda pode, se não tá alfabetizado dá tempo de socorrer, no terceiro ano... eu vejo como um ponto positivo isso”. (Carla)

“Considera que as avaliações externas em larga escala são uma boa estratégia para a mensuração do que os estudantes aprendem? Explique.” Essa questão fez parte do nosso roteiro e a esse respeito tivemos respostas semelhantes ao que a entrevistada Carla mencionou:

Ah... é aquilo que eu falei... mensurar eu acredito que nem tanto... porque ela não avalia o individual, ela avalia a turma toda... então se você for fazer uma intervenção ali... como eu sinto necessidade, que você dá uma avaliação, você usa a avaliação pra você ver o que o aluno não aprendeu para poder trabalhar e essa prova ela não te dá essa oportunidade.

Como podemos ver, elas consideram como mais relevante a avaliação contínua e processual feita ao longo do tempo porque lhes permite intervir sobre o processo a fim de que os estudantes aprendam efetivamente e superem as suas dificuldades.

Sobre o acompanhamento da aplicação das avaliações externas em larga escala, as professoras alfabetizadoras afirmaram, de modo geral, em relação à ANA, não puderam acompanhar sua aplicação e ainda, que não puderam sequer olhar as questões dos cadernos de prova. Desse modo, não sabem efetivamente os conteúdos que foram abordados. Pelos relatos, depreendemos que nem mesmo depois tiveram acesso a esses cadernos porque o MEC não os disponibilizou para as instituições escolares. A entrevistada Nice disse que nunca teve uma sala avaliada pela ANA ou pela Provinha Brasil e, por isso, não poderia responder.

Perguntamos às professoras sobre **“Quais pontos positivos e quais pontos negativos a senhora considera relevantes acerca da aplicação dessas avaliações externas em larga escala”**. Em relação a isso, elas foram unânimes em dizer que o ponto positivo é a possibilidade de avaliar a situação da educação no país, caso ela seja levada a sério; os pontos negativos relacionam-se ao fato de não ser considerado: a heterogeneidade das turmas, a diversidade local, regional e mesmo nacional; o fato de, muitas vezes, não obterem os resultados reais porque tem profissionais que, no entendimento delas, intervêm nas respostas dos estudantes.

O ponto positivo eu acho que é a questão de poder ter um parâmetro de como que tá a educação né... e aí isso é um ponto positivo... e um ponto negativo é que a gente sabe que muitas vezes tem algumas coisas que são burladas... né aí no sistema... não tanto, mas tem... então aí seria um ponto negativo... que eu acho que deveria ser mesmo o que é real... e não o que a gente sabe que às vezes acontece... outro ponto negativo assim que é a questão de que todos os alunos são tratados iguais, e... no dia a dia ali na sala de aula a gente trata ele individualizado... e na hora que chega uma prova aí é todo mundo colocado no mesmo patamar e isso até faz com que no somar lá da sala faz com que a nota seja bem baixa por conta disso daí... porque não é levado em consideração...e aí aquele aluno que chegou assim com muita dificuldade, ele teve uma melhora, mas isso não é observado nessas provinhas. (Entrevistada Maria).

Eu acredito que são avaliações sérias... só que assim, no meu ponto de ver, eu vou comentar com você porque eu sempre comento lá na escola, tinha que ser uma equipe de fora, totalmente imparcial... pra aplicar em todas as escolas. Porque aí eu acredito que o resultado ele seria mais assim... não é honesto... ele seria... eu acho que é honesto mesmo... porque eu acredito que às vezes pode ter alguma intervenção... então eu, no meu ver tinha que ser uma equipe assim alheia a tudo com uma preparação... que aplicasse em todas as escolas. A mesma equipe... às vezes uma semana numa escola... Uma semana em outra escola... porque o resultado seria mais real. (Entrevistada Laura).

Sobre a divulgação de resultados das avaliações externas em larga escala (Provinha Brasil e ANA) pela mídia, pela rede ou pela própria unidade de ensino, os sujeitos da pesquisa mencionaram:

Depende do resultado... se for positivo é uma festa... aí faz cartaz, faz faixa e divulga, fala... conversa e... mesmo aquela parte que ficou faltando ela acaba deixando num segundo plano porque conseguiu atingir os resultados. Quando não atinge, é muito difícil sabe... porque assim *o professor do ano ele se sente o único responsável* e a gente sabe que não é isso né, que o aluno ele é um jargão, mas o aluno ele é da escola sim e ele não é só do professor que tá ali, ele tem um histórico né escolar e é claro que o professor do ano ele pode fazer muita coisa pelo aluno, ele pode garantir muita coisa que não foi garantido, pode ir até além das expectativas... isso pode acontecer sim, mas aí quando não atinge é assim... aí vamos ver por que que não atingiu... aí vai lá nos gráficos e aquele monte de gráfico que a maioria dos professores não entende nada daquilo que está vendo e eu vou falar a verdade é isso mesmo. Aí mostra aquele gráfico de um jeito, mostra o gráfico de outro, porque aí vira aquele monte de número

na cabeça de todo mundo e assim a gente fica se sentindo um pouco incapaz e começa a analisar aquilo que faltou...e começa a pensar em como vai tá reformulando aquilo... começa a fazer um planejamento para o ano subsequente...o que precisa melhorar... o que precisa mudar. Faz aquele monte de cartaz...e aí quando vai fazer a gente vê que não consegue fazer tudo aquilo, daquele jeito que foi colocado e da forma que foi colocado e vai fazer outro ano a avaliação...e a gente vê que tem as mesmas habilidades... elas vão se perpetuando... porque é uma dificuldade que a gente tem. Dificuldade em tá garantindo isso para os alunos, então assim... quando é bom ou resultado, é excelente, mas quando é ruim, é... ele se arrasta. Ele é desolador. (Entrevistada Gláucia).

Ah sim, geralmente eles ressaltam (a mídia) quem ou vai muito bem ou se só... não se sai tão bem. A mídia procura divulgar, mas assim, sei lá, na minha opinião não faz muito sentido essa divulgação pela mídia do jeito que é feita. Porque na realidade são só colocados dados, mas não faz uma análise de como é feito essas avaliações... o porquê que aconteceu aquele resultado... então só é divulgado mesmo o resultado ali sequinho, sem essa preocupação em fazer essa análise mais profunda. (Entrevistada Carla).

As declarações acima evidenciam novamente que o julgamento dos “outros significativos” (BERGER e LUCKMANN, 1966), como apresentamos algumas vezes em relação aos pais de alunos, gestores e aos pares influenciam na constituição identitária das professoras. Nesse momento, observamos que podemos acrescentar a mídia como “outro significativo” e relembrar sobre a influência da socialização secundária (que pressupõe um aparelho legitimado, símbolos rituais ou materiais que o acompanhem) nessa constituição, pois também intervém no trabalho docente e na conformação das identidades das professoras alfabetizadoras.

Assim, influenciam desde as práticas de treinamento, de acompanhamento, até a aplicação das avaliações externas, haja vista a percepção de que, nem a escola, nem os professores querem ser alvo de resultados negativos, até porque, na percepção deles há punição simbólica: a responsabilização aos professores pelo fracasso dos estudantes por meio dos mecanismos de *accountability*. Além disso, podemos relembrar as palavras de Dubar (1995, p. 103) sobre o assunto, quando afirma:

De facto, a transacção subjetiva depende, com efeito, de relações com o outro que são constitutivas da transacção objectiva. A relação entre identidades herdadas, aceites ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e pelos seus agentes que estão diretamente em relação com os sujeitos de causa.

Entretanto, como afirma Biesta (2013, p. 98),

Não podemos obrigar ou forçar nossos estudantes a se expor ao que é outro, diferente e estranho. A única coisa que podemos fazer é assegurar que existam oportunidades dentro da educação para encontrar e enfrentar o que é diferente, estranho e outro, e também que existam oportunidades para nossos estudantes realmente responderem, encontrarem sua própria voz, seu próprio modo de falar.

Seguindo as premissas do autor, é preciso que os educadores reflitam sobre as duas formas de considerar a aprendizagem: aprendizagem como aquisição e aprendizagem como resposta, como já mencionados no início desse trabalho. A primeira tem em vista a “obtenção” de mais e mais, de algo que está “fora” do sujeito, já a segunda, “[...] consiste em mostrar quem você é e em que posição está.” (p. 47). A segunda é, portanto, educacionalmente mais significativa, afinal, questões sobre quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação, embora seja de grande valia para nós mesmos, são sempre questões sobre nossas relações com os outros e com os outros sobre nossa posição no tecido social.

É preciso entender o processo educativo como algo distinto de socialização, afinal, aquele é responsável pela vinda ao mundo de seres únicos, singulares. A responsabilidade do educador reside, portanto, num “[...] interesse pela combinação paradoxal – ou desconstrutiva – da *educação e seu desfazer*.” (BIESTA, 2013, p. 152). Isso não significa, segundo o autor, provocar distúrbio na educação, mas ser o ponto em que os estudantes encontram a sua voz responsiva e responsável: “[...] a responsabilidade educacional é uma responsabilidade por algo que não pode ser conseguido de antemão – é uma responsabilidade *sem* conhecimento daquilo pelo qual se é responsável.”

Houve unanimidade nas respostas das entrevistas **quanto à análise e à discussão acerca dos resultados das avaliações** em questão nas escolas: isso acontece nos horários de trabalho pedagógico coletivo, com todos os professores e não apenas com as professoras alfabetizadoras. Além do mais, a comunidade escolar não participa dessa análise e discussão sobre os resultados, sendo apenas informados sobre eles.

Foi feita a pergunta “A rede em que trabalha realiza outros tipos de avaliação externa em larga escala? Caso realize, explique como acontecem, descreva as suas percepções sobre elas e sobre a divulgação dos seus resultados”, as respostas foram:

... as AAPs vêm pro estado e aí a gente faz uma articulação com as AAPs que vêm do estado e a gente aplica como avaliações bimestrais. É isso que acontece de absorção na escola. E aí acho que os quintos anos eles fizeram ano passado, mas são essas mesmo. As que são propostas aí que já tem. Não é nada diferente. No estado a AAP é injusta também porque a tabulação ela é pontual, ou é ou não é, você tem lá o B, o C e o D, mas eles não aparecem na hora dos resultados finais, na somatória final só

aprece quem respondeu totalmente correto, ou seja, a letra A. Mas ela garante um direcionamento assim para as habilidades... elas são mais... elas estão mais ligadas com aquilo que a gente trabalha cotidianamente... elas são mais contextualizadas, elas realmente elas têm aquilo que a gente trabalhou... é o que vem cobrado depois nas habilidades da AAP. Eu acho que é um instrumento importante que precisa assim melhorar... mas que dá um direcionamento pro nosso trabalho daquilo que a gente tem que fazer ou que está faltando... (Entrevistada Gláucia)

O que ela realiza é a AAP... aí a gente tem, a gente troca de sala, uma professora... uma outra do terceiro ano e aí a gente segue os manuais... às vezes, como faz muito remotas que eu estou no terceiro ano... então assim a aplicação ficou tranquila, mas quando tem um professor que às vezes é o primeiro ano que vai aplicar... aí fica um pouco mais difícil porque principalmente no terceiro ano é uma avaliação... então se você aplicar de uma forma errada, os resultados vão sair totalmente incoerentes... você tem que aplicar ela direitinho e assim eu acredito que essa AAP... os resultados eles são bem condizentes com a realidade das crianças porque depois se a gente faz algum outro tipo de atividade, vai mais ou menos com a nota que... estimada que as crianças conseguiram na AAP... eu gosto dessa avaliação porque eu acho que ela acaba sendo assim, mostrando realmente aquilo que a criança é porque como a gente já sabe mais ou menos o conteúdo... a gente vai trabalhando os conteúdos durante o ano... de início eu falo assim as primeiras a gente foi pego de surpresa... mas depois, eu principalmente, eu encaro assim como uma... uma boa . (Entrevistada Laura).

Ah... o SARESP né... acontece atualmente... eu acho assim que o SARESP, pra mim, particularmente, ele tem o resultado dele é mais voltado para a nossa escola porque você pode trabalhar ali a questão do aluno né... quais as habilidades que o aluno não dominou... você pode preparar ações em cima através das... dos resultados dessas avaliações. Diferentemente da provinha Brasil que vem de uma forma geral...o SARESP já é mais pontual.

Geralmente a divulgação ela é realizada nos replanejamentos, então a gente todo início ano, começo de ano a gente tem os estudos do SARESP... pra estar planejando em cima disso. Das habilidades não dominadas.

Tem as AAPS... que eu acho assim a AAP é se fosse uma provinha melhor elaborada... eu assim que ela ajudaria muito mais. Porque eu vejo assim, principalmente do terceiro e do segundo elas são... elas dão pra você ter uma maior noção do que a criança sabe...e do que a criança não sabe. Do que a do quarto e quinto ano... que são provas objetivas. Onde a criança assinala a questão...e muitas vezes também tem alternativa que induz a criança ao erro... então sei lá... na minha opinião... eu acho que deveria ser repensado isso. É mais trabalhoso você avaliar uma provinha, uma AAP... do segundo e do terceiro ano, porém eu acho que ela te dá muita base pra você estar trabalhando com as dificuldades do aluno do que uma AAP de quarto e de quinto ano. (Entrevistada Carla).

A respeito das declarações anteriores, podemos afirmar que as entrevistadas compreendem a AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) e o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) como avaliações externas em larga escala (embora a secretaria estadual de educação entenda que a AAP não seja uma avaliação externa) porque são avaliações elaboradas pela secretaria estadual de educação e não por elas mesmas. Como ponto positivo dessas avaliações, as entrevistadas elencaram o fato de servirem

de base para o planejamento pedagógico e o fato de serem mais condizentes com a realidade dos estudantes do que o SAEB, por exemplo. Por outro lado, elencaram como ponto negativo: a maneira determinista como são julgadas as respostas dos estudantes.

O SARESP, realizado pelas escolas estaduais de São Paulo, foi mencionado pelas professoras alfabetizadoras da rede como uma avaliação que, de certa forma, conforme esclarecem Bonamino e Souza (2012), alinha-se com políticas de responsabilização “*high stakes*” (mais severas) para o currículo e, por conseguinte, para os docentes, tendo em vista que há uma punição material: pagamento (ou não) de bonificação para professores de escolas que atingem as metas estipuladas pelo governo.

Não descartamos, todavia, seu alinhamento a políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização/ *accountability* “*low stakes*” (mais brandas, com punição simbólica) porque o SARESP estimula o ranqueamento das instituições de ensino por meio da divulgação em massa de seus resultados. O que contribui para uma visível competição entre escolas e diretorias de ensino pelos “melhores” resultados, estimula o treinamento intenso dos estudantes para realizá-lo e alimenta a ideia de que apenas as escolas com seus educadores são responsáveis pela qualidade da educação, como já explicitamos na Seção 1 desse trabalho.

Outro questionamento que fizemos às entrevistadas foi: **“Como você vê a sua atuação como professora alfabetizadora frente às avaliações externas em larga escala como um todo?”**

Olha... as avaliações elas são engessadas, na minha opinião, de modo geral. Todas... porque a gente não faz uma avaliação para cada aluno, a gente faz uma avaliação geral... mas o trabalho da gente não é engessado, então... não se estuda pra prova... então a gente tenta se esforçar para oferecer tudo o que ela precisa porque as avaliações são uma caixinha de surpresa... (Entrevistada Nice)

Ai, assim... eu assim, as minhas salas não têm atingido um resultado ruim não... então eu acredito que eu tenho desenvolvido um trabalho que corresponde a essas avaliações. Querendo ou não, a gente, o nosso trabalho, é pautado nessas avaliações. Porque você sabe que se você não atingir, vem a cobrança, então mesmo a gente tendo consciência... nós acabamos trabalhando de acordo com essas referências... essas matrizes né... propostas nessas avaliações. Você trabalha o que vai ser cobrado... tanto é que tem as matérias do estado e você vai lá e já olha na AAP o que que vai ser cobrado naquele bimestre. E você já preocupa o que não foi trabalhado. Mesmo que você não queira, você acaba sendo levado a isso. É tudo um sistema que te leva a ter esse comportamento... (Entrevistada Carla).

Observamos, mais uma vez, que as professoras alfabetizadoras se alinham às políticas de avaliação externa em larga escala promovidas tanto em nível nacional, quanto estadual ou municipal, tendo em vista a avaliação, a prestação de contas, o julgamento e a responsabilização que sofrem pelos possíveis fracassos dos estudantes, consoantes às políticas de *accountability*. Ainda que não sejam favoráveis ao treinamento, revelam fazê-lo a fim de que não sejam julgadas negativamente ou mesmo para que não deixem de ser bonificadas financeiramente em razão dos maus resultados. Tudo isso denota que as avaliações externas em questão intervêm na construção da identidade da professora alfabetizadora de modo que ela se percebe, em certos momentos, como “treinadora” de estudantes para alcançar “bons” resultados.

Por outro lado, ainda que atendam às demandas políticas e governamentais, as professoras alfabetizadoras também resistem, buscando promover atividades significativas com vistas à alfabetização e ao letramento. Todos esses aspectos aproximam tais professoras entre si e, ao mesmo tempo, as distinguem dos demais professores dos anos iniciais, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A respeito disso, cabe destacar que, tomando por base os pressupostos teóricos de Biesta (2013, p. 183), acreditamos ser urgente:

[...] um ambiente educacional em que os estudantes tenham uma oportunidade real para começar, tomar iniciativa. Requer um ambiente educacional que não seja exclusivamente voltado para a reprodução das matérias do currículo, mas que permita aos estudantes responder nas suas próprias e únicas maneiras às oportunidades de aprendizagem providenciadas pelo currículo. Isso também requer uma compreensão diferente do próprio currículo, em que esse não seja visto simplesmente como um conjunto de conhecimentos e habilidades que precisa ser transmitido aos estudantes, mas em que as diferentes áreas curriculares sejam exploradas e utilizadas para as oportunidades particulares que permitam aos estudantes introduzir seus inícios únicos no mundo. [...] requer um sistema educacional que não seja obcecado por resultados e tabelas classificatórias, mas que permita aos professores despende tempo e esforços para encontrar o equilíbrio delicado entre a criança e o currículo [...]

Assim sendo, consideramos ser de grande valia levar a discussão acerca desses aspectos para as escolas a fim de superar as práticas classificatórias e excludentes de avaliação, bem como o fantasma da responsabilização dos professores (principalmente) sobre os maus resultados que os estudantes possam vir a obter a partir dessas mesmas práticas.

Para finalizar esse tópico, apontaremos algumas de nossas observações sobre o assunto: há pelo menos três pontos comuns no que diz respeito às avaliações externas em larga escala e às suas interveniências na conformação da identidade das professoras alfabetizadoras: o alinhamento às políticas de avaliação externa em larga escala e, por conseguinte, às políticas de *accountability* por meio do treinamento dos estudantes para a sua realização; o uso das matrizes

de referência dessas avaliações como norteadoras da prática docente (ponto que precisa ser discutido nas escolas, como evidenciamos há pouco); práticas de resistência a tais políticas. Assim, esses pontos podem ser entendidos como fatores que contribuem para delinear sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, como enunciado no início desse trabalho, insere-se no ponto de intersecção entre o campo de investigação das políticas públicas de alfabetização e o campo de investigação da formação da identidade das professoras alfabetizadoras. Dessa forma, dada a situação atual que submete as escolas públicas, em especial, às avaliações externas em larga escala, elaboramos o seguinte questionamento: de que forma tais avaliações e as políticas públicas voltadas para o Ciclo de Alfabetização intervêm na conformação da ou das identidades das professoras alfabetizadoras?

A partir desse questionamento, delimitamos nosso objeto de estudo e estabelecemos nosso objetivo geral: identificar e analisar as interveniências da aplicação e dos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em especial da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na conformação de identidade de professoras alfabetizadora.

Acreditamos que tal objetivo pôde ser alcançado na medida em que: traçamos uma breve retrospectiva acerca da constituição e da implementação das avaliações externas e em larga no país; tratamos da implementação de avaliações do mesmo cunho no estado de São Paulo (local de trabalho dessa pesquisadora e também das professoras alfabetizadoras entrevistadas); promovemos a compreensão dos processos de construção da identidade das professoras alfabetizadoras; evidenciamos a existência de formas de resistência por parte dessas educadoras, frente à tentativa de reducionismo curricular, à racionalização exacerbada do ensino e à política de avaliação, de responsabilização e de prestação de contas (*accountability*) por parte dos docentes.

Por meio desse trabalho, portanto, averiguamos que o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil alinha-se, desde o início de sua formulação, à política externa mundial de avaliações, com o viés neoliberalista e mercadológico, amparados pelo Banco Mundial, pela OMC (Organização Mundial do Comércio), pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), pelo FMI (Fundo Monetário Internacional), entre outras institucionais supranacionais de cunho econômico-financeiro (e não educacional), que subjagam a educação pública às políticas econômicas.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) apareceu entre as mais citadas pelos documentos legislativos do nosso país para justificar a necessidade de implementar sistemas de avaliação de desempenho, com vistas à educação de “qualidade” para todos os estudantes, indistintamente. Entretanto, a questão que surge disso é: de que “qualidade”

estão tratando? Aquela “Qualidade Total”, que visa atender às necessidades do mercado ou aquela “qualidade” vinculada às necessidades de transformação da sociedade, pautada na justiça social, na cooperação e na solidariedade humana? Não nos resta dúvida de que se trata da primeira acepção, que estimula a associação da criatividade à capacidade de adaptação e flexibilização do indivíduo para atuar no mercado de trabalho.

Mais recentemente, a Conferência de Incheon (BRASIL, 2016) levantou outra bandeira: “a aprendizagem ao longo da vida”, que foi rapidamente incorporada na nossa legislação educacional e, por conseguinte, na “linguagem educacional”. Essa aprendizagem, como apresentamos na Seção 3 desse trabalho, necessita de análise e de discussões porque reitera o “caminho” para a educação com o intuito de atendimento das demandas do capitalismo. É um caminho que suscita preocupações, também, porque pressupõe a ideia de que os estudantes têm a vida toda para aprender algo que deveria ser aprendido, por exemplo, no Ciclo de Alfabetização, no início da escolarização.

Constatamos, ainda, que o SAEB passou por várias reformulações e readequações ao longo dos anos, dentre elas a extinção da ANA, antes aplicada ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Em seu lugar, houve a implementação de uma avaliação amostral para os estudantes do segundo ano da mesma etapa da Educação Básica; evidenciamos a introdução da avaliação da Educação Infantil e a introdução de avaliações nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza nas outras etapas da Educação Básica. Ficou evidente, ainda, que essa tem sido a mesma linha norteadora das avaliações externas em larga escala do estado de São Paulo. Notamos que essas modificações perpassaram os vários governos na esfera nacional e estadual, com vieses que, de certo modo, se alinham.

Ainda que não seja a intenção inicial das avaliações externas em larga escala nacionais, como enunciado em seus documentos, percebemos que suas matrizes de referência têm se tornado norteadoras de currículos empobrecidos, fragmentados, com foco em desenvolvimento de habilidades e competências do ponto de vista individual e competitivo, com o intuito de formar trabalhadores, do ponto de vista da eficácia e da eficiência, da adaptação; e não no sentido da formação de seres humanos, no sentido omnilateral, no sentido da compreensão empática e crítica da nossa condição humana.

A respeito das políticas públicas específicas voltadas para o processo de alfabetização, notamos que a partir da implementação do que foi denominado como “nova” Política Nacional de Alfabetização, por meio do Decreto n 9. 765, de 11 de abril de 2019, os documentos oficiais do Ministério da Educação passaram a definir o processo de alfabetização, segundo o aporte teórico da ciência cognitiva da leitura, como aquele que visa a promover a aprendizagem de

habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, entendido como a representação dos sons da fala por meio de letras/ caracteres do alfabeto. Além disso, a leitura, a partir dessa “nova” Política Nacional, passou a ser compreendida como dois processos separados: um que se refere à decodificação e outro que se refere à compreensão, como se esses processos fossem dissociáveis.

A respeito disso, observamos também, por meio das investigações e leituras dos documentos, que a partir de 2019 o termo “letramento” foi suprimido, para alinhar-se às políticas públicas atuais voltadas para a alfabetização, e foi substituído pelo termo “literacia”; isso não quer dizer, na nossa interpretação, que há qualquer correspondência no significado de ambos ou que possam ser usados como sinônimos. Não foi uma mera troca vocabular, até porque as escolhas lexicais nunca são aleatórias e banais na escrita das leis e documentos oficiais.

Na nossa interpretação, trata-se de uma mudança de perspectiva em relação ao próprio significado atribuído à alfabetização. Isso denota uma alteração visivelmente ideológica, além disso, evidencia a tentativa de “apagar” o que foi feito em governos anteriores, assim como uma tentativa de negar os estudos realizados por pesquisadores brasileiros sobre a alfabetização.

Essa “nova” concepção de alfabetização, que parece ressaltar a faceta linguística do processo de alfabetização, é contrária ao que compreendemos sobre esse processo, haja vista que, segundo estudos de autores como Soares (2018), o processo de alfabetização é multifacetado. Dessa maneira, a faceta linguística é apenas uma das três facetas que se entrelaçam nesse processo: a linguística, a interativa e a sociocultural. Isso mostra que a alfabetização vai além da compreensão do sistema de escrita alfabética, porque também envolve a interação e compreensão das funções sociais da leitura e da escrita. Ademais, como vimos em Freire e Macedo (1990), esse processo pressupõe o sentido de emancipação humana com a assunção da sua cultura, da sua história, pelas próprias mãos dos estudantes.

Ao cruzarmos nosso referencial teórico com as respostas obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, compreendemos, dentre outros aspectos, que o curso de magistério teve/tem lugar marcado na trajetória de formação e mesmo na constituição identitária das professoras alfabetizadoras, dada a sua relevância destacada por elas. Dentre os cursos de magistério, convém destacar o papel do CEFAM, que foi muito citado como ponto de referência positiva pela maioria das entrevistadas, principalmente no que diz respeito à sua proposta de estágio supervisionado.

Compreendemos, ainda, que a Provinha Brasil, embora seja elaborada externamente por órgãos governamentais responsáveis pela alfabetização, não interfere na constituição identitária

das professoras alfabetizadoras, uma vez que: 1- é de aplicação opcional pelas instituições escolares; 2- se a escola opta por ela, sua aplicação é feita das próprias professoras regentes das turmas; 3- a análise dos seus resultados é interna (a análise dos resultados é feita pelos próprios gestores e educadores, quando a escola opta pela sua realização).

Acreditamos que, em virtude dessas especificidades, acrescido do fator que a Provinha Brasil não resulta em índices, como o IDEB, por exemplo, algumas professoras revelaram desconhecê-la ou confundiram-na com a Prova Brasil (realizada ao final do 5º ano do Ensino Fundamental e responsável pela nota do IDEB dos anos iniciais dessa etapa). Também revelaram não se sentirem pressionadas pela produção de resultados satisfatórios nessa prova.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), entretanto, enquanto avaliação externa em larga escala, que é (era) elaborada e aplicada por pessoas externas à instituição escolar, tem (tinha) seus resultados analisados e divulgados pelo governo, intervém (ou intervinha, haja vista que foi extinta em 2019) na conformação dessa identidade, juntamente com outras avaliações externas em larga escala em nível estadual como a AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) e o SARESP.

Afinal, para que não sejam julgadas negativamente ou responsabilizadas pelo fracasso dos estudantes, e mesmo pela pressão por bons resultados, muitas vezes, as professoras alfabetizadoras elaboram atividades parecidas com as questões dessas avaliações e, ainda, aplicam testes simulados com vistas a familiarizá-los com esse modelo de prova (práticas de treinamento) e para que obtenham bons resultados, mesmo que não encarem a atitude como moralmente correta. Entretanto, também observamos que as professoras realizam práticas de resistência às políticas de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização pelo fracasso dos estudantes), promovendo atividades condizentes com o que acreditam ser relevante para a verdadeira alfabetização na perspectiva do letramento.

Isso denota a relação entre a identidade para si e a identidade para o outro; a identidade biográfica e a identidade relacional, na constituição da identidade social das professoras alfabetizadoras. Aponta, ainda, para o fato de que a identidade nunca é dada, mas sempre construída e reconstruída nos processos de socialização primária e secundária (BERGER e LUCKMANN, 1966). Também demonstra a importância dos “outros significativos” (pais de alunos, gestores escolares, pares e a mídia) nesse processo (BERGER e LUCKMANN, 1966).

Como afirma Dubar (1995), há estratégias identitárias: que podem levar o indivíduo a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro; e outras que podem levar o indivíduo a salvaguardar identidades herdadas e identidades visadas, de modo a tentar acomodar a identidade para o outro à identidade para si. Isso depende dos modos de

reconhecimento pelas instituições consideradas legítimas e pelos agentes com os quais interagem. Há momentos, portanto, de recusa e momentos de aceitação das identidades atribuídas (atos de atribuição que correspondem à identidade para o outro).

Vimos que há uma cultura específica voltada para o processo de alfabetização. Há saberes plurais e práticas específicas voltadas para ele que aproximam as professoras alfabetizadoras, por exemplo: os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento humano; como se aprende a ler e a escrever; sobre a língua materna em si; a rotina de leitura pelo professor e pelo aluno; a rotina de atividades de reflexão sobre a escrita; a prática de organização de agrupamentos produtivo. Além disso, há uma maior proximidade afetiva com os alunos; maior tempo com a turma; valorização das atividades lúdicas e concretas; maior contato com a família. Tudo isso contribui para a conformação identitária das professoras alfabetizadoras.

Nesse contexto, pudemos depreender que as avaliações externas em larga escala (que geram índices quantitativos em nível nacional ou estadual) tendem a modificar as práticas pedagógicas e as próprias relações de trabalho e emprego, de modo a promoverem a introdução de práticas de treinamento voltadas para alcançar bons resultados e evitar julgamentos negativos na rotina de trabalho das professoras alfabetizadoras. Assim, esse é mais um ponto que as aproxima, principalmente as professoras do segundo e terceiro anos. Dizemos isso porque, a partir das análises das entrevistas, foi possível observar que, no Ciclo de Alfabetização, a pressão por resultados e os direcionamentos dos gestores para que os alunos recebam treinamentos específicos para a realização dessas avaliações são mais frequentes em relação às professoras dos segundos e terceiros anos do que em relação às professoras do primeiro ano. Acreditamos que isso se deva ao fato de que essa série ainda não é avaliada externamente.

Entretanto, cremos que o fato de a ANA ter sido extinta e o fato de os estudantes do segundo ano passarem a realizar as avaliações externas em larga escala a partir de 2019, tendem a alterar esse foco. É possível que haja antecipação da pressão por resultados e mesmo a consolidação de práticas de treinamento nas turmas da pré-escola, do 1º e do 2º ano. Cabe alertar sobre os riscos dessa pressão expandir-se sobre a Educação Infantil, uma vez que ela poderá ser, cada vez mais tratada como uma etapa “preparatória” para o Ensino Fundamental e, assim, suas especificidades poderão ser esquecidas em nome “da qualidade da educação”. Ainda que as professoras alfabetizadoras não abandonem as práticas verdadeiras de alfabetização e letramento, ou ainda que, algumas professoras de Educação Infantil resistam a essas pressões.

Diante do que foi exposto, podemos inferir que as avaliações externas em larga escala promovem modificações tanto na prática docente quanto na conformação da identidade profissional das professoras alfabetizadoras (ou mesmo na identidade das professoras da Educação Infantil), tendo em vista que: promovem julgamentos, muitas vezes negativos, a partir da política de avaliação, responsabilização e de prestação de contas (*accountability*), seja ela mais branda ou mais severa; promovem punições “simbólicas” ou materiais/financeiras. Podemos inferir, ainda, que nem todas as práticas de alfabetização são (ou serão) de reprodução ou de subversão ao que o sistema educacional público impõe; ademais, há e haverá sempre formas de resistir à tentativa de “moldagem” dessas práticas, bem como à tentativa de “moldagem” identitária das professoras alfabetizadoras.

Não foi nosso intuito, e nem poderia sê-lo, encerrar esse assunto nessa pesquisa. Acreditamos que alguns aspectos voltados para as políticas públicas de alfabetização e a constituição identitária das professoras alfabetizadoras foram por nós explicitados e discutidos, mas há, ainda, tantos outros que podem servir como ponto de partida para análises e discussões futuras, afinal, nosso trabalho é apenas um dos fios que compõem o tecido educacional no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan/jun. 2002.

ALVES, M. A. B; SIQUELLI, S. A. CEFAM paulista: um estudo a partir de fontes históricas. *HISTEDBR*. Campinas: UNICAMP, jul. 2016.

ARAÚJO, L. C de; ARAPIRACA, M. De A.; MUNIZ, D. M. S. Professora alfabetizadora: um ofício e muitos fazeres. *Perspectiva*. Florianópolis, v.33, n. 1, 179-199, jan./abr. 2015.

ARAÚJO, C. L. G. de. *Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte*. 2019. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG:.

BAUER. A. Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas públicas de educação continuada. 2006. Dissertação de mestrado. USP/Faculdade de Educação, São Paulo.

BAUER, A. Introdução. In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. (v. 1).

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com p currículo da/na escola. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, 2012.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai/ago. 2006.

CONTRERAS, J. *Autonomia dos professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez. 1999.

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

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. PORTO-PT: Porto Editora, 1997.

FRADE, I.; CARVALHO, G. Identidade do professor alfabetizador. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, ano 10, n. 38, maio/junho de 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GATTI, B. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. (v. 1).

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2003.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículos sem fronteiras*. Porto Alegre - RS: UFRS/UEP Pelotas/Uminho, v.1, n.2, pp.117-130, jul-dez/2001 (online) www.curriculosemfronteiras.org

LELIS, I. In: O ofício de professor. *A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias*. Petrópolis, 2014, p. 54-66.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, J. V. Quem é o professor alfabetizador? *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, ano 10, n. 38, maio/junho de 2014.

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através do decreto de 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização – Abalf*. Belo Horizonte, MG. v. 1, n. 10, p. 66-75, jul-dez/2019.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PERBONI, F. *Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros*. 2016. Tese (Doutorado) – Curso de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, U. E dos.; SABIA, C. P. de P. Percurso histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SEDEMACA, E. *A avaliação da aprendizagem em processo (AAP) a serviço da formação de professores: limites e possibilidades*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SHNEIDER, M. P. e NARDI, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado avaliador. *ETD*. Campinas, SP. v.17, n.1, p. 58-74, jan./abr. 2015.

SILVA, R. H. dos R.; MACHADO, R.; SILVA, R. N. da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *HISTEDBR*. Campinas, SP. v. 19, p. 1-23, 2019.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, m. *Alfaletrar*. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.*; trad. De João Batista Kreuch. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*: documento básico. Brasília - DF, 2013.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. *Declaração de Incheon*: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016a.

BRASIL. *Sistema Provinha Brasil*: guia de uso – escolas. Brasília: INEP, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. *Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015*: panorama da década. Brasília – DF, 2018a.

BRASIL. *Programa mais alfabetização*: manual operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Brasília: MEC, SEB: 2018b.

BRASIL. *Relatório do SAEB*. Brasília, DF: INEP, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA*: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 14 de out. de 2020.

BRASIL. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 11 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. *Cartilha Saeb*. Brasília – DF, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Documento orientador da Avaliação da Aprendizagem em processo*. São Paulo: SEDUC, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Convidamos a Senhora para participar da Pesquisa **As interveniências do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica na conformação da professora alfabetizadora**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Vania Lizie da Silva Lima**, e da orientadora Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as interveniências da aplicação e dos resultados do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica na construção da identidade da professora alfabetizadora. O presente estudo faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, do Programa de Pós-graduação em Educação, na Unidade Universitária de Paranaíba-MS. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista a distância (pela plataforma Zoom, ou pelo Google Meet, ou por chamada de vídeo pelo WhatsApp – o que for mais conveniente para a entrevistada – devido ao distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19). A entrevista será feita com base num questionário semiestruturado em que as perguntas abordarão o tema da pesquisa. Se a senhora/senhorita aceitar participar, contribuirá para a reflexão sobre o assunto abordado.

Para participar da pesquisa, a senhora/senhorita deverá ser professora atuante na Educação Básica no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º ou 3º Ano do EF) na rede estadual de ensino (Diretoria Regional de Ensino -Região de Jales) ou na rede municipal de ensino de Jales, ler com atenção esse termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e assinar, caso queira participar da mesma, tendo a clareza de que não haverá pagamento pela participação (ela é livre e espontânea) e, caso se sinta desconfortável com alguma pergunta que lhe traga constrangimento ou desconforto, a senhora/senhorita tem total liberdade para excluir os questionamentos que não queira responder ou, ainda, não participar da pesquisa.

Apesar de ser uma pesquisa na área de Humanas, podemos afirmar que podem ocorrer riscos de natureza moral ou psíquica, portanto, os riscos dessa pesquisa podem envolver cansaço da entrevistada ao responder ao questionário, embora firmemos o compromisso de respeitar o ritmo da participação de cada sujeito da pesquisa. Pode haver também desconforto ao responder alguma questão que resgate lembranças de um determinado período da vida, por isso será reservado à participante o direito de não responder, bem como serão respeitadas as suas opiniões e particularidades no que tange ao processo cultural, político, social e religioso.

Quanto aos benefícios, a professora poderá refletir sobre as formas pelas quais a aplicação e os resultados das avaliações externas do Saeb intervêm na construção da sua identidade, tema da presente pesquisa, ampliando sua compreensão sobre o assunto. Ademais, terá oportunidade de refletir sobre si mesma, de refazer seu percurso biográfico e pensar sobre a sua cultura. Os resultados também poderão ser utilizados tanto para a continuação da pesquisa em outros níveis, como para auxiliar os professores e os Sistemas Municipal e Estadual de Educação a promoverem discussões sobre o tema. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos aos participantes.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras envolvidas terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão utilizados na construção da dissertação de mestrado. Os dados serão confidenciais e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, assegurando o sigilo sobre sua participação. Colocamo-nos à disposição para prestar esclarecimentos antes, durante, e depois da realização da pesquisa e sobre a metodologia utilizada, a transcrição e a interpretação das respostas dadas aos questionários ou quaisquer outras informações referentes ao estudo.

Se depois de consentir pela sua participação na pesquisa, a senhora/senhorita desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Reiteramos que a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, a senhora/senhorita poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis: Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, que pode ser encontrada no endereço: Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, situada na Av. Vereador João Rodrigues de Melo s/n - Jardim Santa Mônica - Bloco 3 - Paranaíba/MS CEP 79.500-000, telefones (67) 3503-1006 e **Vania Lizie da Silva Lima** pelo telefone (17) 997071996, ou via e-mail: vania.lizie@hotmail.com. Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo telefone (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados,

Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta ou na Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, situada na Av. Vereador João Rodrigues de Melo s/n, telefone (67) 3503-1006.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador/a do RG _____, fui informada e aceito participar da pesquisa **As interveniências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica na conformação da professora alfabetizadora**, e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma, também concordando que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, não havendo nenhum empecilho ou impedimento. Declaro ainda, estar ciente que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa de forma clara e objetiva pela pesquisadora **Vania Lizie da Silva Lima**.

Jales, ____ de _____ de 2020.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Vania Lizie da Silva Lima

Telefone: (17) 997071996

E-mail: vania.lizie@hotmail.com

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez

E-mail: slavez@terra.com.br

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS

Telefone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas realizadas

Roteiro diagnóstico sobre os dados pessoais das entrevistadas, seus percursos de formação, suas experiências/atuações profissionais, assim como sobre suas percepções, enquanto professoras alfabetizadoras, referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, em especial acerca da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização.

As informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa para a realização da dissertação de Mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Jales, ____/ ____/ 2020

Título da Pesquisa: As interveniências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica na conformação da identidade da professora alfabetizadora.

Pesquisadores responsáveis:

Vania Lizie da Silva Lima (Aluna de Mestrado)

Milka Helena Carrilho Slavez (Orientadora)

Sujeitos da Pesquisa: Três professoras do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de ensino de Jales e três professoras da rede estadual de ensino de São Paulo (Diretoria de Ensino Região de Jales).

BLOCO 1- DADOS PESSOAIS

- 1- Qual é o seu nome completo?
- 2- Qual a sua idade?
- 3- Qual o seu endereço?
- 4- Qual o seu e-mail?
- 5- Qual a escolaridade e a profissão de seus pais?
- 6- Tem irmãos(ãs)? Quantos? Qual a idade, escolaridade e profissão deles (as) ?
- 7- É casada ou vive com algum (a) companheiro (a)?

- 8- Qual a idade, escolaridade e profissão dele (a)?
- 9- Tem filhos? Quantos? Qual a idade deles?

BLOCO 2- PERCURSO DE FORMAÇÃO

- 1- Quando e onde cursou os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Foi em instituição pública ou privada? Ensino regular ou supletivo?
- 2- Nesse nível de ensino como foi a sua trajetória escolar? Fale-me sobre ela: seus professores, companheiros de turma, potencialidades e dificuldades.
- 3- Quando e onde cursou os Anos Finais do Ensino Fundamental? Foi em instituição pública ou privada? Ensino regular ou supletivo?
- 4- Nesse nível de ensino como foi a sua trajetória escolar? Fale-me sobre ela: seus professores, companheiros de turma, potencialidades e dificuldades.
- 5- Quando e onde cursou o Ensino Médio? Foi em instituição pública ou privada? Ensino regular ou supletivo? Como foi esse período?
- 6- Caso tenha feito habilitação em magistério, conte-me por que escolheu fazer o curso, suas percepções sobre ele, sobre os seus professores, suas dificuldades e sobre o relacionamento com os companheiros de turma.
- 7- Como avalia o curso de magistério em relação à sua prática como professora alfabetizadora?
- 8- Tem Ensino Superior? Quando e onde realizou? Instituição pública ou privada?
- 9- Por que decidiu fazer esse curso? Como avalia a sua graduação?
- 10- Participou dos cursos de formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa? Quando e como foi? Quais as suas percepções sobre essa formação e qual a relevância dela para a sua atuação profissional?
- 11- Fez outros cursos? Quais? Por qual (is) instituição (ões)? Qual a relevância deles para a sua atuação profissional?
- 12- Durante seu percurso de formação, teve acesso a bibliotecas, museus, teatros? E hoje, com que frequência vai a esses lugares? Comente.
- 13- Teve acesso durante a sua trajetória de formação ao computador e à internet? Com que frequência? Qual (is) a (s) finalidade (s) de uso? E hoje, tem acesso? Acessa com qual frequência e para qual (is) finalidade (s)?

BLOCO 3- EXPERIÊNCIA/ ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1- Em qual (is) instituição (ões) leciona?
- 2- Em qual (is) período (s) leciona?
- 3- Há quanto tempo leciona? E em específico no Ciclo de Alfabetização, compreendido pelos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental?
- 4- Atua em outras séries e em outras disciplinas? Quais? Onde?
- 5- Qual a sua situação profissional atualmente? Efetiva ou contratada?
- 6- O que ou quem a influenciou em sua escolha profissional?
- 7- Como foi o início da sua carreira profissional? Quais dificuldades encontrou? Como superou-as?
- 8- Quando e por que decidiu ser professora do Ciclo de Alfabetização? O que a influenciou?
- 9- Para a senhora, o que é ser uma professora alfabetizadora?
- 10- Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?
- 11- Quais são as suas atividades como professora do Ciclo de Alfabetização?
- 12- Quais saberes considera relevantes para os estudantes do Ciclo de Alfabetização?
- 13- Considera que tem autonomia em relação ao trabalho que desenvolve com seus alunos? Explique.
- 14- Qual a sua percepção sobre seu relacionamento com os pais de seus alunos? Sabe o que pensam e dizem sobre o seu trabalho como professora alfabetizadora? Comente.
- 15- Sabe o que os outros professores e os gestores pensam e falam sobre seu trabalho? Comente.
- 16- Como professora, você considera que tem mais acesso a bens de consumo e a bens culturais que outrora? Explique.

BLOCO 4- PERCEPÇÕES SOBRE O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

- 1- Qual (is) informação (ões) a senhora tem a respeito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Provinha Brasil e ANA)?
- 2- Durante a elaboração do seu plano de ensino, leva em consideração as matrizes de referência do SAEB? Explique.
- 3- Qual a sua percepção sobre as matrizes de referência da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização?

- 4- Em seu planejamento de aulas, propõe atividades que visam a preparação dos estudantes para a realização das avaliações externas em larga escala? Explique.
- 5- Realiza provas simuladas inspiradas no formato e nos itens das avaliações externas? Explique.
- 6- Há orientações externas ou internas sobre a aplicação dessas avaliações? Caso a resposta seja positiva, explique como acontecem.
- 7- Já teve sua turma (s) avaliada (s) por esse sistema? Caso tenha tido, conte-me como isso ocorreu.
- 8- Quais pontos positivos e quais pontos negativos a senhora considera relevantes acerca da aplicação dessas avaliações externas em larga escala?
- 9- Qual a sua opinião sobre as mudanças ocorridas no sentido de avaliar externamente os estudantes ao final do 2º ano e não mais ao final do 3º ano do Ensino Fundamental?
- 10- Considera que as avaliações externas em larga escala são uma boa estratégia para a mensuração do que os estudantes aprendem? Explique.
- 11- Como são divulgados os resultados dessa avaliação na escola e na comunidade? Quais as suas percepções sobre a divulgação desses resultados?
- 12- Há discussão na escola sobre esses resultados? Como isso acontece? Há participação da comunidade nessas discussões?
- 13- Já viu, leu ou ouviu sobre a divulgação dos resultados gerais do SAEB pelos meios de comunicação? Como foi?
- 14- A rede em que trabalha realiza outros tipos de avaliação externa em larga escala? Caso realize, explique como acontecem, descreva as suas percepções sobre elas e sobre a divulgação dos seus resultados.
- 15- Como você vê a sua atuação como professora alfabetizadora frente às avaliações externas em larga escala como um todo?
- 16- Caso queira, faça outras considerações que considera relevantes sobre a aplicação e os resultados do Saeb no Ciclo de Alfabetização e mesmo sobre a sua prática enquanto professora alfabetizadora.