

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo

**TRABALHO DOCENTE, INFÂNCIA E POLÍTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO:
um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte**

Belo Horizonte

2019

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo

**TRABALHO DOCENTE, INFÂNCIA E POLÍTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO:
um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte**

Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação.

Orientadora: Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira

Belo Horizonte

2019

A663t
T

Araújo, Sâmara Carla Lopes Guerra de, 1978-

Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação [manuscrito] : um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte / Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo. - Belo Horizonte, 2019.
320 f., enc. il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Dalila Andrade Oliveira.
Bibliografia: f. 287-308.
Anexos: f. 309-320.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Identidade -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Professores alfabetizadores -- Formação -- Teses. 5. Professores alfabetizadores -- Ambiente de trabalho -- Teses. 6. Professores alfabetizadores -- Participação na administração -- Teses. 7. Professores alfabetizadores -- Ambiente de trabalho -- Minas Gerais -- Teses. 8. Avaliação educacional -- Teses. 9. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 10. Políticas públicas -- Educação -- Teses. 11. Alfabetização -- Políticas públicas -- Avaliação -- Teses. 12. Educação de crianças -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 13. Infância -- Teses. 14. Rendimento escolar -- Avaliação -- Teses. 15. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 16. Belo Horizonte (MG) -- Sistemas de escolas municipais -- Teses.
I. Título. II. Oliveira, Dalila Andrade. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Educação – formulação, implementação e avaliação).

Membros da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira – UFMG (orientadora)

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito – UFPel

Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira – UFRJ

Profa. Dra. Cláudia Starling Bosco – UFMG

Profa. Dra. Livia Maria Fraga Vieira – UFMG

Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves – UFSB (suplente)

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvea – UFMG (suplente)

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2019

Ensinamento

*Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.*

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

*Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:*

“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo.

Adélia Prado

Às professoras brasileiras de 1º ciclo.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram aqueles que se fizeram presentes nesta caminhada. Aqui, singelamente, expresso todo o meu carinho e toda a minha gratidão, por vocês participarem comigo desta etapa da minha vida.

À Dalila, minha professora e orientadora, pela oportunidade de mais uma vez trabalharmos juntas e por ser não somente uma referência intelectual mas também uma querida amiga para mim.

Aos professores Álvaro Hypolito e Romuald Normand, por me acolherem no estágio doutoral e por dedicarem seu tempo, seus saberes e seus conhecimentos no período em que estive em suas instituições. Agradeço aos grupos de pesquisa da UFPel (Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul/Brasil) e da UNISTRA (Université de Strasbourg/França), pela acolhida generosa.

À professora Livia, pela leitura cuidadosa e contribuições pertinentes ao texto.

Aos professores Antônio Flávio, Cris Gouvea, Cláudia Starling e Gustavo Bruno, pela participação na banca e contribuições ao trabalho.

Ao GESTRADO, grupo de pesquisa que tenho orgulho de participar, de me formar como pesquisadora e de desenvolver boas amizades.

Aos meus colegas da turma de 2015 do doutorado, que se tornaram amigos e bons conselheiros ao longo da caminhada, em especial, Ana Maria, Alexandre, Arinalda e Eduardo.

Aos muitos colegas professores e professoras da RME-BH (Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte), pelo apoio, aprendizado e compartilhamento de experiências profissionais e, por vezes, pessoais.

Às amigas “mais chegadas” que estiveram sempre ao meu lado: Bárbara, Clarice, Flavia Renata, Izabella, Lucilene e Marcília.

À Noemia, pela escuta atenta e pelas sábias palavras.

À minha família tão amada: meu pai, Antônio; minha mãe, Wanda; minhas irmãs, Kammilla e Daniele; meu sobrinho, Gustavo, por todo amor e apoio incondicional.

Muito obrigada!

RESUMO

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. *Trabalho docente, infância e políticas de avaliação da alfabetização: um estudo sobre as professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019, 320p.

Esta investigação 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. No desenvolvimento da pesquisa, foi feita revisão bibliográfica sobre trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação, bem como um levantamento documental de normativas relacionadas aos sujeitos da pesquisa, às professoras de 1º ciclo, e ao contexto de realização desta investigação, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e suas políticas pedagógicas. Na pesquisa de campo, foi aplicado um questionário exploratório e realizadas entrevistas semiestruturadas. A tese defendida consiste na compreensão de que o trabalho e a identidade das professoras que atuam no 1º ciclo do ensino fundamental têm sido modelados por meio das políticas de alfabetização e avaliação vigentes. Acredita-se que, na busca pela melhoria da qualidade da educação e superação dos baixos índices de aprendizagem dos estudantes, a escola tem sido caracterizada como o núcleo da gestão, ou seja, tem sido cada vez mais associada à cultura da eficiência e demonstração de resultados. E a sala de aula tem se tornado lugar para o desenvolvimento de didáticas de resultados, redefinindo, assim, o trabalho e a identidade de seus professores. A reconfiguração da organização e dos conhecimentos escolares, contribuindo para o empobrecimento do conceito de alfabetização e para a redução da infância e da criança à condição de aluno, tem posto em questão o direito à educação, seus objetivos e finalidades e vem atribuindo novos sentidos à educação e, em especial, ao processo de alfabetização escolar. Constata-se que as professoras de 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, por um lado, vivenciam a cultura de avaliação no cotidiano escolar e, por outro, buscam desenvolver práticas educativas que reconheçam a criança e a infância e suas formas de aprender, para além da função de aluno. Buscam ainda dar sentido ao processo de alfabetização e à responsabilidade social de seu trabalho, em meio às novas modelagens de sua identidade.

Palavras-chaves: Trabalho docente. Alfabetizadora. Educação da infância. Políticas de alfabetização. Políticas de avaliação. Identidade profissional.

ABSTRACT

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. *Teaching work, childhood and literacy evaluation policies: a study on the identity of 1st cycle teachers in Belo Horizonte*. Thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program in Education: Knowledge and Inclusion, Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

This research analyzes the repercussions of the literacy education policies (PNAIC, Programa Mais Alfabetização) and evaluation (SAEB, SIMAVE, AvaliaBH) on the work and the professional identity of first cycle teachers of Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. In the development of the research, a bibliographical review was done on teaching work, childhood and literacy and evaluation policies as well as a documentary survey of norms related to the subject of the research, 1st cycle teachers, and to the context of conducting the research, the Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte and its pedagogical policies. In the field research, an exploratory questionnaire was applied and semi-structured interviews were carried out. The thesis is based on the understanding that the work and the identity of the teachers who work in the first cycle of elementary education have been modeled through the current literacy and evaluation policies. It is believed that, in the search for the improvement of the quality of education and overcoming the low rates of student learning, the school has been characterized as the core of management, that is, it has been increasingly associated with the culture of efficiency and demonstration of results. And the classroom has become a place for the development of didactics of results, thus redefining the work and identity of its teachers. The reconfiguration of school organization and knowledge, contributing to the impoverishment of the concept of literacy and to the reduction of childhood and the child to the status of student, have called into question the right to education, its objectives and purposes and have been giving new meanings to the education and, in particular, the school literacy process. The first cycle teachers of the Rede Municipal de Educação Belo Horizonte, on the one hand, experience the evaluation culture in daily school life and, on the other hand, seek to develop educational practices that recognize the child and childhood and their ways of learning, beyond the student function. They also seek to give meaning to the process of literacy and to the social responsibility of their work in the midst of new modeling of their identity.

Keywords: Teaching work. Literacy. Childhood education. Literacy policies. Evaluation policies. Professional identity.

LISTA DE SIGLAS

ABdC	– Associação Brasileira de Currículo
ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	– Banco Mundial
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BPC	– Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAED	– Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	– Conteúdos Básicos Comuns
CE	– Comissão Europeia
CE	– [Estado] do Ceará
CEALE	– Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEPE	– Centro de Estudos em Políticas Educativas
CF	– Constituição Federal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
CPO	– Campo de recontextualização oficial
CRO	– Campo pedagógico de recontextualização
DCN	– Diretrizes Nacionais Curriculares
DIRE	– Diretoria Regional de Educação
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FAE	– Faculdade de Educação

FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GCPF	– Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação
GERED	– Gerência Regional de Educação
GESTRADO	– Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GRALE	– Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituições de Ensino Superior
INAF	– Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	– Literacy Initiative for Empowerment
MEC	– Ministério da Educação
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
NGP	– Nova Gestão Pública
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	– Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONG	– Organização Não Governamental
ONU	– Organização das Nações Unidas
PAAE	– Programa de Avaliação da Aprendizagem
PAIC	– Programa de Alfabetização na Idade Certa
PBF	– Programa Bolsa Família
PBH	– Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMALFA	– Programa Mais Alfabetização
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	– Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNCs	– Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE	– Plano Nacional de Educação
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	– Projeto Político Pedagógico
Proalfa	– Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	– Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSB	– Partido Socialista Brasileiro
PSE	– Programa Saúde na Escola
REDESTRADO	– Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
REE-MG	– Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
RME-BH	– Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAGE	– Sociétés, Acteurs, Gouvernement en Europe
SEA	– Sistema de Escrita Alfabética
SEE-MG	– Secretaria de Estado de Educação
SIMAVE	– Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SisPacto	– Sistema Informatizado de Monitoramento do Pacto
SMED-BH	– Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TPE	– Todos pela Educação
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI	– Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB	– Universidade Federal do Sul da Bahia
UIL	– Aprendizagem ao Longo da Vida
UMEI	– Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISTRA	– Université de Strasbourg
UNLD	– United Nations Literacy Decade

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Quadro síntese da organização do PNAIC.....	139
Tabela 2: Série histórica do IDEB na RME-BH – anos iniciais do ensino fundamental.....	167
Tabela 3: Série histórica do IDEB na RME-BH – anos finais do ensino fundamental.....	167
Tabela 4: SAEB/ANA – distribuição por níveis na RME-BH (%).....	167
Tabela 5: SIMAVE/Proalfa – Padrão de desempenho RME-BH (2016).....	168
Tabela 6: Avaliações Externas no ensino fundamental/RME-BH.....	174
Tabela 7: Cargos das Professoras de 1º Ciclo.....	192
Tabela 8: Renda mensal individual das professoras de 1º ciclo.....	193
Tabela 9: Renda mensal familiar das professoras de 1º ciclo.....	194
Tabela 10: Graduação das Professoras de 1º Ciclo.....	195
Tabela 11: Tipo de formação em serviço que professoras de 1º ciclo participam.....	196
Tabela 12: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e prática pedagógica	200
Tabela 13: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e acompanhamento dos estudantes.....	201
Tabela 14: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e pressão sobre os professores.....	202
Tabela 15: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação, acompanhamento e gestão do currículo.....	203
Tabela 16: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e desempenho das escolas.....	204
Tabela 17: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e relação família- escola.....	205

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Histórico – Dia Internacional da Alfabetização, 8 de setembro.....	134
Figura 2: Aprimoramento para o SAEB 2019 – Síntese.....	154
Figura 3: Perfil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	166
Figura 4: Quadro de Pessoal da Educação – RME-BH.....	169
Figura 5: Itinerário pedagógico (Magda Soares).....	183
Figura 6: Perfil das professoras de 1º ciclo.....	191
Figura 7: Professor Municipal por nível de escolaridade – RME-BH.....	193
Figura 8: Professoras 1º ciclo no PNAIC.....	197

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipo de instituição da graduação das Professoras de 1º ciclo.....	195
Gráfico 2: Relevância das avaliações externas na opinião das professoras de 1º ciclo.....	199
Gráfico 3: Frequência de preparação de atividades dos estudantes para as avaliações.....	199

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
A pesquisa.....	25
Procedimentos metodológicos.....	30
1. A CRIANÇA, A ESCOLA E A APRENDIZAGEM.....	35
1.1 Infância como construção social: perspectivas histórica e sociológica.....	35
1.2 A criança e a política.....	43
1.3 A escolarização da criança e a construção do sujeito aluno.....	46
1.3 Organização escolar e tempo para a infância.....	49
1.4 Direito à educação como centralidade.....	54
1.5 Dos objetivos e fins da educação, para além da aprendizagem.....	60
1.6 Sentidos da alfabetização escolar e sua dimensão política.....	65
2. CRISE DA ESCOLA E POLÍTICAS EDUCATIVAS: IMPLICAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE E O TRABALHO DOCENTE.....	76
2.1 Educação, escola e ensino.....	76
2.2 Crise da escola, crise da aprendizagem.....	81
2.3 Reformas educacionais e conhecimento.....	90
2.4 Construção de identidades sociais e profissionais.....	95
2.5 Identidade docente modelada.....	98
2.6 Implicações sobre o trabalho docente.....	106
2.7 A professora dos anos iniciais, ou “aquela que ensina a ler e a escrever”.....	110
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	118
3.1 Análise das políticas e a recontextualização pedagógica.....	119
3.2 Políticas educativas e a Nova Gestão Pública.....	124
3.3 Políticas de alfabetização: o global e o local.....	130
3.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	137

3.5 Programa Mais Alfabetização.....	150
3.6 Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica.....	152
3.6.1 <i>Provinha Brasil</i>	154
3.6.2 <i>Avaliação Nacional da Alfabetização</i>	156
3.7 Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.....	159
3.7.1 <i>Programa de Avaliação da Alfabetização</i>	159
3.8 Repercussões das políticas de avaliação sobre a escola e o trabalho docente.....	160
4. TRABALHO E IDENTIDADE DAS PROFESSORAS DE 1º CICLO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.....	164
4.1 A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: contextualização.....	165
4.1.1 <i>Gestão Municipal 2013-2016</i>	169
4.1.2 <i>Gestão Municipal 2017-2020</i>	174
4.2 Política pedagógica para o 1º ciclo do ensino fundamental.....	177
4.3 As professoras do 1º ciclo de Belo Horizonte: análise dos dados da pesquisa.....	187
4.3.1 <i>Caracterização das professoras de 1º ciclo</i>	189
4.3.2 <i>Ser professora de 1º ciclo</i>	205
4.3.3 <i>Escolha da profissão e inserção na carreira</i>	211
4.3.4 <i>Relação entre as professoras e as crianças</i>	214
4.3.5 <i>Tempo para alfabetização</i>	218
4.3.6 <i>Organização do trabalho escolar</i>	224
4.3.7 <i>Disciplina escolar</i>	229
4.3.8 <i>Dificuldade de aprendizagem</i>	232
4.3.9 <i>Relação da educação infantil e ensino fundamental</i>	234
4.3.10 <i>Formação inicial e continuada</i>	239
4.3.11 <i>PNAIC</i>	244
4.3.12 <i>Autonomia docente</i>	250
4.3.13 <i>Trabalho coletivo</i>	254
4.3.14 <i>Coordenação pedagógica da escola</i>	258
4.3.15 <i>Relação família e escola</i>	262
4.3.16 <i>Avaliações internas e externas</i>	269
4.3.17 <i>Satisfação profissional</i>	279

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	283
REFERÊNCIAS.....	288
ANEXO 1 – Questionário exploratório.....	310
ANEXO 2 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	318
ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – COEP/UFMG.....	319

INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma categoria bastante complexa a qual, com o passar do tempo, alcança novas dimensões e, assim, sua análise não se exaure, por mais abrangentes e diversas que sejam as pesquisas. Para além da sala de aula ou do processo formal de ensino, o trabalho docente pode ser definido “como todo ato de realização no processo educativo” (OLIVEIRA, 2010c, p.1), compreendendo as atividades e as relações presentes nas instituições educativas e aquelas desempenhadas por docentes no que é inerente a eles.

Nesta investigação, propõe-se um recorte específico: o estudo do trabalho docente realizado por professoras¹ de 1º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), levando-se em conta questões relativas à sua identidade, sua relação com a infância e com as vigentes políticas de alfabetização e de avaliação.

A aprendizagem inicial da leitura e da escrita se constitui como um ritual de passagem muito demarcado no processo de escolarização. Saber ler e escrever é uma expectativa de aprendizagem inerente a esse processo e, por isso, aprendizes, famílias, professores, instituição escolar e sistemas de ensino projetam expectativas e reverberam em vários níveis (FRADE e CARVALHO, 2014).

De acordo com Mortatti (2010), a alfabetização escolar, entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças, é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente

¹ Optou-se por utilizar “professoras alfabetizadoras”, e não “professor alfabetizador”, considerando o contexto histórico e social da presença feminina no magistério. Para Yannoulas (1992), a *feminilização* tem um significado quantitativo e se refere à composição da mão de obra na ocupação; e essa *feminização* tem um caráter qualitativo e se refere às transformações originadas a partir desta mesma e na relação da imagem do feminino, que implicam mudanças no significado da docência. Ao contrário dessas definições, Hypolito (1997) considera que o processo de feminização do magistério articula-se a categorias como gênero e classe social, bem como a influência do patriarcado e da vocação como ideologias reinantes na formação da identidade docente como trabalho de mulher.

humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

A mesma autora, Mortatti (2013), ao discutir problemas e perspectivas para o ensino da leitura e da escrita no Brasil, considera que a avaliação das políticas públicas sobre alfabetização ainda não tem sido explorada na produção acadêmica brasileira, sobretudo na comparação com temas de estudo referentes a outros aspectos da educação. Para a autora, há um silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual fundamentam-se as políticas educacionais e os sistemas de avaliação de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e definam a função do professor como mero provedor de estratégias para a aprendizagem.

A autora analisa os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)² que avaliam índices de alfabetismo e o analfabetismo da população brasileira. Os dados de 2012 indicam que o percentual de pessoas de 15 a 64 anos, classificadas como analfabetas, foi reduzido pela metade na última década, passando de 12% para 6%. E o percentual da população alfabetizada funcionalmente cresceu de 61%, em 2001, para 73%, em 2011. Esses dados indicam, também, que, apesar do aumento do percentual de alfabetismo funcional, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

Os resultados mostram que, durante os últimos anos, houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e, concomitantemente, um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Como se pode constatar, não são poucos os esforços e investimentos financeiros do governo e da sociedade civil brasileiros, a fim de atingir as metas globais que assegurem a efetivação do direito à educação e à alfabetização como base de toda a aprendizagem. E, de fato, todas as iniciativas implementadas, especialmente nas duas últimas décadas, podem ser consideradas importantes para saldar dívidas históricas relativas à educação e à alfabetização em nosso país. No entanto, a universalização da educação primária não tem significado a universalização do

² O INAF foi criado, em 2003, pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG (Organização Não Governamental) Ação Educativa. De acordo com seus objetivos, foram definidos os seguintes níveis de alfabetismo funcional: “analfabeto”, “rudimentar”, “básico” e “pleno”.

acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças. (MORTATTI, 2013, p.21).

Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)³ de 2016⁴ revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1%. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8%. Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Os resultados de 2016 revelam que 66,15% dos estudantes estão nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,95% dos estudantes ainda estão nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3. Em matemática, foram estabelecidos os níveis 1 e 2 (elementares), 3 (adequado) e 4 (desejável). Mais da metade dos estudantes brasileiros, 54,4%, ainda está abaixo do desempenho desejável, figurando nos níveis 1 e 2. A porcentagem de estudantes nos níveis 3 e 4 ficou em 45,5%, em 2016

De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. O desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período. Os resultados revelam ainda que parte considerável dos estudantes, mesmo havendo passado por três anos de escolarização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade⁵.

As atuais políticas educacionais na área da alfabetização têm orientado que todas as crianças devam ser alfabetizadas na idade certa, compreendida como idade regular, que seria até os sete anos de idade. Destaca-se, neste contexto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na

³ A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas.

⁴ A terceira edição da ANA foi aplicada pelo Inep, entre 14 e 25 de novembro de 2016. Foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes (BRASIL, 2018a).

⁵ A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, também conhecida como Prova Brasil) deixarão de existir com essa nomenclatura. A partir de 2019, todas as avaliações externas serão identificadas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRA.SIL, 2018b).

Idade Certa (PNAIC), implementado em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), em todo território nacional, e que tem como eixo principal a formação continuada de docentes, com o apoio de material específico.

Percebe-se que as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental têm se constituído como uma das prioridades nacionais no contexto atual. Com o processo da universalização do ensino fundamental, a escola e seus professores têm assumido uma importância cada vez maior e mais complexa. Percebe-se a concentração, na função docente, de considerável responsabilidade e acúmulo de trabalho, com demandas de maior compromisso com a escola e exigências: de colaborar com as ações, projetos e programas; de trabalhar em equipe; de discutir coletivamente; de participar da gestão da escola. Pode-se observar que a maior flexibilidade nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação confirma que há novos padrões de organização do trabalho docente, o que gera implicações sobre a identidade desses trabalhadores.

As reformas dos anos de 1990 trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais, com o argumento de atribuir maior racionalidade administrativa e modernização aos processos escolares, por meio da transferência de competências e atribuições para instâncias regionais e locais, baseadas nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Dessa forma, a escola assume uma centralidade que resulta em mudanças na sua composição, estrutura e gestão e nas relações de trabalho (OLIVEIRA, 2007).

No contexto brasileiro, conforme expõe Mortatti (2013), as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificaram no final da década de 1980 como resultado do processo de redemocratização. E, nas décadas de 1990 e 2000, os governos brasileiros de então passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização. A autora ressalta que tais medidas eram previstas na Constituição de 1988 e figuravam em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu.

Mortatti (2013) aborda, em uma perspectiva crítica, a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade – UNLD*)⁶, declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19/12/2001. A década trata de um conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como *slogan Alfabetização como Liberdade*.

Articuladamente, no Brasil, um conjunto expressivo de iniciativas vem sendo implementado cujos resultados, decorrentes do monitoramento dessas ações, apontam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços quanto o agravamento de muitos problemas históricos:

Dentre esses problemas, destaca-se o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender”, derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem. (p.16-17).

A autora propõe como necessário considerar que as soluções do passado também são constitutivas dos avanços e dos problemas do presente. Por isso, torna-se premente recordar que a história da alfabetização, bem como a história da educação não se iniciaram, no Brasil, com as denúncias e declarações de organismos multilaterais nem com as iniciativas implementadas mais sistematicamente, a partir da Declaração de Jomtien (1990), reiteradas com a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012). Também não foi por causa dessas iniciativas que se pôde constatar a existência e a persistência do analfabetismo e dos problemas da alfabetização escolar, o que exigiu a elaboração e a implementação de propostas que visassem a um desenlace diferente, mais positivo.

⁶ Ainda, segundo a autora, ao longo da segunda metade do século XX, a fim de reafirmar e assegurar a efetivação desses direitos humanos, os países representados nesses organismos multilaterais firmaram compromissos e definiram metas globais, para cuja consecução implementaram extenso conjunto de iniciativas. Esse movimento assumiu nova configuração com as transformações sociais e reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das políticas neoliberais.

Considerando que a alfabetização infantil é dever do Estado, a ser assegurado por meio da garantia de ingresso e permanência das crianças no ensino fundamental de nove anos e, sobretudo, por meio do “sucesso” na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização, Mortatti (2013) problematiza alguns dos muitos aspectos de difícil detecção, formulação, discussão e compreensão daquilo que autora chama de *caixa preta da alfabetização escolar*.

Um deles se refere à consensual meta da qualidade da educação e da alfabetização escolar de crianças, entendida como base da aprendizagem ao longo dos demais anos escolares e de toda a vida e como meio de assegurar os demais direitos e liberdades individuais, conforme dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A autora, então, problematiza as concepções de qualidade da educação e da alfabetização presentes nos programas, metas e ações definidas por organismos internacionais e em políticas públicas brasileiras tanto em relação ao público como em relação a sua finalidade e objetivos.

Para Mortatti (2013), por causa da pouca visibilidade ou sonoridade, questões como essas têm sido abordadas como aspectos técnicos e politicamente “neutros”. Assim, problemas da alfabetização no Brasil são explicados, por exemplo, como resultantes de dificuldades do aluno em aprender, ou do professor em ensinar, ou de insuficiente envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, ou de ineficiente atuação dos gestores da educação, ou de aplicação inadequada de investimentos financeiros. “Em outras palavras, vêm-se discutindo e propondo soluções somente para problemas que, em âmbito sistêmico, conseguem se formular como tais e cuja formulação já contém as possibilidades de respostas disponíveis” (p.25).

Nesse contexto, os professores têm sido considerados importantes e, em um discurso global sobre educação, frequentemente apontados como cruciais para o sucesso e a eficácia da aprendizagem. Petterson e Molstad (2016), nesse sentido, consideram que os professores vêm sendo moldados ou mesmo fabricados e narrativamente descritos pelos processos avaliativos internacionais.

Diante do exposto, considera-se que conhecer quem são as professoras de 1º ciclo (ciclo da infância), sua identidade profissional, suas representações, suas especificidades e

condições de trabalho no ensino da leitura e da escrita tornar-se relevante social e academicamente.

A pesquisa

O tema da pesquisa emergiu da minha formação em pedagogia, pela Faculdade de Educação da UFMG (1997-2001), com aproximações com o campo da política educacional, em atividades de iniciação científica, e da minha experiência no magistério, nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas das redes públicas, estadual e municipal, desde 1999. Em 2004, iniciei minha atuação como professora municipal na RME-BH, atuando tanto na regência de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental quanto na coordenação pedagógica. De 2010 até 2018, atuei na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, com ações de formação pedagógica e acompanhamento de programas e projetos junto às escolas municipais de ensino fundamental.

A partir dessas vivências pessoais e de algumas das angústias suscitadas pelo trabalho docente, decidi prosseguir meus estudos e ingressei, em 2005, no curso de Mestrado do “Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social” da FAE/UFMG (Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais), linha de pesquisa “Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação”. A dissertação intitulada “Ser Professor Coordenador Pedagógico: sobre o trabalho docente e a sua autonomia”, sob orientação da professora doutora Dalila Andrade Oliveira e coorientação da professora doutora Samira Zaidan, possibilitou-me investigar as transformações ocorridas na gestão e na organização escolar e suas consequências para a identidade e a profissão docente, analisando a emergência da função do professor coordenador pedagógico no projeto político-pedagógico da Escola Plural da RME-BH. Foram verificadas as condições e as restrições do profissionalismo no ensino, assim como a proletarianização do professor, com o intuito de compreender a profissionalidade como qualidade da prática profissional, definindo autonomia

como qualidade educativa do trabalho docente e não como qualidade profissional (ARAÚJO, 2007).

Em 2015, ingressei no curso de Doutorado em Educação, também sob a orientação da professora doutora Dalila Andrade Oliveira, com a perspectiva de investigar as atuais políticas de avaliação e suas implicações na escola e para o trabalho docente, em especial, para o trabalho das professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, o ciclo da infância.

Os primeiros anos de doutoramento foram destinados a cursar as disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas pelo Programa, à participação em eventos do campo, bem como ao desenvolvimento de estudos e da pesquisa.

É importante ressaltar minha participação no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO)⁷, em atividades de estudo e pesquisas que muito contribuíram para a construção da presente investigação, para a minha formação acadêmica e como pesquisadora do campo de política educacional, bem como no envolvimento com os pesquisadores do grupo e com aqueles que atuam em parceria, em âmbito nacional e internacional. Durante o período do doutorado, atuei nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo e atualmente integro a equipe de pesquisadores no projeto de pesquisa *Políticas Públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados* (CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ Conselho Nacional de Pesquisas). A ativa atuação do grupo na Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO)⁸ também marcou minha formação como pesquisadora, por meio de participação em eventos e articulação com pesquisadores envolvidos.

⁷ Criado em 2002, o GESTRADO, sob a coordenação da professora Dalila Andrade Oliveira e da professora Maria Heloísa Maria Cancellata Duarte, tem como objetivo analisar as políticas educacionais em ação – a gestão educacional e o trabalho docente – em suas diferentes dimensões. Reúne professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e de outras faculdades da UFMG, além de pesquisadores de outras instituições e alunos de graduação e pós-graduação. Ao longo de sua trajetória, o GESTRADO realiza pesquisas em Minas Gerais, em outros estados brasileiros, em outros países latino-americanos e em países europeus.

⁸ A Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente, desde 1999, agrega pesquisadores e instituições interessados no debate político e acadêmico dessa temática no contexto da região da América Latina. Presente em mais de vinte países, a Rede tem contribuído para a disseminação do conhecimento sobre o trabalho docente e para o desenvolvimento de políticas públicas de valorização desses profissionais (Disponível em: <http://redeestrado.org/>).

No ano de 2018, realizei um Doutorado Sanduíche no País, com bolsa do CNPq, sob orientação do professor doutor Álvaro Hypolito, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), junto ao grupo de pesquisa “Gestão, Currículo e Políticas Educativas”, do Centro de Estudos em Políticas Educativas (CEPE). Durante o estágio, além da participação nas atividades do grupo de pesquisa, realizei aprofundamento de estudos para o desenvolvimento da tese. Participei da disciplina *Reestruturação educacional, gestão e trabalho docente*, com o professor Álvaro, e do *Seminário Avançado: contribuições das teorias sociológicas de Basil Bernstein e Stephen Ball*, com a professora doutora Maria Cecília Leite.

No segundo semestre do mesmo ano, desenvolvi um estágio doutoral com o professor Romuald Normand, na Universidade de Estrasburgo (UNISTRA), na França. Além de participação em evento, pude estar em seminários junto ao grupo de pesquisa *Sociétés, Acteurs, Gouvernement en Europe* (SAGE), participar de duas disciplinas de pós-graduação ministradas pelo professor Normand (*Sociologie de la Nouvelle Gestion Publique* e *Sociologie des Sciences et de l’Expertise*), bem como realizar estudos em literatura acadêmica, em língua francesa, para aprofundamento de estudos para o desenvolvimento da tese.

Diante de tais experiências e do meu percurso acadêmico no curso de Doutorado, bem como do contexto exposto no início desta introdução, propõe-se um estudo sobre o trabalho das professoras de 1º ciclo, em particular, contribuindo, assim, para os campos das políticas educacionais e do trabalho docente.

Destarte, alguns questionamentos para a pesquisa estão postos:

- Como as professoras de 1º ciclo percebem o próprio trabalho? Houve mudanças nesse contexto?
- Como as professoras de 1º ciclo percebem sua identidade profissional?
- Quais mudanças e consequências a centralidade em metas e resultados tem trazido para a identidade profissional das professoras de 1º ciclo?

No contexto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, observa-se que, desde o ano de 2009, com a mudança de um governo municipal progressista para um mais

conservador, tem sido implantado um modelo de gestão estratégica, com a adoção de uma proposta de permanente avaliação dos resultados das políticas públicas, dos programas e dos projetos em andamento, inserindo paulatinamente uma proposta político-pedagógica de cunho mais conservador e avaliador.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral *analisar as repercussões das políticas educacionais de alfabetização e avaliação sobre o trabalho e a identidade profissional das professoras de 1º ciclo nas escolas municipais de Belo Horizonte*.

Como objetivos específicos, a pesquisa propõe:

- Contextualizar as atuais políticas de alfabetização e de avaliação da RME-BH e a atuação das professoras de 1º ciclo;
- Verificar como as professoras de 1º ciclo vivenciam as políticas de alfabetização e de avaliação em seu cotidiano escolar;
- Verificar como as professoras de 1º ciclo percebem as políticas de alfabetização e de avaliação e sua relação com o seu trabalho e sua identidade profissional.

Pretende-se, com a proposta de estudo, contribuir para a discussão relativa ao trabalho docente nos anos iniciais. A complexidade da escola diante de tais políticas educacionais, a multiplicidade de processos de regulação e a demanda crescente por melhoria da qualidade da educação apontam para a necessidade de novas pesquisas acadêmicas sobre a educação pública.

Evidencia-se, também, a necessidade de pesquisas sobre a formação, trabalho e docência no contexto das reformas neoliberais que, a partir da década de 1990, tem acarretado profundas mudanças nas estruturas econômicas, sociais e políticas, trazendo transformações significativas para a educação e para o trabalho dos professores na atualidade, em especial, daqueles da educação básica.

Rayou e Van Zanten (2011) definem políticas educacionais como os programas provenientes de um poder público, formados por valores e ideias, dirigidos aos públicos escolares e implementados pela administração e pelos profissionais da educação. Contudo, como afirmam os autores, as mudanças em âmbito local, que são as mais importantes,

dependem da coordenação entre os administradores e os coletivos locais e da adesão pessoal nos estabelecimentos de ensino. Isso faz com que se observe que as políticas educativas sejam raramente conduzidas em seus termos, se justapõem umas a outras, por vezes, de forma incoerente e são implementadas de maneiras diversas no território. Produzem, assim, diferentes efeitos nos sistemas educacionais.

E, como afirma Oliveira (2010b), as políticas públicas e, por conseguinte, as políticas educacionais, são resultantes de disputas em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses. Assim, a política educacional deve ser compreendida como resultante da correlação de forças entre distintos projetos, o que repercute em que comporte contradições no seu âmago.

Para Mainardes (2017), o campo da pesquisa em política educacional possui alta complexidade, pois constitui-se enquanto um projeto científico e um projeto político.

Como projeto científico, necessita oferecer análises e conclusões consistentes, com base em critérios de cientificidade, tais como: objetividade, adequação e verificabilidade. Como projeto político, a pesquisa em política educacional está sempre comprometida em oferecer análises e conclusões socialmente referenciadas e politicamente engajadas, baseadas em critérios de normatividade política, tais como: legitimidade, eficácia em termos de justiça social e igualdade e criticidade. (p.18).

Importante salientar que a escolha da abordagem nesta pesquisa não se refere ao campo da didática ou às metodologias de ensino: o que se pretende é a discussão sobre o trabalho e a identidade das professoras de 1º ciclo, na busca por compreender como tais sujeitos lidam com as atuais políticas educacionais.

Frade (2014) define “metodologias” e/ou “didáticas da alfabetização” como um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer. Implicam decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de alfabetização e letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, às formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino. Decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino são tomadas em função dos conteúdos de alfabetização que se quer ensinar e do conhecimento que o professor possui

sobre os processos de aprendizagem dos alunos, quando estes tentam compreender o sistema alfabético e ortográfico da língua e seu funcionamento social.

Cabe ainda mencionar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG)⁹, conforme Parecer Consubstanciado número 1.598.217, de 16 de Junho de 2016.

Procedimentos metodológicos

De natureza qualitativa interpretativa, a pesquisa aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas. A escolha pelo método qualitativo justifica-se por compreendê-lo como aquele que se ocupa do âmbito subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2010).

A abordagem qualitativa possibilita a análise da realidade das dimensões objetivas em profundidade e extensão, assim como a apreensão e a interpretação das percepções dos sujeitos do problema que se deseja conhecer (DUARTE *et al.*, 2008).

A abordagem qualitativa responde a essas condições, uma vez que se preocupa com o universo dos significados, das ações e das relações humanas e reconhece os sujeitos envolvidos na investigação como capazes de elaborar conhecimentos e de produzir práticas para intervir nos problemas que identificam. O pesquisador desempenha papel fundamental, porém, o conhecimento é concebido aqui como uma obra coletiva em que todos os envolvidos, inclusive os pesquisados, podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação (DUARTE, OLIVEIRA *et al.*, 2008, p. 223).

A abordagem interpretativa (YANOW; SCHWARTZ-SHEA, 2014) considera que tanto o pesquisador quanto o pesquisado devem ser percebidos como entidades situadas

⁹ O Comitê de Ética em Pesquisa (COEP-UFMG) é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade. Necessitam da aprovação do COEP-UFMG os projetos de pesquisa cuja fonte primária de informação seja o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente.

espaço-temporalmente, em que o “ter sentido” é contextualizado pelo conhecimento anterior. As qualidades atribuídas pelo pesquisador ao objeto de pesquisa são socialmente construídas possibilitando que tal objeto seja interpretado à luz da estrutura de significado do pesquisador (TEIXEIRA; ALBUQUERQUE FILHO, 2011).

O raciocínio que se destaca refere-se ao significado que não pode ser conhecido ou expresso diretamente, o que remete à importância dos artefatos. Esses têm projetado os significados de seus criadores, seres humanos, e permitem o acesso direto aos pesquisadores que, a partir deles, podem inferir sua acepção básica. A extensão desse recurso se deu para que, a partir deles, se compreendesse o comportamento humano diário, passando o pesquisador a ocupar-se das ações como se fossem textos. (TEIXEIRA; ALBUQUERQUE FILHO, 2011, p.25).

Nesse sentido, visando ao cumprimento de seus objetivos, a investigação desenvolveu-se em quatro etapas:

a) *Revisão Bibliográfica*: nesta etapa, foi feita análise de pesquisas anteriores sobre trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação. Acredita-se que a pesquisa torna-se relevante à proporção que permite a estruturação do marco teórico e a compreensão dos conceitos necessários para a conclusão do estudo.

Minayo (2010) apresenta três pré-condições para uma revisão precisa no desenho metodológico da investigação: que a bibliografia seja suficientemente ampla para traçar a moldura na qual o objeto se situa; a necessidade de apropriação da bibliografia buscando entender o ponto de vista do autor, seguida da feitura de abordagem crítica; e o caráter operacional de realização de fichamentos, por meio dos quais todas as leituras vão sendo classificadas e ordenadas.

Como afirma Mortatti (2013),

o compromisso científico demanda centralmente formular problemas teóricos como forma de compreender e explicar a realidade e com a necessária coragem de propor outros pontos de vista para transformação social, mesmo que discordantes do consenso sobre as aparentes obviedades, geradas pela “verdade científica inquestionável”, que, simultaneamente, gera e retroalimenta constantemente demandas imediatistas e soluções predeterminadas, com o objetivo de eliminar os obstáculos à “melhoria” desejada (p.22)

Acredita-se, como expõe Triviños (1987), que não seja possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico. Todavia, a teoria não compõe um modelo no qual qualquer realidade deva se adaptar. Ao contrário, é a realidade que aperfeiçoa a teoria.

b) *Levantamento Documental*: no segundo momento da pesquisa, foram identificadas leis, orientações, disposições normativas e documentos afins à área educacional, os quais tratam das questões relacionadas ao sujeito da pesquisa, as professoras de 1º ciclo e aos objetivos propostos nesta pesquisa.

c) *Pesquisa de Campo*: realizou-se o trabalho de campo, no contexto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), por meio de um questionário exploratório e de entrevistas semiestruturadas.

O questionário exploratório foi construído na perspectiva de se realizar uma breve caracterização das professoras que atuam no 1º ciclo. Assim, ele foi organizado considerando: o perfil dessas professoras, sua formação, situação funcional, tempo de atuação, função, remuneração, licença médica e suas percepções sobre as avaliações externas e sobre o PNAIC.

Em contato pessoal com a equipe de coordenação do 1º ciclo do ensino fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, foi sugerido o envio do questionário exploratório, por meio de formulário eletrônico, ao *e-mail* das professoras de 1º ciclo. A equipe, à época, tinha a lista de cerca de mil e seiscentos *e-mails* das professoras de 1º ciclo que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O número de professoras respondentes totalizou 53 (cinquenta e três). Embora tenha representado um baixo percentual do número de professores municipais (10.739 professores municipais, sendo que 6.247 atuam como professores de 1º e 2º ciclo), as respostas e sua análise trouxeram elementos significativos para compreensão do trabalho docente no contexto da rede municipal e, em especial, ao contexto das professoras de 1º ciclo, sujeitos desta pesquisa. O questionário também foi utilizado como orientador para a elaboração do roteiro das entrevistas semiestruturadas.

Uma das questões apresentadas diz respeito ao interesse das professoras em participar de uma entrevista: dentre as respostas, 19 professoras mencionaram afirmativamente e foram contatadas, em seguida, para agendamento e realização desta, no período de outubro a novembro de 2017. Deste grupo, dez confirmaram a participação, após contato por *e-mail*.

As entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente transcritas. Elas aconteceram nas escolas em que as professoras trabalhavam (na própria sala de aula de atuação, na biblioteca da escola, ou na sala da coordenação pedagógica), durante o tempo de planejamento de cada uma delas. Apenas uma das entrevistas foi realizada na FAE/UFMG, a pedido da própria professora. O tempo das entrevistas foi de 30 a 68 minutos.

Durante a realização das entrevistas, foi interessante perceber a receptividade das respondentes e como as questões do roteiro foram sendo abordadas de maneira fluida por parte delas, ao mencionarem suas experiências e percepções sobre as categorias abordadas nesta pesquisa: trabalho docente, infância e políticas de avaliação.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), a entrevista qualitativa é muito pouco estruturada, parecendo com uma conversa, mas permitindo tratar de temas complexos. Possibilita ao investigador “compreender o significado atribuído aos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (p.168).

d) *Análise dos Dados*: nesta fase, foi realizado o tratamento dos dados gerados no levantamento documental e na pesquisa de campo. Diante dos dados que revelaram a realidade das professoras de 1º ciclo, foi possível confrontá-los com a abordagem teórica.

Acredita-se que a Análise Crítica do Discurso, na perspectiva de Charaudeau (2006), apresenta-se como uma importante perspectiva de análise do discurso, considerada como categoria central para a compreensão do fenômeno político. Para o autor, o discurso político funciona na conjunção de discursos de ideias e discursos de poder, pensamento e ação. As estratégias discursivas do político dependem de fatores como a sua identidade, sua percepção da opinião pública e a posição de outros atores, aliados ou adversários. A encenação do discurso político oscila entre *logos* (razão) e *pathos* (paixão), misturando ao *ethos*. As estratégias de persuasão compreendem, entre outros aspectos, as escolhas dos valores, as

diferentes maneiras de apresentá-los e de argumentar, a “dramatização do discurso” e a construção da imagem de si (*ethos*).

Como recurso para análise interpretativa das entrevistas, foi utilizado o NVivo, um *software* que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa, projetado para organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados.

Diante do exposto, por meio desta pesquisa, a *tese defendida* consiste na compreensão de que o trabalho e a identidade das professoras que atuam no 1º ciclo do ensino fundamental têm sido alterados por meio das políticas de alfabetização e avaliação vigentes. Acredita-se que, na busca pela melhoria da qualidade da educação e superação dos baixos índices de aprendizagem dos estudantes, a escola tem sido caracterizada como o núcleo da gestão, ou seja, tem sido cada vez mais associada à cultura da eficiência e demonstração de resultados. E a sala de aula tem se tornado lugar para o desenvolvimento de didáticas de resultados, redefinindo, assim, o trabalho e a identidade de seus professores. A reconfiguração da organização e dos conhecimentos escolares, contribuindo para o empobrecimento do conceito de alfabetização e para a redução da infância e da criança à condição de aluno, tem posto em questão o direito à educação, seus objetivos e finalidades e vem atribuindo novos sentidos à educação e, em especial, ao processo de alfabetização escolar.

A tese está organizada em quatro capítulos. O *capítulo 1* analisa a relação entre infância, escola e aprendizagem. O *capítulo 2* discute as implicações sobre a identidade e o trabalho docente no contexto das atuais políticas educacionais. O *capítulo 3* aborda as políticas de alfabetização e avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental. E, por fim, o *capítulo 4* apresenta a análise dos dados da pesquisa de campo realizada na RME-BH.

1. A CRIANÇA, A ESCOLA E A APRENDIZAGEM

O presente capítulo analisa a relação entre infância, escola e aprendizagem. A discussão da infância como uma construção social da Modernidade contribui para a compreensão de como a criança tem sido percebida histórica e sociologicamente, em especial no campo da sociologia da infância. De igual forma, a relação das crianças com o campo da política, torna-se importante no seu reconhecimento, enquanto sujeitos de direitos. Um desses direitos, o direito à educação, remete à condição de “aluno”, categoria construída com a emergência do processo de escolarização das crianças e que ganha evidência na relação do tempo da infância e da organização escolar. A compreensão da temporalidade, enquanto elemento organizador e definidor de um projeto político-pedagógico, possibilita a discussão de como a centralidade do direito à educação, seus objetivos e seus fins têm sido tratados nas políticas educacionais vigentes dando novos sentidos à educação e, em especial, ao processo de alfabetização escolar.

1.1 Infância como construção social: perspectivas histórica e sociológica

Etimologicamente, o nascimento da palavra *infância* está ligado às normas e ao direito, ao domínio da *respublica*, muito mais do que ao âmbito privado ou familiar. No latim, o indivíduo de pouca idade é denominado de *infans*: prefixo privativo *in* e *fari*, falar. Ou seja, “que não fala”, “incapaz de falar”. A palavra “infância”, portanto, reúne as crianças aos excluídos da ordem social, como os não habilitados, os incapazes, os deficientes. “A infância está marcada, desde a sua etimologia, por uma falta não menor, uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominante consagram uma exclusão” (KOHAN, 2008, p. 41).

Tal etimologia contribui para perceber a presença da infância como ser humano em potencial, mas sem direitos: “(...) ora reconhecida como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo, como um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, *in-fans*, não falante porque ainda não pensante, na minoridade intelectual, moral e humana” (ARROYO, 2013, p.179).

Segundo Sirota (2001), as contribuições de Ariès (1978) inauguram a visão da infância como uma construção social dependente, ao mesmo tempo, do contexto social e do discurso intelectual.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1978, p.99).

É no fim do século XVI e, sobretudo no século XVII, segundo Ariès (1978), que pode-se perceber o surgimento do sentimento da infância:

O primeiro sentimento da infância – caracterizada pela “paporização” - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar (p. 105).

No início dos tempos modernos, portanto, a educação surge como o grande acontecimento. “Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1978, p.194).

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato, que a educação iria preencher. O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família. Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política (p.194).

É, portanto, Ariès quem lança as bases para a mudança paradigmática proposta, nas décadas de 1980 e 1990, pelos estudos sociais sobre a infância – na tradição anglosaxônica, ou sociologia da infância – na tradição francófona, conforme afirmam Sarmiento e Gouvea (2009).

Para esses autores, os Estudos da Infância buscam alargar tal campo disciplinar, configurando um olhar distinto para a criança nas relações indivíduo-sociedade e uma nova abordagem nos planos teóricos, epistemológicos e metodológicos. Nas suas dimensões interdisciplinares, a partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, entre outros, compreende-se a infância como categoria social do tipo geracional e as crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam: escola, família, espaços de lazer etc. (SARMENTO e GOUVEA, 2009).

Isso não significa que as crianças estiveram ausentes do pensamento sociológico. A teoria da socialização de Emile Durkheim (1858-1917) deve ser considerada como uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico e que toma a infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma ação de transmissão cultural e de socialização.

Segundo Sarmiento (2009), a partir dos anos de 1990, a análise da infância “em si mesma” foi evidenciada, isto é, descrita enquanto categoria sociológica do tipo geracional. “Daí a designação corrente de ‘Nova Sociologia da Infância’ para designar este renovado campo de estudos sociológicos” (p.18).

Com a criação de seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas, a sociologia da infância vem ganhando maior expressão e, ao mesmo tempo, dissociando-se da sociologia da educação e da sociologia da família, por exemplo, embora permaneça em diálogo contínuo com essas e outras variantes da sociologia. Assim, essa disciplina tem buscado compreender o mais importante dos paradoxos atuais:

Nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento. Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, *a totalidade da realidade social* o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina (SARMENTO, 2009, p.19).

A ausência da infância do estudo sociológico tem explicação, devido à subalternidade da infância ao mundo dos adultos. A precocidade do estudo das crianças, pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia, encontra aqui as suas razões de ser: “as crianças eram consideradas, antes de mais nada, como destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado, enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velho” (SARMENTO, 2009, p.19).

Além disso, no campo epistemológico, a Modernidade confinou as crianças ao espaço privado, ao cuidado da família e ao apoio de instituições sociais (creches, reformatórios, orfanatos e etc.). Tal privação tanto oculta e invisibiliza a condição social da infância como direciona o olhar científico ao das ciências do indivíduo, da pessoa, da esfera privada e da intimidade, especialmente a psicologia e suas derivações: “a promoção da infância a objeto sociológico e o entendimento das crianças como atores sociais é um trabalho reconfigurador do conhecimento com que as crianças têm sido tematizadas” (SARMENTO, 2009, p. 20).

Assim, a emergência sociológica centrada na infância toma as crianças analisadas como atores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização

adulta. Dessa forma, tem-se a revisão crítica do conceito de socialização, enquanto construto interpretativo da condição social da infância e do próprio fator de ocultação. As crianças adquirem um estatuto ontológico social pleno e se constituem como um objeto epistemologicamente válido, uma vez que não são mais vistas em uma relação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2009).

A sociologia da infância propõe, portanto, um duplo objeto de estudo: “as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2009, p.22).

A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelo adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2009, p. 22).

Considerada como um fruto da Modernidade, especialmente após os estudos de Ariès que estabeleceram a gênese do “sentimento de infância” no processo simbólico de constituição do sujeito moderno, a infância passa a ser reconhecida enquanto estatuto diferencial e desigual das pessoas de idade mais novas.

Entretanto, Sarmento (2009) salienta que a infância é permeada por contradições e desigualdades, seja no plano diacrônico, a propósito das várias imagens sociais construídas sobre a infância e os vários papéis atribuídos¹⁰; seja no plano sincrônico, por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico, ou religioso e etc.

¹⁰ Por exemplo, o trabalho manual foi, durante séculos, considerado um papel social desempenhável por crianças e hoje é geralmente condenado (SARMENTO, 2009).

Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza o olhar macrossociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e “estruturam” as formas sociais (SARMENTO, 2009, p.23).

Corsaro (2011) também destaca como as crianças foram marginalizadas na sociologia, devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e socialização. As crianças eram vistas de forma prospectiva, enquanto futuros adultos, com um lugar na ordem social e com as contribuições que darão. O conceito de socialização, enquanto processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade, assenta-se nos estudos de Durkheim.

As teorias tradicionais de socialização consideram que a socialização inicial acontece na família. “A criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas, a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (CORSARO, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, o modelo determinista apresenta duas abordagens: as funcionalistas e as reprodutivistas. As *abordagens funcionalistas*, populares nas décadas de 1950 e 1960, consideram a socialização como o que a criança precisa internalizar e as estratégias utilizadas pelas famílias para garantir tal internalização, considerando o que as crianças se tornarão no futuro. O porta-voz principal dessa perspectiva foi Talcott Parsons, que considerava a criança uma ameaça à sociedade e, por isso, deveria ser apropriada e moldada para se amoldar (CORSARO, 2011). Também incluem-se os contributos de Michel Foucault sobre a disciplina e a institucionalização da infância, no âmbito da expansão dos processos simbólicos de controle social e de exercício do poder.

As abordagens reprodutivistas, representadas por Bourdieu, Passeron, Bernstein, dentre outros, alegavam que a internalização dos requisitos funcionais da sociedade poderia ser vista como um mecanismo de controle social, levando à reprodução social ou à manutenção das desigualdades de classe. São centrados nas vantagens usufruídas por aqueles com maior acesso aos recursos culturais. Também apontam para um tratamento diferenciado

dos indivíduos nas instituições sociais (especialmente o sistema educativo que reflete e apoia o sistema de classes dominantes).

Corsaro (2011) critica tais modelos, por simplificar os processos, ignorando a importância das crianças e da infância na sociedade. Tanto o modelo funcionalista quanto o reprodutivista desconsideram que as crianças não se limitam apenas a internalizar a sociedade em que nasceram.

No âmbito da psicologia, o modelo construtivista, ao contrário, incorpora uma criança ativa, envolvida na apropriação de informações de seu ambiente e construindo sua própria interpretação de mundo, conforme está expresso na psicologia social de Jean Piaget, a qual reflete sobre o desenvolvimento intelectual, ao longo de uma série de estágios distintos. A concepção de *equilíbrio*¹¹ destaca-se na teoria piagetiana, enquanto atividades reais que a criança desempenha para lidar com os problemas do mundo externo. A concepção vygotskyana acredita que o desenvolvimento social da criança era sempre resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorriam e estavam localizadas na sociedade. A noção de internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo identifica a linguagem como importante processo de codificação e participação na cultural¹². “Assim, Vygotsky afirma que as crianças, por meio da aquisição da linguagem, terminam por reproduzir uma cultura que contém o conhecimento de gerações” (CORSARO, 2011, p. 26).

A centralidade do desenvolvimento individual é tida como ponto fraco do modelo construtivista. “O construtivismo oferece uma visão ativa, mas solitária, das crianças” (CORSARO, 2011, p. 29). Além disso, o foco é o ponto de chegada do desenvolvimento, ou seja, o percurso da criança da imaturidade à competência adulta.

Como alternativa ao estudo da infância, Corsaro (2011) propõe a *teoria da reprodução interpretativa*, na qual as crianças criam e participam de suas próprias e

¹¹ Equilíbrio é a força central que impulsiona a criança ao longo das etapas de desenvolvimento cognitivo (CORSARO, 2011).

¹² A atividade humana é inerentemente mediadora, uma vez que é realizada por meio da linguagem e de outras ferramentas culturais. Uma parte significativa das atividades cotidianas da criança ocorre na zona de desenvolvimento proximal: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas, sob a orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes” (VYGOTSKY *apud* CORSARO, 2011, p. 27).

exclusivas culturas de pares, quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias preocupações.

O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (p.32).

A reprodução interpretativa, portanto, “desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social” (CORSARO, 2011, p. 56).

Como se percebe, é necessário pensar a criança como sujeito social que participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e transformação da sociedade. Ela é uma categoria ou uma parte da sociedade, como as classes sociais e os grupos de idade.

Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 15-16).

Como afirma Kohan (2008), é necessário olhar e pensar a infância a partir do que ela tem e não do que falta a ela, ou seja, “como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação; como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las” (p.41).

1.2 A criança e a política

Considerando que as atitudes da nossa cultura em relação às crianças são ambíguas, pode-se observar também tal ambiguidade na relação entre crianças e política. O modo protetor a que as crianças vêm sendo submetidas nos últimos dois séculos acaba por afastá-las dos adultos e, também, dos assuntos sérios da economia e da política.

Quando se trata de política, especificamente, há muitas considerações abalizadas e muito debate público sobre direitos das crianças e crianças como cidadãs. “Essas discussões têm muito a dizer em termos gerais e também em termos mais particulares sobre o status das crianças na sociedade e sobre o que crianças podem esperar legitimamente como membros da sociedade” (QVORTRUP, 2010, p. 780). Entretanto, pesquisadores e políticos demonstram não pensar realmente nas crianças e, nesse contexto, a disciplina acadêmica que mostrou menos interesse pelas novas vertentes dos estudos da infância foi a ciência política.

Nessa perspectiva, seria muito mais importante perguntar se as crianças, dada sua condição de não votantes, têm uma representação política adequada. Por vezes, o interesse se concentra exclusivamente na socialização política.

[...] ou seja, em como preparar melhor as crianças para se tornarem pessoas responsáveis politicamente, o que supostamente exigiria um certo nível de atividade política e, em todo caso, suficiente para satisfazer a expectativa mínima de um sistema democrático: votar. Esta expressão de cidadania – a demonstração da real soberania, a pessoa como eleitor – não é mencionada entre as cláusulas da Convenção Internacional sobre Direitos da Criança. Uma das razões possíveis é que a expressão transcenderia aquilo que se diz sobre “assuntos próprios da criança” – o que aparentemente é entendido em um sentido bastante estreito (QVORTRUP, 2010, p. 781).

Nesse sentido, as crianças possivelmente não são bem representadas hoje e, dada a tendência demográfica, não há perspectivas de reverter esse desequilíbrio. Assim, o sistema não abre canais para que as crianças ajam como sujeitos na política e acredita-se que seja improvável que tais perspectivas venham a ser criadas por uma população em crescente processo de envelhecimento.

Assim, Qvortrup (2010) analisa a relação das crianças/da infância como objetos não visados, como objetos visados e como objetos instrumentalizados nas políticas.

As crianças/infância como objeto não visado nas políticas, em termos do impacto de forças estruturais, acarretam consequências inesperadas, ou seja, consequências que não eram nem previstas nem necessariamente desejadas. “Em outras palavras, devemos fazer uma distinção entre políticas que pretendem ter impacto nas crianças ou na infância e políticas que não têm esse objetivo, mas que podem ter grandes consequências para elas – para o bem ou para o mal” (QVORTRUP, 2010, p.783).

Como exemplo, tem-se o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho ao longo dos tempos, principalmente na segunda metade do século XX. Esse aumento não foi direcionado a atender às necessidades das crianças, mas teve um enorme impacto na infância e na vida das crianças. Em muitos países, foi acompanhado da criação de jardins de infância, creches, centros de atendimento para depois do horário escolar e etc., onde as crianças são obrigadas a passar grande parte de sua infância. “Esse é um exemplo de política que visa deliberadamente a infância, embora, em um primeiro momento, a entrada das mulheres no mercado de trabalho não incluísse uma preocupação com as crianças ou a infância; ela se tornou necessária em um segundo momento” (QVORTRUP, 2010, p.784).

A ideia aqui é que a transformação da infância não foi, na verdade, o resultado de uma política deliberada que visasse a esse propósito explícito. Contudo, não se pode subestimar o alcance e o significado do impacto na infância de parâmetros macroeconômicos, macropolíticos e macrossociais. A infância nunca mais foi a mesma depois dessa passagem pelo período de industrialização. A primeira lição que se tira daí é que a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório. Assim, a segunda lição é que se deve estar permanentemente atento às consequências para a infância de todos os tipos de política – inclusive as que não visam à infância. (QVORTRUP, 2010, p.785).

A política da infância se refere à maneira de desenhar estruturalmente a infância e de mudar conscientemente a sua arquitetura, pois a maneira pela qual a infância é vista depende do período histórico ou da civilização (QVORTRUP, 2010).

As crianças como objetos instrumentalizados pelas políticas: considera que as crianças sempre tiveram um papel específico como matéria-prima para a produção de uma população adulta.

Assim, por exemplo, já foi senso comum outrora que as crianças deviam apanhar ou ser espancadas sob o argumento de que isso era necessário para o êxito na futura vida adulta. “Mimar demais estraga a criança” é apenas um dos muitos provérbios ou expressões a esse respeito. Hoje, no entanto, com mais conhecimento, descobrimos que não se deve punir fisicamente as crianças. O curioso é que nosso objetivo não mudou: queremos ainda produzir um adulto melhor. A nova versão tem a vantagem de estabelecer uma situação melhor para todos: as crianças devem ser felizes enquanto se desenvolvem para se tornarem adultos ideais. Uma pergunta crucial, nesse contexto, seria: como agiríamos em relação às crianças se os ventos mudassem outra vez e novas descobertas provassem que a perspectiva de êxito na idade adulta pendia inequivocamente em favor de espancá-las? (QVORTRUP, 2010, p. 788).

A infância e a política estão, portanto, inerentemente ligadas, pois as crianças são parte de um projeto que faz delas a matéria para a construção do futuro. “Todos desejamos proteger as crianças dos piores efeitos da política e da economia. Contudo, manter as crianças fora da economia e da política é irrealista” (QVORTRUP, 2010, p. 790).

Para sintetizar, eu diria que as crianças estão entre dois extremos: de um lado, uma “sentimentalização”, que busca separar as crianças do mundo adulto e protegê-las contra ele, de outro lado, uma “indiferença estrutural” ou desatenção [...], o que, na realidade, dá no mesmo. Desenvolvimentos políticos e econômicos acontecem às nossas costas e ocorrem sem a devida consideração às crianças e à infância – não necessariamente por má vontade, mas simplesmente porque costumamos ver as crianças como um fenômeno altamente privatizado (p.791).

Mesmo que, em alguma medida, as políticas estejam deliberadamente focalizando as crianças e a infância, talvez a influência mais marcante na vida das crianças venha das ações não focalizadas e instrumentalizadas, direcionadas às crianças e à infância. Assim, deve-se ter atenção a todas as influências sobre as crianças que não são planejadas e que são desconhecidas. “A ideia de ‘crianças como sujeitos políticos’ continua sendo no presente, como fora no passado, um conto de fadas” (QVORTRUP, 2010, p.791).

Arroyo (2013) ressalta que a infância traz o sujeito legitimado de direitos e que vai abrindo espaços na sociedade, nas ciências sociais, nos sistemas de educação, na pedagogia e no ordenamento legal. O reconhecimento da infância como sujeito de direitos travou a disputa da entrada da infância no sistema escolar, ou seja, o direito à educação.

Rosemberg e Mariano (2010) entendem a delimitação das etapas da vida como uma construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. Porém, estas últimas não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, como exemplificam as autoras, que a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou de gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade.

Diferentemente de interpretações contemporâneas que anunciam “o fim da infância” (POSTMAN, 1999), Rosemberg e Mariano (2010) argumentam que nas sociedades contemporâneas, apesar de cada vez mais afastada da produção econômica, a infância produz recursos econômicos e, portanto, torna-se “útil” por duas razões. Em primeiro lugar, ao demarcar sua especificidade, dinamiza os mercados de trabalho e de consumo. Ao serem reconhecidas suas necessidades (ou direitos) específicas(os), geram-se novas profissões no mercado de trabalho adulto que, por sua vez, geram, também, a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária, ou solidária. Conseqüentemente, como segunda razão da “utilidade” econômica da infância tem-se sua atividade de aluno, de escolar.

1.3 A escolarização da criança e a construção do sujeito aluno

Para Sacristán (2005), o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, “(...) porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de

organizar a vida dos não-adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade” (p.12).

O autor ressalta que a escolarização de crianças e jovens mostra que a condição de serem escolarizados, desde os três anos até os quinze anos, é uma condição normal de estar em nossa sociedade, embora haja realidades desiguais para diferentes grupos que não foram e que continuam sem ser escolarizados nas mesmas condições.

A “infância” construiu em parte o “aluno”, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil (SACRISTÁN, 2005, p.14)

“O aluno”, assim como “a criança”, “o menor”, ou “a infância” são, portanto, categorias construídas com discursos que se relacionam com as práticas de se estar e de se trabalhar com eles. “A peculiaridade sociológica e antropológica que supõe esse fato geralmente passa despercebida, de tão natural que nos parece” (SACRISTÁN, 2005, p.13).

O sujeito da educação, afirma Sacristán (2005), foi uma referência fundamental no pensamento moderno e nas políticas de progresso, assim como na maneira de conceber o ensino e a escolarização.

Por isso é preciso, a partir da perspectiva mais complexa de que dispomos agora, reunir os elementos dispersos que nos proporcionem uma imagem um pouco mais unificada e coerente do sujeito da educação. O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos (p. 17).

A colonização da infância, realizada pela escola nos países com sistemas educacionais mais desenvolvidos, se estendeu à adolescência e juventude. E, a partir da industrialização, a categoria de “sujeito escolar” passou a ter uma grande relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em que tal infância foi sendo acolhida no clima afetivo de algumas relações familiares prazerosas.

Os menores das classes mais baixas foram escolarizados, mais por razões morais e de controle social que por qualquer outra. Tratava-se de um fenômeno possível, graças ao progressivo desenvolvimento econômico que, cada vez mais, amplas camadas da população atingiram. “O sujeito ‘criança’, primeiro, o ‘adolescente’ e o ‘jovem’, mais tarde, são considerados como seres necessitados de condições que favoreçam seu crescimento pessoal separado da vida dos adultos” (SACRISTÁN, 2005, p.101).

Para Sacristán (2005), estar um tempo nas escolas torna-se um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, ocupando um lugar central na experiência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência introjetado, projetado e valorizado. Assim, ser aluno nas sociedades escolarizadas constitui um tipo de distinção no processo de individuação e uma forma de hierarquizar os sujeitos.

A sobreposição de significados nas tradições discursivas em torno das figuras do menor e do aluno, assim como as práticas de tratá-los, são processos que não seguiram um curso linear uniforme, nem foram iguais para todos os menores, mas estiveram repletos de contradições e de desigualdade. Nem todos tiveram as mesmas oportunidades, segundo qual fosse sua origem familiar, econômica, social e cultural. (SACRISTÁN, 2005, p.105)

A construção da categoria “aluno”, como ser que está na sala de aula, tal como agora se conhece e se representa, foi uma invenção tardia que surgiu com o desenvolvimento dos sistemas escolares. Ser aluno é ser estudante (aquele que estuda), ou aprendiz (aquele que aprende); categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a essas categorias. A forma como são organizadas as funções da instituição escolar – e sua acomodação ao papel que se espera dos menores – determinará o valor que os adultos dão a eles.

Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com legitimidade delegada pelas instituições escolares. É uma das formas modernas fundamentais do exercício do poder sobre os menores (SACRISTÁN, 2005, p.125).

Nesse sentido, Sacristán (2005) considera que a relação pedagógica entre quem é educado e ensinado – o aluno – e quem educa e ensina – o professor – aponta a evolução do papel dos adultos no cuidado e na educação dos menores.

O autor identifica quatro longos processos históricos de transferência, das funções de educar e ensinar, do papel da família, igreja e sociedade para as instituições escolares. Em *primeiro lugar*, como suplente que irá assumindo o papel dos pais no cuidado, guia e educação dos menores pertencentes à burguesia e, mais tarde, às classes altas; em *segundo lugar*, como substituto encarregado de cuidar, vigiar e moralizar os filhos das famílias que não podem ou não querem desempenhar essa função; em *terceiro lugar*, como ‘especialista’ que assume o quase monopólio da difusão de alguns saberes que foram impostos como mais úteis, prestigiosos e legítimos (fundamentalmente os que têm como chave de acesso à leitura e à escrita), em detrimento de outros; *finalmente*, como figura leiga que assume em nome da sociedade, representada pelo Estado, a missão de educar e difundir determinado projeto cultural a serviço dos interesses gerais daquela.

Portanto, segundo o mesmo autor, um olhar sobre a construção da figura do aprendiz nas instituições escolares contribui na compreensão dos desafios e dos sentidos postos para a educação e para a organização da escola.

1.3 Organização escolar e tempo para a infância

Os tempos escolares podem não somente reproduzir e conservar suas bases atuais como também abrir-se a mudanças. Teixeira (2010) define os tempos escolares, enquanto construções sócio-históricas, como “uma complexa, fina e delicada trama de fluxos, de durações e ritmos, de temporalidades dos ciclos vitais e geracionais” (p.1).

Da mesma forma que os ciclos da vida se enredam nos tempos escolares, também os currículos, segundo a autora, envolvem dimensões e marcações temporais que revelam as opções político-pedagógicas e prioridades da escola. Assim como nos calendários e horários, nos currículos estão contidas as “durações esperadas socialmente” que, nos termos de Merton

(1992), dizem respeito às expectativas associadas aos períodos de tempo definidos para os diversos tipos de interações sociais e atividades pedagógico-escolares, tais como a carga horária destinada às diferentes atividades, disciplinas e conteúdos de ensino. Nas palavras de Teixeira (2010), “as ‘durações esperadas socialmente’ distribuem e definem os períodos letivos, a seriação ou os ciclos de ensino e aprendizagem, as etapas e níveis do sistema escolar ao lado do que se deve fazer e alcançar em cada um desses tempos” (p.2).

Nesse sentido, os currículos contêm pautas e padrões temporais que balizam os procedimentos de aprovação e de repetência dos estudantes, uma vez que, para cada período, nível, ou etapa dos percursos escolares fica determinado um conjunto de ensinamentos que os docentes deverão desenvolver e que os discentes deverão alcançar.

Se essas durações e prazos são cumpridos conforme o esperado, os educandos são aprovados e, caso sejam descumpridos, são considerados reprovados, irregulares, lentos, fracos, ficam retidos, entre outras classificações e lugares que lhes são reservados. Os padrões temporais fixados pelas “durações esperadas socialmente” relativas às trajetórias escolares que habitam os horários, calendários e currículos são homogêneos e devem ser cumpridos por todos os discentes, embora eles sejam diferentes quanto a seus ritmos biopsíquicos de aprendizagem e às suas necessidades e histórias pessoais, sociais e escolares (TEIXEIRA, 2010, p.2).

Para a autora, esses marcadores inscrevem-se nas dinâmicas de poder na escola e expressam as relações de força e os diferentes interesses, valores, concepções e projetos em disputa nos terrenos da educação, dentro e fora da escola. Ao definirem diferentes extensões de carga horária entre as disciplinas e os conteúdos de ensino, ao se estruturarem através da seriação ou dos ciclos, por exemplo, eles selecionam, classificam e hierarquizam os conhecimentos, os saberes e as atividades escolares, conforme as concepções e opções político-pedagógicas das escolas.

Eles priorizam ou desconsideram, asseguram ou proíbem, alargam ou estreitam os tempos para um conteúdo e outro, para uma atividade e outra, para uma e outra área de conhecimento, projetos e trabalhos. Como dispositivos de poder simbólico, os currículos, horários e calendários não são neutros. Fazem esquecer ou lembrar certas datas, enfatizam ou silenciam algo, assim como estabelecem prazos, fixam datas, momentos de partida e de chegada, conformando as cadências e durações das trajetórias escolares (TEIXEIRA, 2010, p.2).

A autora também ressalta que, nas sociedades modernas, os tempos escolares são, também, um direito social, um direito de cidadania. Crianças e jovens devem ter acesso e permanecer nos tempos e espaços da escola, neles se desenvolvendo como sujeitos sociais, individuais e coletivos, capazes de habitar e (re)inventar a vida em comum, o mundo.

Que faça dos tempos escolares das crianças, adolescentes e jovens significativas aprendizagens e experiências de formação humana, vividas num tempo de direitos, de dignidade e alegria, que respeite e fecunde suas infâncias, adolesceres e juventudes para que se abram em devires plenos de vida, de humanas e formosas histórias. (p.4).

Arroyo (2013) compreende a emergência do tempo como campo político-pedagógico desafiador para o currículo e para a docência que, muitas vezes, não contemplam a centralidade da vivência do tempo na formação humana. As experiências temporais da infância, da adolescência, dos jovens e dos adultos, os quais vêm tendo acesso ao direito à educação, disputam com uma experiência temporal única, que desconsidera a possibilidade de outras experiências temporais vividas pela diversidade de sujeitos.

Impor uma experiência única leva sujeitos que têm outras vivências à destruição de suas imagens do tempo e de suas autoimagens como sujeitos de história-memória. Uma violência que os currículos cometem com os coletivos sócio-étnico-raciais, do campo e das periferias que vivenciam outras experiências do tempo em que conformam suas identidades históricas (p.308).

Considerando o currículo como um espaço em disputa e, ao tratar do direito à educação da criança, o autor declara que, no pensamento educacional e na cultura escolar e docente, as crianças de seis a dez anos não eram cogitadas como ainda estando no tempo da infância. Ainda hoje, os primeiros anos do ensino fundamental não são compreendidos como educação na infância. Como afirma o autor, a presença da infância não foi cogitada na disputa da infância pela entrada no sistema educacional.

Poderíamos dizer que na realidade aluno de 7, 8, 9, 10 anos ainda estão no tempo da infância. De alguma maneira, ao tempo final da infância lhe foi reconhecido o direito à educação. Uma interpretação benevolente. Na realidade,

a idade de 7 a 10 anos não era reconhecida como tempo da infância. Na visão tradicional aos sete anos começava a idade da razão, o final da minoridade, do estado de *in-fans*, não falante, porque não pensante. Com a chegada à idade da razão, seria possível pensar e falar, deixar de ser infante (p.181).

Arroyo (2013) também alerta que os termos oficiais optam pelo termo escolar “anos iniciais” do ensino fundamental, revelando a resistência em reconhecer a infância no território do sistema escolar e a sua redução à “escolar”. “Reduzir a infância à condição de aluno, pré-escolar, escolar, tem agido em nossa história como um dos processos perversos de negar o direito a viver a infância e de negar seu direito a uma proposta específica de formação em seu tempo humano” (p.187).

Para o autor, a estrutura de séries/anos de ensino fundamental em que as crianças foram incluídas não tem respeitado seu tempo de infâncias, nem a especificidade de seus processos de formação, seus tempos mentais, culturais, identitários. Antes, tem ignorado e secundarizado seus processos de desenvolvimento, saberes, valores, culturas, aprendizados de si e do seu viver.

O ordenamento curricular secundariza esses delicados processos e reduz o tempo de escola dessas infâncias ao domínio de habilidades a serem avaliadas em provas-provinhas por resultados. A organização dos tempos de ensino-aprendizagem não respeita a especificidade de seus tempos de aprender, de socialização, de descobertas, de ação. A organização segmentada, linear, rígida do que aprender e como ensinar-aprender-avaliar se choca com os processos mentais próprios de mentes infantis (ARROYO, 2013, p.189).

O argumento – os alunos têm problemas de aprendizagem – aponta para o desrespeito a seus processos-tempos de aprender que as estruturas do ensino fundamental impõem. “Culpar os educandos e as supostas incompetências dos mestres é uma forma de não reconhecer os desencontros entre estruturas escolares, a organização dos tempos de ensinar-aprender e os processos específicos de aprender de crianças” (p.190).

O sistema escolar virou uma máquina de destruição de identidades infantis positivas. Aí estão os vergonhosos índices de reprovação-retenção na 1ª série, no 1º ano e em todas as séries iniciais. Essa máquina de destruição de identidades ainda é mais humilhante para as crianças populares, pobres, negras, dos campos

e das periferias sobre as quais pesam representações sociais tão negativas em nossa sociedade. Toda criança cedo na escola para cedo ser destruída em sua autoestima? (ARROYO, 2013, p.190).

Arroyo (2013) alerta que a inadequação dessa organização à especificidade desses tempos de formação e de aprendizagem é o maior responsável de tantos percursos truncados e negados. “Enquanto não mexemos nessa organização, nesse ordenamento e nessa estrutura o direito à educação das infâncias de 6-10 anos e até dos adolescentes continuará ameaçado” (p.191).

Esses imaginários escolares tão reducionistas da infância têm contaminado as propostas pedagógicas curriculares e reduzido o direito à educação a inserção reducionista no mundo letrado ou numerado. Nas palavras de Arroyo (2013, p.194), “está em disputa a compreensão do direito à educação na infância”.

Reduzidas as crianças de 4 a 10 anos a pré-escolares, escolares, as propostas terminam pagando um reducionismo lamentável – dominar competências, habilidades. Redução das avaliações a esses domínios. Consequentemente redução do padrão mínimo de qualidade aos resultados nos domínios dessas habilidades. [...] Consequentemente reprovar, reter, desqualificar como incapazes mentais, por não dominarem no temo predefinido essas habilidades, a milhões de crianças que tanto esperam pelo acesso à escola e a seu direito à educação-formação plena como humanos (p.194).

O autor também destaca que o não reconhecimento do direito à infância revela a desfiguração da identidade dos docentes-educadores. “Reduzir a visão da infância à condição de letrandos tem bloqueado a pedagogia e as propostas de sua educação a incorporar esse acúmulo de análises sobre esse tempo humano ao reduzi-los a alfabetizadores e letradores” (p.195).

Arroyo reconhece haver profissionais que ampliam suas artes de educar na infância e enriquecem suas identidades educadoras, quando avançam na garantia desse direito, fazendo da sala de aula um espaço de formação das crianças como leitoras de si mesmas, de suas realidades, do mundo, dos sentidos e sem-sentidos de suas vivências, suas histórias, suas memórias e identidades coletivas. Nessa perspectiva, “a alfabetização e o letramento

adquirem a condição de eixos estruturantes, mas não únicos quando articulados ao direito ao desenvolvimento da criança como ser humano-cidadão pleno” (p.194).

1.4 Direito à educação como centralidade

Quando se fala em direito à educação, é comum associar tal direito ao processo de escolarização numa instituição de educação formal e, por vezes, reduzi-lo à dimensão legal. O direito à educação fica restrito tanto à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial a seu artigo 26, quanto a leis nacionais específicas, como é o caso, no Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos artigos 205 ao 214 da Constituição Federal de 1988, os quais tratam do acesso e da obrigatoriedade do ensino formal.

Andrade (2013), ao justificar o direito de formação humana, apresenta a educação como um direito humano, que antecede a jurisdição e que, numa perspectiva axiológica, assenta na tensão entre socialização e humanização, e é um processo muito específico, para além do acesso ao sistema escolar.

É importante apontar, numa reflexão axiológica sobre o direito à educação, para a multiplicidade dos procedimentos educativos, visto principalmente que educação não é somente escolar, mas um processo amplo de formação através do qual os humanos se fazem como tais. Insisto que a educação é um processo mais vasto do que estamos acostumados a entender em nosso cotidiano, pois se trata de um conjunto de reflexões, desejos e intervenções sobre a nossa convivência e sobre os meios pelos quais nos transformamos naquilo que somos. Assim, a educação é sempre múltipla, diversa, variada. Nunca é um processo uniforme, pois cada um e cada uma a vivencia como algo distinto, pessoal e intransferível. (ANDRADE, 2013, p. 26).

Como afirma McCowan (2011), “o direito à educação é caracterizado pelo elevado nível de consenso popular quanto à sua existência, combinado com um grau surpreendente de contestação e indeterminação quanto ao seu conteúdo”. (p.26). Nesse sentido, ao discorrer sobre a incerteza de natureza conceitual e prática, sobre a forma como a educação em direitos

humanos relaciona-se com o próprio direito à educação, o autor questiona se existe um direito humano à educação e à aprendizagem. E, em resposta, afirma que:

(...) os direitos humanos proporcionam as condições que nos protegem de danos e ampliam as nossas capacidades. Às vezes, os direitos são divididos entre aqueles que se relacionam com o bem-estar e os que se referem à agência; o primeiro refere-se a esta proteção contra danos, o último visa assegurar nossa capacidade de tomar decisões sobre nós mesmos, mesmo se estas decisões resultarem num impacto negativo sobre nosso bem-estar (MCCOWAN, 2015, p.29).

Em língua inglesa, o direito à educação centra-se em dois elementos: a *socialização* e a *autonomia*. O primeiro refere-se, principalmente, ao bem-estar e o segundo à agência.

Em primeiro lugar, precisamos de educação tendo em vista que a linguagem, os conceitos, conhecimentos e habilidades são fundamentais para a nossa sobrevivência básica na sociedade e na convivência com os outros. Em segundo lugar, a educação é essencial para fazer escolhas sobre as nossas próprias vidas, em função da necessidade de estarmos cientes de que há pontos de vista e modos de vida distintos (MCCOWAN, 2015, p.29).

O autor ainda destaca outro aspecto essencial do ser humano que é a capacidade de perceber e entender, numa perspectiva freiriana, a visão de que a educação também seja fundamental, visto que possibilita o processo de compreensão do mundo e de si mesmo.

Minha própria concepção da base do direito à educação (seguindo Freire e outros) é composta pelos componentes duais da compreensão e da ação ética. Estes dois elementos se apoiam mutuamente, no sentido de que a compreensão progressivamente mais profunda do mundo amplia a nossa capacidade de agir, e a ação no mundo é um componente fundamental da aprendizagem e das funções que melhoram a nossa compreensão (MCCOWAN, 2015, p.29).

McCowan (2015) apresenta, ainda, pontos que envolvem a discussão sobre a educação para os direitos humanos, no âmbito do direito à educação, e quatro características essenciais da educação, esta última entendida como um direito humano. A primeira diz respeito ao valor intrínseco à educação, enquanto direito: para o autor, se a educação possui apenas um valor instrumental, ela não é em si mesma um direito, mas serve apenas como um suplemento para

outros direitos, como suporte a outros aspectos do bem-estar (saúde, planejamento familiar, emprego e etc). Neste sentido, é um direito subjacente a todos os outros.

A segunda característica refere-se ao direito à educação, enquanto um direito aos processos educativos, ao invés de ingressos ou resultados. Ou seja, o direito à educação não pode estipular resultados universais de aprendizagem, considerando os diversos valores envolvidos, a imprevisibilidade da educação e a necessidade da espontaneidade e da liberdade na aprendizagem, pois as pessoas têm o direito de participar de processos significativos de aprendizagem.

A terceira característica entende que o direito à educação não pode ser limitado a um determinado período da vida. Enquanto a infância é de fundamental importância para a aprendizagem, o direito inclui todos os níveis de educação e tem uma aplicação ao longo da vida.

Por fim, o direito à educação deve estar em consonância com outros direitos humanos. Deve ser conduzido de uma forma que não infrinja a integridade física dos alunos, a liberdade de pensamento e assim por diante (indivisibilidade dos direitos). Para o autor, os alunos devem estar cientes de que estão envolvidos em um processo intencional de aprendizagem, e ter algum desejo para estar envolvido em tal processo (ou seja, excluindo lavagem cerebral, condicionamento e etc).

Para o autor, portanto, a educação envolve direitos humanos, é um compromisso moral e envolve, também, questões do relacionamento com o outro e do modo de agir com o outro, ou outras possíveis abordagens de justiça. [...] exercício e a defesa dos direitos humanos sempre envolverão um aprendizado. Essa dialética é uma encarnação do binômio reflexão-ação acima referido. (MCCOWAN, 2015, p.44).

Diante da complexidade e amplitude do significado do “direito à educação”, Frangella (2016b) ressalta que a ideia do direito à educação, numa associação direta entre educação e escolarização, tem trazido o entendimento da educação como aprendizagem. Segundo a autora, a questão da aprendizagem vem ganhando centralidade e sua efetivação se desdobra no delineamento pormenorizado, com o acompanhamento e a validação para averiguar se o direito foi garantido ou não, por meio de propostas de avaliação. Contudo, a autora afirma

que, se por um lado, o direito à aprendizagem evidencia-se como parte integrante da defesa pelo direito à educação, por outro, a aprendizagem, por si só, não assegura outras dimensões do direito à educação como direito humano.

Penso ser esse um questionamento contundente diante da lógica impressa na ideia de direito à aprendizagem, a qual tem sido vinculada às proposições acerca da formulação de propostas curriculares e de formação que se tem acompanhado. A ideia de direito à aprendizagem, como fundamento das propostas de políticas educacionais focalizadas, mostra claramente a centralidade que o conhecimento ocupa nessa discussão. A associação direta entre conhecimento e aprendizagem reduz o entendimento do direito à educação, secundarizando a dimensão formativa que incide sobre a agência; nessa linha, a ideia de direito à aprendizagem se desdobra no dever da escola de ensinar. Sem dúvida, cabe à escola a atividade de ensino, mas reduzir a educação à dimensão de ensino de conteúdos indubitavelmente implica o estreitamento do sentido de educação ao de ensino, que não podem ser entendidos como equivalentes (FRANGELLA, 2016b, p.72).

A tomada do conhecimento como marcador conceitual baliza a proposição de políticas públicas sob o foco da aprendizagem e do ensino, dando centralidade ao currículo. A partir da definição do que seja um direito de aprendizagem, remete-se às necessidades básicas de educação, com vista à garantia de equidade, compreendida como oportunidades iguais a todos.

Assim, as expectativas de aprendizagem transmutam-se em direitos sem que haja uma alteração naquilo que indicam – os objetos de ensino e os objetivos de aprendizagem. Contudo, há, sem dúvida, um deslizamento de significação, uma vez que, ao se deixar de considerar como expectativa, que traz em si uma ideia de probabilidade, ainda que de algo viável de efetivação, mas que implica espera, como direito, passa-se à necessidade de normatização, legitimando formas adequadas de se alcançar a sua efetivação (FRANGELLA, 2016b, p.72).

A autora reafirma seu posicionamento ao questionar a ideia de direito à aprendizagem, e não de direito à educação, o que implica pensar a complexidade da ação humana e o sentido deste fundamento.

(...) o direito à aprendizagem tem como fundamento, a partir de uma noção de equidade como igualdade, o acesso aos conhecimentos. Daí se depreende uma noção de conhecimento como algo fixado, dado e validado e que, assim, prescindindo de justificativas e/ou validações outras que indiquem sua relevância e pertinência – são os conhecimentos o fundamento absoluto? Que conhecimentos? Tais perguntas, na direção que a discussão toma, são cabíveis? (FRANGELLA, 20016b, p.72).

Macedo (2015) considera que a demanda por direitos de aprendizagem e desenvolvimento¹³ está diante da atualização do princípio que ainda constitui o imaginário francês, talvez Iluminista, assegurando a cada estudante, individualmente, “independente de sua vida concreta, ainda que a considerando como parte da diversidade que constitui o país e a escola” (p. 897).

Por um lado, a ideia de direitos subjetivos, ancorada no universalismo, que promove todos à categoria de iguais perante a lei. Por outro, a redução do sujeito ao domínio de algo que lhe é externo, seja na forma de comportamento, seja como conteúdo. O que aproxima tais tradições no debate em curso é a exclusão do concreto, a retórica do indivíduo abstrato, perfeito porque idealizado, como significante nodal em oposição à sujeira do chão da escola (MACEDO, 2015, p.903).

Nesse sentido, a autora recusa a retórica de uma educação de qualidade, ou como algo a se almejar, pois acredita que tais direitos de aprendizagem consistem em um conjunto de instrumentos para a avaliação da educação.

Frangella (2016a) destaca, ainda, a manutenção de uma lógica que destituiu o professor de seu papel ativo na produção curricular, cabendo a ele somente implementar e ter sua prática adequada e/ou condicionada por políticas curriculares que são elaboradas por outrem. “A problematização do contexto da prática feita apenas em termos de como ensinar minimiza o papel do professor na formulação curricular, reiterando a dicotomia que vê a prática como espaço de implementação e desenvolvimento de algo produzido para ela, sobre ela, mas exterior a ela” (p.124).

¹³ Segundo o Documento da Base Nacional Comum Curricular (2017), são expressões equivalentes: “direito de aprendizagem”, “aprendizagens essenciais”, “ensino por competências”, “expectativa de aprendizagem”, ou “o que os alunos devem aprender”.

Se a importância dos aspectos metodológicos e procedimentais faz-se importante e no campo da alfabetização apresentam-se como demanda dos professores [...]. Destaca-se, assim, uma dicotomia percebida. Até a metade do século XX, a ênfase estava nos métodos e, depois, no como a criança aprende – colocadas, assim, como dimensões divorciadas na discussão sobre a alfabetização e não como instâncias que se interpenetram. Colocar o foco na dimensão do ensino apenas inverte os pólos, mas se mantém o fosso, ampliando-o ao homogeneizar os procedimentos de ensino (FRANGELLA, 2016a, p.124).

Assumindo que sem diferença não há educação, Macedo (2012) defende que a escola, para educar, precisa colocar o ensino “sob suspeita”: “Se isso não significa deixar de ensinar, pelo menos, retirar o ensino do centro nevrálgico da escola” (p.179). Para a autora, não é de hoje que a escola vem sendo não apenas definida, mas legitimada como o lugar do ensino. O foco no aluno o toma não como sujeito, mas como sujeito da aprendizagem e é, portanto, apenas a outra face do ensino.

A redução da educação ao ensino seria inexorável. Entendo, no entanto, que a multiplicidade das relações de poder impede totalizações e, portanto, há sempre deslocamentos simbólicos possíveis. O compromisso da teoria curricular, em uma perspectiva desconstrutiva seria, pois, potencializar tais deslocamentos, reinserindo o jogo da diferença em um discurso que se pretende unitário. (...) seria pôr em suspeita o discurso teórico e político que, em nome da defesa de uma desejada igualdade social e econômica, reduz a educação ao simples reconhecimento. Trata-se de uma tarefa que implica recuperar os sentidos possíveis de currículo, excluídos por sua associação direta ao ensino (MACEDO, 2012, p.735).

Ou seja, para a autora, colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino é apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação.

A educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento. O sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeto age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença. Não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura (MACEDO, 2012 p.736).

Ao discutir a “diferenciação do conhecimento” como um modo de distinção entre conhecimento escolar e não escolar, Young (2007) afirma que as formas contemporâneas de avaliação tendem a diluir as fronteiras entre tais conhecimentos, inibindo um currículo mais acessível e mais relevante.

O autor afirma, ainda, que os responsáveis por decisões políticas no campo da educação, os professores no serviço ativo e os pesquisadores educacionais, precisam tratar dos propósitos específicos das escolas. Argumenta que há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e à oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o “conhecimento poderoso”, ao qual eles raramente têm acesso em casa. E, por fim, apresenta o conceito de que a diferenciação do conhecimento é uma forma baseada em princípios de se fazer a distinção entre conhecimento escolar e não escolar.

Para Young (2007), as formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante. O autor considera que esse caminho nega as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais, sendo essa uma das maiores questões educativas a serem resolvidas pelas demandas políticas e realidades educativas.

1.5 Dos objetivos e fins da educação, para além da aprendizagem

Durkheim (1978) definiu a educação como processo de socialização pelo qual valores, normas e costumes de uma sociedade são passados de uma geração a outra. “Assim, é possível considerar que é por meio da educação que os seres humanos se transformam em sujeitos históricos portadores de cultura” (OLIVEIRA, 2010b, p.1).

No Estado moderno, os sistemas escolares foram instituídos com a função de manter a ordem social, por meio da difusão de valores que se pretendiam comuns e universais, essenciais à integração nacional. Contudo, para os indivíduos, em particular, a função social

da escola seria a promoção de justiça social, possibilitando que eles, por meio da instrução pública, pudessem se capacitar para o trabalho e, assim, obter mobilidade social. Ancorado na noção de uma ética coletiva concorrente à ética religiosa, o Estado passou a defender a noção de educação comum, atuando como o organizador do discurso pedagógico para que o sistema escolar pudesse formar os cidadãos republicanos e democráticos (OLIVEIRA, 2010b).

A história dos sistemas escolares no Brasil e na América Latina foi, nos seus primórdios, dirigida aos filhos das elites brancas, deixando de fora os nativos, os negros, os considerados selvagens. Assim, nossas repúblicas geraram sistemas injustos de distribuição dos bens e do acesso aos direitos que proclamavam as revoluções liberais. Os sistemas educativos se desenvolveram adotando como modelo os sistemas europeus ou o norte-americano, o direito à educação dos nossos povos se reduzia muitas vezes à substituição das próprias culturas pela cultura dominante. Os sistemas educacionais nos países latino-americanos tiveram processos de constituição bastante desiguais, sendo que, no Brasil, tal processo pode ser considerado tardio, se comparado à maioria de seus vizinhos; o que o tornou bastante devedor aos seus cidadãos (OLIVEIRA, 2010b, p.4).

Principalmente em estudos comparados internacionais, o que se observa tem sido um aumento no interesse na mensuração da educação, como afirma Biesta (2012). O autor argumenta sobre a necessária reconexão com a questão das finalidades na educação. Para ele, as discussões sobre educação são dominadas pela mensuração e por comparações de resultados educacionais. Essas mensurações parecem orientar grande parte da política educacional e, por esse meio, também grande parte da prática educacional.

Eles têm uma lógica complicada, combinando elementos de responsabilização (*accountability*) e de escolha com um argumento de justiça social que diz que todos devem ter acesso à educação de mesma qualidade. Ao mesmo tempo, os dados usados para elaborar tais rankings são empregados para identificar as ditas “escolas mal sucedidas” e, em alguns casos, os “professores mal sucedidos” nas escolas. A ironia desses argumentos é que a responsabilização é com frequência limitada à escolha a partir de um cardápio fixo e, assim sendo, lhe falta a dimensão democrática, que a elasticidade da escolha da escola é geralmente muito limitada e a que igualdade de oportunidades quase nunca se traduz em igualdade de resultados por causa do papel de fatores estruturais que estão fora do controle das escolas e dos professores, minando também parte da cultura da “culpa e vergonha” do fracasso escolar (BIESTA, 2012, p.810).

Nesse sentido, o autor destaca que a ausência de atenção explícita aos objetivos e fins da educação leve a tomar como base implícita uma visão particular de senso comum sobre para que serve a educação.

Há que considerar, contudo, que o que aparece como senso comum quase sempre serve aos interesses de alguns grupos (muito) mais do que aos de outros. O principal exemplo de uma visão de senso comum sobre a finalidade da educação é aquele que o que mais importa é o progresso acadêmico em um número restrito de áreas curriculares, especialmente Língua, Ciências e Matemática (BIESTA, 2012, p.814)

Biesta (2012, 2016) destaca que as duas últimas décadas testemunharam uma ascensão notável do conceito de aprendizagem com um declínio subsequente do conceito de educação.

A ascensão do que chamei “nova linguagem de aprendizagem” se manifesta, por exemplo, na redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem. Isso pode ser constatado no uso da palavra aprendiz em vez de aluno ou estudante. É evidente na transformação da educação de adultos em aprendizagem de adultos e na substituição da educação permanente por educação continuada. Aprendizagem também se tornou um conceito favorito nos documentos de políticas (BIESTA, 2014, p.815).

Para o autor, o conceito de aprendizagem no discurso atual da educação não é resultado de um processo particular ou da expressão de uma única agenda subjacente, mas, sobretudo, de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e, por vezes, contraditórios.

Eles incluem: 1. a ascensão de novas teorias de aprendizagem que deram ênfase ao papel ativo dos alunos na construção do conhecimento e da compreensão e ao papel mais facilitador dos professores; 2. a crítica pós-moderna à ideia que os processos educacionais podem e devem ser controlados por professores; 3. a chamada explosão silenciosa da aprendizagem como evidenciada pelo enorme crescimento da aprendizagem informal na vida das pessoas e 4. a erosão do Estado de Bem-estar e a subsequente ascensão das políticas de educação neoliberais nas quais o indivíduo é priorizado em relação a outros fatores, o que muda a responsabilidade pela aprendizagem continuada (ao longo da vida) do provedor para o consumidor, transformando a educação de um direito, em um dever (BIESTA, 2012, p.812).

Evidente que para Biesta, o foco na aprendizagem e nos aprendizes não é de todo ruim ou problemático. A questão posta se refere ao que ele chama de *learnification* da educação¹⁴, ou seja, “tudo o que se quer dizer acerca da educação em termos de aprendizagem e aprendizes” (BIESTA, 2012, p.816).

Este surgimiento puede ser percibido en una serie de cambios discursivos que han ocurrido en los últimos veinte años o más, incluyendo la tendencia a referirse a los maestros como facilitadores del aprendizaje, a la enseñanza como la creación de oportunidades de aprendizaje, a las escuelas como ambientes de aprendizaje, a los estudiantes como aprendices y a los adultos como adultos aprendices, al campo de la educación de adultos como el aprendizaje a lo largo de la vida y a la educación en general como el proceso de enseñanza/aprendizaje (como muchas personas suelen decir hoy en día) (BIESTA, 2016 p.121).

O autor ressalta que há a necessidade de se explicitar sobre as visões acerca dos objetivos e fins da educação. Nesse sentido, aponta parâmetros teleológicos que considera importantes para as discussões da educação em sociedades democráticas tanto para escolas públicas quanto privadas no que tange às funções desempenhadas pela educação: qualificação, socialização e subjetivação (BIESTA, 2012).

A função de *qualificação* é, sem dúvida, uma das mais importantes funções da educação organizada e é um argumento importante para a existência de uma educação pública em primeiro lugar. Ela está particularmente, mas não exclusivamente, ligada a argumentos econômicos, isto é, à contribuição que a educação dá para o desenvolvimento e crescimento econômico.

Ela consiste em proporcionar a eles conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” – um “fazer” que pode ir do muito específico (como no caso da capacitação para um trabalho ou profissão específica ou para uma habilidade ou técnica particular) ao mais geral (como no caso da introdução, à

¹⁴ Guilherme e Freitas (2017) traduzem, para a língua portuguesa, o termo *learnification* como *aprenderismo*, como algo problemático e com sérias consequências para a educação. “O conceito de *aprenderismo*, para traduzir a indignação expressa no conceito de *learnification*, na expectativa de que o *aprenderismo* possa vir a ser assumido como uma referência para problematizar a linguagem educacional dominante, bem como para expressar o compromisso com sua reinvenção” (p.77).

cultura moderna ou à civilização ocidental, da aquisição de habilidades para a vida, etc.) (BIESTA, 2012, p.818.).

Biesta (2012) ressalta que a função de qualificação não se restringe à preparação para o mundo do trabalho. Proporcionar conhecimentos e habilidades aos alunos é também importante em relação a outros aspectos. “Aqui podemos pensar, por exemplo, na instrução política – o conhecimento e as habilidades necessárias para a cidadania – ou na instrução cultural na sociedade de modo mais geral”. (BIESTA, 2012, p.818)

A segunda mais importante função da educação, para o autor, é a de *socialização*. “[...] tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação” (BIESTA, 2012, p.818). É por meio da socialização que os indivíduos se inserem em modos de fazer e ser, e desempenham um papel importante na continuidade da tradição e da cultura tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis.

Às vezes a socialização é ativamente buscada por instituições educacionais, por exemplo, em relação à transmissão de normas e valores particulares, em relação à continuidade de tradições culturais ou religiosas determinadas, ou para fins de socialização profissional. Mas, mesmo que a socialização não seja um objetivo explícito dos programas e práticas educacionais, ela ainda funciona da forma como, por exemplo, foi mostrado pelas pesquisas sobre currículos ocultos (BIESTA, 2012, p.818).

A educação também impacta no que o autor chama de processos de individuação ou processos de *subjetivação* – de se tornar um sujeito.

Se toda educação realmente contribui para a subjetivação é um aspecto discutível. Alguns argumentariam que nem sempre é esse o caso e que a influência real da educação pode ser restringida à qualificação e à socialização. Outros argumentariam que a educação também sempre impacta o indivíduo – e dessa forma também tem sempre um efeito individualizador. O que mais importa, no entanto – e aqui precisamos mudar a discussão de questões sobre as funções reais da educação para questões sobre os objetivos, fins e propósitos da educação – é a qualidade da subjetivação, isto é, o tipo de subjetividade – ou os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos e configurações educacionais (BIESTA, 2012, p.819).

Assim, a educação deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações.

Biesta (2012) considera a educação como uma questão composta. Ou seja, nas discussões sobre a finalidade da educação, é preciso distinguir entre as formas pelas quais a educação pode contribuir para a qualificação, para a socialização e para a subjetivação. O autor reconhece o fato de se tratarem de lógicas diferentes e que, apesar de ser possível haver sinergia, há também potencial conflito entre as três dimensões, principalmente entre a dimensão de qualificação e de socialização, por um lado, e a dimensão de subjetivação, por outro.

Em todo caso, uma preocupação com a boa educação, em vez de uma preocupação com uma educação eficaz ou com a aprendizagem como tal, que não tenha qualquer especificação da aprendizagem “do que” ou “para que”, deve ser central em nossas considerações (BIESTA, 2012, p.823).

Pois, para ele, “o perigo aqui é que acabamos por valorizar o que é medido, em vez de nos envolvermos com a mensuração do que valorizamos” (BIESTA, 2012, p.822).

1.6 Sentidos da alfabetização escolar e sua dimensão política

A alfabetização escolar, entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna na fase inicial de escolarização de crianças, é um processo complexo e multifacetado, como afirma Mortatti (2010). Envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Para a autora, essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem quanto demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para

implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais.

Nesse sentido, Colello (2014) discute sobre os sentidos da alfabetização nas práticas educativas: os sentidos linguístico, pedagógico e social. O *sentido linguístico* diz respeito às diferentes concepções de linguagem que circulam na escola e que subsidiam uma variedade de abordagens metodológicas e modos de ensino. Quando a língua é entendida como código, o processo de alfabetização fica centrado nos mecanismos de codificação (escrita) e decodificação (leitura). Em oposição, há também o entendimento da língua como processo comunicativo, o qual considera a postura do leitor em perspectivas que podem ser mais passivas ou mais ativas. Ambas as posturas, entretanto, não garantem necessariamente o tratamento dialógico da língua escrita. Por isso, o ensino da língua escrita tão comumente aparece na escola como uma meta fechada em si mesma, como se a escrita fosse apenas um instrumental da escola.

Nessa perspectiva, o aluno estaria condenado a ler para aprender (ou apreender) e escrever para comprovar a assimilação de um dado conhecimento, ou, na melhor das hipóteses, demonstrar habilidade de transpor ideias para o papel. Como uma aquisição paralela ao contexto de vida, a língua restringe-se a um conteúdo pré- fixado, enfadonho e pouco significativo. O aluno fala português, mas não reconhece a sua língua na sala de aula, nem nos exercícios propostos pelo professor, tampouco é capaz de transpor os supostos aprendizados para as suas práticas sociais. (p.172)

Em uma perspectiva dialógica da língua, na qual o enunciador escreve necessariamente para alguém, a partir de certo propósito, e que, por esse motivo, espera do leitor uma atitude responsiva, Bakhtin (1977) defende a escrita como um encontro de pessoas que são convocadas de modo ativo no contexto da comunicação. Nessa configuração, a concepção dialógica da língua traz um duplo sentido para a pedagogia do ensino da língua escrita, como afirma Collelo (2014).

a “educação para fora”, porque o aluno é convidado a se inserir na cultura letrada; e a “educação para dentro”, na medida em que o sujeito se torna capaz de se situar nesse mesmo contexto, encontrando formas pessoais de ser leitor e escritor. Como não existe um leitor ou um produtor de textos “em abstrato”, a

formação do sujeito letrado incide sobre uma perspectiva particular: a descoberta dos usos pessoais da língua, o despertar dos gostos e o trânsito em um universo específico de interesses (p.174).

O *sentido pedagógico* refere-se ao ensino da língua escrita enquanto objeto estritamente escolar e que sofreu o impacto de inúmeros aportes da psicologia, ciências linguísticas e investigações na área da educação¹⁵. Para a autora, independentemente dos avanços, polêmicas, divergências e práticas pedagógicas acertadas ou deturpadas, parece um consenso entre os educadores que a língua escrita se configura, hoje, não como um instrumento da ou pré-requisito para a aprendizagem, mas como efetivo objeto de ensino.

Um objeto cultural que só pode ser apreendido pelos processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores (ou interlocutores experientes), no contexto de situações significativas e práticas sociais. Por essa ótica, não se trata de ensinar a ler e escrever como práticas tomadas em si mesmas, mas de promover a formação do sujeito leitor e escritor em um processo complexo, tecido pela conquista de concepções e aprofundamento de inúmeras competências e habilidades (p.177)

Nessa perspectiva, cabem as críticas às práticas reducionistas ou às avaliações que levam em conta a progressão da aprendizagem unicamente a partir dos estágios psicogenéticos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

¹⁵ Como explicado na Introdução, não se pretende discutir questões metodológicas ou didáticas. Destaca-se, entretanto, em Mortatti (2000), a abordagem histórica do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, no Brasil, desde o final do século XIX, até os dias atuais, e divisão desse movimento histórico em quatro momentos que marcam o sentido atribuído à alfabetização: o *primeiro momento* (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o *segundo momento* (1890 a meados dos anos de 1920) é marcado pela disputa entre os defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos; o *terceiro momento* (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) é notável pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos novos testes para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, do que decorre a introdução dos novos métodos mistos; o *quarto momento* (meados de 1980 a 1994) marcado pelas disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista e os dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização. Conferir também Mortatti (2004, 2007, 2008, 2010), que apresenta ensaios de continuidade da abordagem das características mais recentes desse momento, incluindo os principais aspectos envolvidos na introdução, em nosso país, do termo letramento e as discussões mais recentes sobre o método fônico.

Por fim, tem-se o *sentido social* que compreende o processo de alfabetização em uma perspectiva dialógica da linguagem e como dimensão essencial do processo educativo. Isto é, o seu significado para além da escola. “Considerar os diferentes mundos, as desigualdades sociais e a diversidade na escola significa levar em conta as muitas linguagens e a multiplicidade de práticas letradas dos grupos sociais” (COLLELO, 2014, p.183).

No contexto da incapacidade para se lidar com a diversidade na escola, o produto não poderia ser outro senão o fracasso escolar, a evasão, a apatia e a indisciplina como respectivas manifestações do incompreendido, do abandono, do silenciamento e da manifestação de “vozes mudas” que ainda se rebelam em face de práticas reducionistas, inconsequentes ou autoritárias. No que diz respeito às desigualdades sociais, importa atentar para a perpetuação dos quadros de analfabetismo e de analfabetismo funcional ou de grupos culturalmente alienados e subjugados pela condição de marginalidade. Daí a necessidade de se buscarem novos paradigmas para o ensino da língua escrita (COLLELO, 2014, p.183).

A autora enfatiza que, atrelados aos sentidos linguístico e pedagógico, o sentido social do ensino da língua escrita pressupõe e implica simultaneamente a assunção do compromisso político da educação. Além disso, a alfabetização deixa de ser um desafio só da escola, colocando-se como prioridade para todos aqueles que compactuam com os princípios da sociedade democrática.

Ferraro (2014)¹⁶, ao analisar os sentidos da alfabetização inicial nas políticas públicas, considera que a questão da alfabetização inicial no Brasil é um problema mal compreendido e mal resolvido. Tal hipótese se dá a partir da questão: “Por que, apesar de tantas leis, reformas,

¹⁶ Ferraro (2014) analisa três recortes de tempo sobre a questão do “sentido da alfabetização inicial nas políticas públicas no Brasil”, mas também sobre a questão mais abrangente da universalização do acesso à alfabetização e escolarização básica. O *primeiro* desses três recortes de tempo é o da reforma eleitoral, de introdução do voto direto no Império, que vai do final de 1878 até janeiro de 1881, quando o analfabetismo é erigido em problema nacional e o analfabeto é estigmatizado e excluído do direito de voto. O *segundo* recorte compreende, desde a segunda metade dos 1950 até o final da ditadura militar, em meados dos anos 1980, marcado pela repressão contra os movimentos populares e pela imposição do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL no lugar das experiências populares de alfabetização inspiradas, principalmente, em Paulo Freire. O *terceiro* recorte de tempo é aquele que foi inaugurado pela Constituição de 1988, com a afirmação da educação fundamental como direito público subjetivo e que, a partir da Emenda Constitucional n. 59, de 2009, tem o ano de 2016 como horizonte e prazo-limite para extensão desse direito a toda a educação básica, com frequência escolar gratuita e obrigatória dos 4 até os 17 anos de idade.

planos, projetos e discursos, as políticas de alfabetização e escolarização têm produzido, historicamente, resultados tão minguados no Brasil?” (p.65).

Para o autor, “problemas mal compreendidos” sobre o analfabetismo, a alfabetização e a educação básica, “não é coisa vencida”, como evidenciado no Plano Nacional de Educação (PNE), por meio de expressões ainda presentes, como “erradicação do analfabetismo” e outras. De igual forma, tem-se ainda a estigmatização do analfabetismo e a tentativa de despolitizar a alfabetização e de reduzi-la a uma questão meramente técnica, que pode comprometer tanto o diagnóstico quanto as políticas educacionais e as práticas pedagógicas relacionadas com a realização do direito à alfabetização e à educação básica.

Assim, como a escolarização de que faz parte, a alfabetização é um direito humano fundamental de natureza social. E o não atendimento a esse direito social produz duplo efeito: “de um lado, coloca o Estado na condição de devedor; de outro, coloca não só os jovens e adultos, mas ainda as crianças e adolescentes que não tenham sido alfabetizadas na idade própria, em condição de credores em relação ao Estado” (FERRARO, 2014, p.85).

Entendo que os conceitos de direito à educação e de dívida educacional podem prestar-se melhor que os de sucesso e fracasso escolar, na medida em que apontam para a obrigação do Estado de avaliar se efetivamente ofereceu escola acessível e de qualidade e se, junto a isso, assegurou igualmente condições reais de permanência na escola e de progressão nos estudos. Entendo, ainda, que tudo isso é coerente com a perspectiva freireana sobre analfabetismo e alfabetização, segundo a qual, se o analfabetismo é uma forma de injustiça social, a alfabetização é uma forma de justiça social. Cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública (p.85).

De maneira elucidativa, Peres (2016) argumenta que, especialmente na última década, vem se produzindo uma “nova crença” (BOURDIEU, 1989; 1994; 2006)¹⁷ no campo da alfabetização no Brasil. Essa crença se baseia fundamentalmente no conceito de alfabetização como aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e na relação entre alfabetização e

¹⁷ Bourdieu (2006) analisa mais especificamente as relações de produção da crença no campo da literatura, do teatro, da pintura, justamente na obra cujo título é esse (*A produção da crença*). Contudo, essa perspectiva teórica e analítica é encontrada em outras obras do autor, especialmente articuladas aos conceitos de campo, de poder simbólico, de *habitus*, etc. Para o autor, “[...] os campos da produção de bens culturais são universos de crença que só podem funcionar na medida em que conseguem produzir, inseparavelmente, produtos e a necessidade desses produtos por meio de práticas que são a denegação das práticas habituais da ‘economia’” (PERES, 2016, p.2).

letramento. A autora analisa documentos oficiais e constata que a centralidade do *alfabetizar letrando* e do conceito de alfabetização como domínio do SEA são perceptivelmente hegemônicas, sendo consideradas como constitutivas da pedagogia por excelência da alfabetização atual.

Contudo, há uma imprecisa e genérica forma de referência à máxima alfabetizar letrando e um inconsistente apelo à ampliação dos letramentos no ciclo de alfabetização [...]. Além disso, há, por vezes, uma simplificação do real e da história, especialmente a tudo aquilo que se relaciona ao período anterior a década de 1980 (p.8-9)

A autora também apresenta, a partir da leitura do campo da alfabetização na última década, alguns aspectos que marcam o tempo presente no que tange as políticas públicas de alfabetização: 1) uma espécie de negação do “construtivismo”; 2) ressurgimento de antigos métodos de alfabetização sob “nova roupagem”; 3) oferta de “pacotes” de alfabetização pelo setor privado; 4) avaliações em grande escala; 5) ampla circulação do discurso do letramento e da máxima alfabetizar letrando; 6) difusão do conceito de alfabetização como processo de aquisição e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); 7) reconhecimento da necessidade de construção de metodologias de alfabetização e pela retomada da questão dos métodos; 8) reconfiguração da educação infantil, especialmente do ler e do escrever nessa etapa de ensino; 9) mudanças no tempo de duração escolar (ampliação do ensino fundamental para nove anos, com cinco anos na primeira etapa e com a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos seis anos de idade); 10) política centralizada de formação docente, fundamentalmente pela criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC; 11) determinação de políticas curriculares centralizadas para Educação Básica em geral, com implicações diretas no campo específico da alfabetização.

Ao apresentar tais aspectos, Peres (2016) indica como possibilidade a necessária ampliação do campo na compreensão da alfabetização como aprendizado da leitura e da escrita. Para a autora, o poder discursivo da linguagem empodera alunos e alunas, desde muito cedo, na escola, para que possam, efetivamente, atuar fora dela. Nesse sentido, trata-se de uma política e de uma prática cultural.

As perguntas que devem ser feitas são: alfabetizar letrando, quem? Ensinar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para quem? Em qual escola? Em quais condições? Com quais professoras e professores? Com quais propósitos? Para quais enfrentamentos? Com quais possibilidades concretas? Em qual contexto social e político? As perguntas postas parecem simples, mas (re)colocam na agenda nacional do debate da alfabetização questões de fundo para uma sociedade como a brasileira, com altos índices de exclusão, de desigualdade, de corrupção e que vive um momento de significativo avanço conservador (PERES, 2016, p.14).

Ainda sobre os conceitos do campo da alfabetização e letramento, Soares (2014) esclarece que, em sua compreensão, a palavra “alfabetização” tem o significado de “aprendizagem inicial da língua escrita”, expressão que incorpora tanto a alfabetização quanto o letramento. Soares (2005) já destacava que no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento. O que tem conduzido a certo apagamento da alfabetização ou, como denominado pela autora, a “desinvenção da alfabetização”, ou seja, a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980. Tal perda de especificidade do processo de alfabetização explica, entre outros fatores¹⁸, o fracasso escolar em alfabetização.

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. É o que estou considerando ser uma *reinvenção* da alfabetização que, numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, *perigosa* – se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas – e *necessária* – se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita (p.11)

¹⁸ Soares (2005) considera como causas duas de natureza pedagógica: a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que, sem dúvida, tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; e o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos.

A autora esclarece ainda que a conveniência de conservar os dois termos está em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. “Assegurados esses pressupostos, a reinvenção da alfabetização revela-se necessária, sem se tornar *perigosa*” (p.15).

Em síntese, o que se propõe é, em *primeiro lugar*, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em *segundo lugar*, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em *terceiro lugar*, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em *quarto lugar*, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2004, p.16)

Soares (2017) considera que a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo, pois envolve duas funções – ler e escrever – que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros. Além disso, é composto por várias facetas que se distinguem quanto à natureza e, ao mesmo tempo, se complementam como facetas de um mesmo objeto. A *faceta linguística da língua escrita* se refere à representação visual da cadeia sonora da fala – a alfabetização; a *faceta interativa da língua escrita* relaciona-se como veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e *faceta sociocultural da língua escrita* diz respeito aos usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais – essas duas últimas facetas são consideradas como letramento. A autora ressalta ainda que

[...] a faceta linguística é alicerce das duas outras facetas porque, embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito, e ainda de uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedade letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativa e sociocultural, dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) correntes e fluentes de palavras (p.36).

Ou seja, a alfabetização é componente necessário, mas não suficiente, do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Soares (2017) considera que

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vão aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é [...] (p.350).

Nesse sentido, a autora desloca, em sua dimensão pedagógica, a questão dos *métodos convencionais de alfabetização* para a *alfabetização com método*. A questão dos métodos é plural e não se resolve com um método, mas com múltiplos métodos (entendidos como procedimentos) diferenciados, segundo a faceta que cada um busca desenvolver: métodos de alfabetização, métodos de letramento. E conclui:

[...] alfabetizadores(as) saberão que procedimentos usar na orientação do processo de alfabetização da criança, se tiver conhecimento, por um lado, do *objeto* a ser aprendido, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, por outro, dos *processos cognitivos* e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto (p.351)

A autora alerta para a importância de não se atribuir um valor absoluto ou independente aos métodos, pois a aprendizagem inicial da língua escrita tem influência dos fatores oficiais, culturais, econômicos e políticos que condicionam e, por vezes, a determinam. “É ilusório supor que métodos atuem independentemente da interferência desses fatores” (p.50).

[...] a escola se situa em determinada comunidade, com certa composição social e étnica, um certo nível econômico, um grau maior ou menor de inserção na cultura letrada, determinadas expectativas em relação à escola e à escolarização. São, pois numerosos e complexos os fatores que podem intervir na prática de métodos de alfabetização – eles constituem *outras questões* que se acrescentam à questão dos métodos (p.52).

Mortatti (2008) relembra, de maneira objetiva, que no Brasil, há mais de 100 anos, autoridades educacionais e professores vêm discutindo qual seria o melhor método para alfabetizar, pressionados pelas repetidas constatações das dificuldades de nossas crianças nesse aprendizado. Para ela, quando se trata de alfabetização, a questão do método é importante, mas não é a única, nem a mais importante, e não pode ser tratada de forma simplista e oportunista, desviando a atenção do que seja essencial: “a busca de soluções duradouras para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las” (p.2).

Decisões responsáveis sobre os rumos da alfabetização no Brasil, portanto, precisam considerar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social. Mais do que uma rima, a relação entre métodos de alfabetização e projeto para a nação impõe a necessidade urgente de trazermos para o centro da discussão os interesses presentes e futuros dos que devem ser seus principais beneficiados: as crianças brasileiras. O resto é pirotecnia e passará, mais uma vez (MORTATTI, 2008, p.2).

Para enfrentarmos esse desafio, Mortatti (2013) afirma ser necessário assumir que, mesmo com as boas intenções, na *caixa-preta da alfabetização escolar*, “se encontram indícios do desastre que se repete e se renova para cada criança abandonada ao limbo da aprendizagem sem ensino e ao incerto destino do ‘aprender a aprender’ ” (p.31).

Ao longo deste capítulo, buscou-se analisar a relação entre infância, escola e aprendizagem. Pôde-se compreender como a infância e a criança, enquanto construções sociais da Modernidade, têm sido tratadas nas perspectivas histórica, sociológica e política. Como sujeitos de direitos que são, as crianças são analisadas aqui como objeto das políticas e, quando se trata do direito à educação, seus objetivos e seus fins, busca-se analisar como este

tem se constituído como centralidade das políticas educacionais, com destaque neste estudo, das políticas de alfabetização.

Neste contexto, observa-se como a organização escolar e seus tempos têm sido transformados por concepções restritas no que tange à infância e seus processos educativos e à alfabetização. Tais mudanças também têm trazido consequências para a escola, para a identidade e para o trabalho das professoras que atuam junto à infância nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso será tratado no próximo capítulo.

2. CRISE DA ESCOLA E POLÍTICAS EDUCATIVAS: IMPLICAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE E O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo busca compreender a crise da escola, a crise da aprendizagem e suas implicações para a identidade e o trabalho docente. Inicialmente, discute-se a relação entre educação e sociedade, problematizando a concepção utópica da educação, enquanto redentora da sociedade. Em seguida, analisa-se a crise da escola, a partir do movimento de expansão crescente da escolarização no mundo, o que resultou na ampliação e diversificação do público escolar, repercutindo sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Em relação ao trabalho, traz uma reflexão sobre as reformas educacionais em cursos e sua relação com o conhecimento e avaliação da aprendizagem. Tais elementos apoiam a discussão sobre a construção identitária tanto sociais quanto profissionais, para então focalizar a discussão sobre a identidade docente, enquanto um processo de tentativa de fabricação dessas reformas. Por fim, analisam-se as implicações sobre o trabalho docente, em especial, o trabalho das professoras que atuam com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 Educação, escola e ensino

“Ninguém escapa da educação” afirma Brandão (2007, p.7). Ela está presente no dia a dia de todos e se manifesta de variadas formas e em diferentes espaços.

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (p.7).

Isto é, não há uma forma única nem um único modelo de educação e a escola não é o único lugar onde ela acontece. “[...] o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (p.9).

Para o autor, o processo de socialização, enquanto formas vivas e comunitárias de ensinar-e-aprender, realiza, em sua esfera, as necessidades e projetos da sociedade e, também, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem reconhecidos e existirem no seio social. “Elas fazem, em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social. Elas fazem, também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos” (p.23).

Nesse processo, segundo Brandão (2007), a educação tem sua força e também sua fraqueza, ao pensar e criar tipos de homens:

Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de pensar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua *força*. No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua *fraqueza* (p.11).

O sociólogo Émile Durkheim compreende a educação no sentido amplo, plural e dinâmico. Enquanto processo socializador, ele a entende como:

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1978, p. 10)

Em uma releitura da definição durkheimiana, Brandão (2007) a percebe como uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais:

O que existe de fato são exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas na e para a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar – por isso, diferentes de uma cultura para outra – necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história (p.71).

Um importante marco para as sociedades, ainda segundo o autor, é quando a educação se torna ensino e, então, aparecem a escola, o aluno e o professor. É no ensino formal que a educação se sujeita à pedagogia, criando situações próprias para o seu exercício, produzindo os seus métodos, estabelecendo suas regras e tempos, e constituindo executores especializados. Esse processo acontece, quando uma sociedade enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder. Então, as formas e os processos de transmissão do saber tornam-se um problema e a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato de ensinar e aprender.

É nesse sentido que não há apenas ideias opostas ou diferentes a respeito da educação, sua essência e seus fins. Antes, há interesses econômicos e políticos que se projetam também sobre ela. “Quando alguém tenta explicar o que são estes nomes e o que eles misturam: *educação, escola, ensino*, a fala que explica pode pender para um lado ou para o outro” (BRANDÃO, 2007, p.61).

Outro importante ponto dessa discussão trazida por Brandão (2007) diz respeito ao que ele chama de *utopismo pedagógico*. Ou seja, quando a educação é imaginada como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por tais estruturas.

(...) quando políticos e cientistas começaram a chamar a “mudança” de “desenvolvimento” (desenvolvimento social, socioeconômico, nacional, regional, de comunidades, etc.), é que foi lembrado que a educação deveria associar-se a ele também. Este foi o momento de uma transição importante. Antes de se difundirem pelo mundo idéias de mudança e de necessidade de mudança social, a educação era pensada como alguma coisa que preserva, que conserva, que resguarda justamente de se mudarem, de se perderem, as tradições, os costumes e os valores de “um povo”, “uma cultura” ou “uma civilização”. Antes de se inventarem políticas de desenvolvimento, a educação era prescrita como um direito da pessoa, ou como uma exigência da sociedade, mas nunca como um investimento. Um investimento como outros, como os de saúde, transporte e agricultura (p.83)

Dessa mesma perspectiva, Lima (2010), ao observar a mudança de paradigma nas políticas educativas baseadas na transição do conceito de educação para o conceito de aprendizagem (o que foi discutido no capítulo anterior desta tese), critica o que ele chama de *pedagogismo* na sociedade da aprendizagem¹⁹, pois a pedagogia moderna está frequentemente baseada em assunções pedagogistas, de carácter economicista e em crenças exageradas no poder da educação e da aprendizagem.

A educação não faz tudo, e nem tudo pode ser reconhecido como educação. A educação, enquanto direito humano, comporta limites normativos, ético-políticos e morais, que são incompatíveis com fenómenos de amestramento, endoutrinamento ou condicionamento dos seres humanos. É por esta razão que as pedagogias críticas e as abordagens pedagógicas humanistas-radicaís criticaram as lógicas de “extensão”, o vanguardismo e o slogan em práticas educativas democráticas (LIMA, 2010, p.43).

Para o autor, o foco dessa sociedade da aprendizagem é a adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica. Assim, o conceito de educação vai sendo progressivamente substituído pelo conceito de

¹⁹ Segundo Lima (2010), o conceito “sociedade da aprendizagem” não foi criado recentemente pela União Europeia, ao contrário do que alguns setores supõem. Em 1968, no seu *The Learning Society* (A Sociedade da Aprendizagem), Robert Hutchins declarava que o objecto da educação não pode ser a mão de obra, quando o problema da sociedade reside no seu excesso. E que a “sociedade da aprendizagem” baseia-se na proporção crescente de tempo livre e na rapidez das mudanças sociais. “Deixando o trabalho de representar o principal objetivo da vida, a educação e a aprendizagem deixariam, conseqüentemente, de ser consideradas como uma preparação para o trabalho, assumindo antes como propósito central ‘aprender a ser civilizado, aprender a ser humano’” (p.50).

aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados (qualificações, competências, habilidades), definidos estrategicamente em termos funcionais e adaptativos.

Ao relembrar os escritos de freirianos no movimento de crítica designado *educação bancária*, Lima (2010) ressalta que, apesar desses escritos, vários discursos de política educativa continuam a apelar a lógicas vanguardistas, a programas e a campanhas de índole extensionista.

Lima (2010) reconhece, entretanto, a desproporção entre a grandeza dos objetivos da educação e a limitação dos seus meios e capacidades. Contudo, segundo ele, isso não significa que, ao se “aceitar que a educação não faz tudo e que a aprendizagem não pode tudo, se aceite, conseqüentemente, a sua subordinação mecânica perante a sobredeterminação económica, hoje simbolizada pelo novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida” (p.51). Por isso, o autor considera ser indispensável a crítica à “pedagogização” quase totalitária da esfera individual e coletiva, que considera que os problemas se devem à crise da educação e da escola. E, ainda, faz uma crítica à crença de que somente pelo novo paradigma de aprendizagem, que responsabiliza o indivíduo, se possa responder aos chamados “desafios” da globalização e da “sociedade da informação e do conhecimento”.

Ao contrário, para ele, uma educação democrática e não unidimensional precisa ser entendida como direito humano de todos, mais do que como igualdade de oportunidades. Para ele, tal educação deve procurar garantir a mobilização dos sujeitos pedagógicos para o exercício do pensamento crítico e ser consciente das suas forças e dos seus limites.

Algumas das posições mais críticas face ao pensamento pedagógico contemporâneo caracterizam-se por acusações genéricas à pedagogia, quase sempre tomando-a como um campo unitário e homogéneo, sem controvérsias internas, sem correntes e sem autores distintos, não distinguindo entre abordagens analíticas e interpretativas, por um lado, e perspectivas doutrinárias e normativas, por outro. Em qualquer dos casos, tais expressões contrapedagógicas não só revelam sempre, implicitamente pelo menos, o racional e os princípios pedagógicos em que se fundamentam como, paradoxalmente, manifestam amiúde as suas crenças ingénuas no poder das aprendizagens, das qualificações, das competências, ou das habilidades, para alcançar o estatuto de “sociedade da aprendizagem” e de “economia do conhecimento” (LIMA, 2010, p.53).

Mesmo existindo no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais como capaz de transformar sujeitos e mundos em “alguma coisa melhor”, “[...] na prática a mesma educação que ensina pode deseducar: e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer” (BRANDÃO, 2007, p.12).

2.2 Crise da escola, crise da aprendizagem

A discussão sobre o pretense monopólio do saber, ou do conhecimento escolar, pelo Estado, por meio dos sistemas educacionais, na sociedade moderna, passa a ocupar o centro do debate no final do século passado e início deste. Isto ocorre, mais uma vez, explorando em Oliveira (2018), a partir do movimento de expansão crescente da escolarização no mundo, o que resultou na ampliação e diversificação do público escolar. Esse processo tem promovido uma verdadeira revolução na cultura escolar, visto que, por meio dos alunos, a escola é confrontada cotidianamente nos seus valores e normas e os docentes no seu saber-fazer.

Contudo, a diversidade não entra na escola apenas pelos alunos que, além de apresentarem diferenças sociais e econômicas importantes, afirmam cada vez mais suas diferenças de origem étnica, cultural e linguística, mas também pelas novas gerações de docentes, oriundos das camadas populares e portadores de outros valores e referências socioculturais. Esse movimento foge aos padrões tradicionais da escola republicana, pensada a princípio para uma elite branca e urbana, colocando em xeque suas estruturas, provocando o que ficou conhecido, no final do século passado, como a crise da escola pública (OLIVEIRA, 2018, p.16).

Para a autora, tal crise põe em evidência a falência do modelo de justiça, baseado no princípio da igualdade de oportunidades, ao qual se assentou o sistema educativo moderno. Como marco dessa mudança de paradigma, tem-se a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Esta Conferência, conforme já citado, foi promovida por um conjunto de organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) e refletiu um esforço mundial, envolvendo um grande

número de chefes de Estado, guiados pela determinação de reorientar a agenda educativa com vista a responder às exigências de maior diversidade: a educação para a equidade social.

Oliveira (2018) destaca que, coincidentemente, a década de 1990 foi marcada, na América Latina e Caribe, por reformas educacionais, nas quais os mesmos organismos internacionais tiveram forte influência na determinação das políticas nacionais para o cumprimento de uma agenda mais voltada à equidade, sobretudo em governos de orientação neoliberal. Essas reformas centram-se no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelos processos de transformação, sobretudo tecnológicos, pelos quais passam a sociedade e, em especial, o trabalho. As competências e habilidades serão defendidas como a modernização dos currículos, atribuindo maior flexibilidade à formação dos sujeitos para a agenda do Século XXI.

A problemática da qualidade da educação e do ensino sempre esteve presente, contudo, nunca alcançou esse grau de centralidade, como já anunciava Enguita (1994). De igual maneira, Gentili (1994) considera que o discurso da qualidade reflete, na verdade, a retórica conservadora no campo educacional. Primeiro, por deslocar o problema da democratização ao da qualidade; segundo, por transferir os conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos.

Na lógica de ajuste da educação ao mercado, o autor apresenta três premissas que se impõem como um senso comum nos processos educacionais: 1^a) que as condições da educação não respondem às demandas e às exigências do mercado; 2^a) que as condições ideais de desenvolvimento devem responder e ajustar-se a essas demandas e exigências; e 3^a) que certos instrumentos de medição permitem realizar ajustes na educação-mercado e propor mecanismos corretivos apropriados.

A noção de eficiência, tomada do campo produtivo, remete aos conceitos de competitividade e êxito, impostos pelas agências internacionais que concordam que as provas padronizadas para a medição de êxitos cognitivos, aplicadas à população estudantil, constituem um dos métodos mais confiáveis para o controle da qualidade da educação oferecida pelas escolas. Nesta concepção reducionista, é a partir da aplicação de tais

instrumentos que se pode medir o grau de eficiência de uma instituição escolar e do conjunto do sistema educacional, como mostra Gentili (1994):

A pior conclusão que se poderia tirar de nosso trabalho é que qualidade não deve constituir, hoje, reivindicação a ser recuperada por aqueles setores que lutam em defesa e pela transformação da escola pública. O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Então, trata-se de conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais. Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais reconvertidos assim o pretendam) (p.172).

Como duplo desafio, o autor já apontava, desde a década de 1990, a necessidade de se combater esta retórica que, desde então, se expande de forma bastante envolvente no senso comum e, também, a necessidade de se construir um novo sentido de qualidade da educação como direito inalienável da cidadania e sem nenhuma vinculação de caráter mercantil que privilegie a poucos.

Em se tratando de reformas educacionais, as teses mais populares presentes em seus programas, segundo Nóvoa (2008), agrupam-se em dois eixos: “por um lado, a descentralização, a autonomia, as comunidades, a proximidade do local, a presença das famílias; por outro lado, a avaliação, a eficiência, a responsabilidade, a disciplina, a autoridade, a exigência acadêmica” (p.218). Para além dessas tensões e da própria discussão escola pública e escola privada, o autor defende a necessidade da renovação do espaço público da educação, compreendendo a finalidade da educação no sentido da abertura das escolas, pondo fim aos obstáculos corporativos, estatais e burocráticos, preservando, ao mesmo tempo, o caráter público da coisa educativa. Para tanto, explica que o desenvolvimento desse espaço público não consiste em fazer retoques na escola pública, sob tutela do Estado, e traz conseqüências para se repensar o trabalho e o *status* docente.

Ao discutir a justiça social, enquanto condição e, ao mesmo tempo, uma conseqüência da educação, Oliveira (2009) destaca o caráter desigual das instituições escolares e a sua reduzida possibilidade de mudar os destinos dos alunos, tendo em vista que a crise assistida nas escolas seja um reflexo das mudanças significativas da sociedade, suas instituições e

práticas políticas. A escola, portanto, tem se transformado, embora busque manter as regras e estruturas.

Essa escola se foi. Ela não existe mais como espaço consagrado, legitimado, autorizado no sentido de que era portadora dos conhecimentos válidos, da moral, dos melhores valores e, sobretudo, da promessa de um futuro promissor. Não há mais promessa. E talvez nem mesmo futuro para muitos que passaram a viver essa escola (OLIVEIRA, 2009, p.23).

Contudo, a autora salienta que a instituição escolar permanece tendo a distribuição dos conhecimentos valorizados como seu papel primordial. “O que se espera da escola é que ela continue legitimando e possibilitando posições sociais; do contrário, sua função passa a ser cada vez mais desacreditada” (OLIVEIRA, 2009, p.24). Apesar disso, os sistemas escolares permanecem atuando como agências formadoras de força de trabalho, enquanto promovem a socialização possível, isto é, sua função não se restringe à qualificação para o trabalho formal, mas contempla a divisão do trabalho com a complexidade recente trazida pelo crescimento dos setores informais.

Por tais razões, não se pode pensar em uma única orientação na regulação educacional na atualidade. As políticas educacionais mais recentes têm considerado isso, ou seja, em um mesmo sistema, às vezes em uma mesma escola ou mesma classe, a educação é dirigida à formação de força de trabalho e concomitantemente a escola atua como agência de assistência social. Assim, compreendida como um direito social a que todos deveriam ter acesso e um mecanismo de reprodução da força de trabalho, planejada e regulada pelo Estado, a educação pública tem-se constituído importante espaço de disputa (OLIVEIRA, 2009, p.25).

Analisando o contexto francês, Dubet (1998) afirma que a escola francesa, enquanto uma instituição, por muito tempo, correspondeu ao seu propósito de socialização dos indivíduos. Socialização esta compreendida como um processo paradoxal, através do qual o indivíduo se identifica primeiro com os outros, os adultos, depois com os valores nos quais os outros acreditam.

A palavra *desinstitucionalização* é utilizada pelo autor para designar a mudança fundamental do modo de produção dos indivíduos nas sociedades contemporânea²⁰.

Na França, este arranjo escolar republicano foi, aos poucos, se desestabilizando e o mecanismo de formação dos indivíduos se transformou, dando lugar, com frequência, ao sentimento de uma crise indefinida. Em primeiro lugar, os objetivos da escola perderam sua clareza e sua unidade: espera-se que a instrução socialize os alunos em uma cultura comum, que proporcione formações úteis para o emprego e, por fim, que permita o desenvolvimento da personalidade. Em outras palavras, a escola deve perseguir vários princípios de justiça, várias representações do bem que direcionam os atores para um debate, ao invés de estabelecer uma ordem estável e ordenada, em torno de finalidades homogêneas. Não se trata somente de estar de acordo com uma ordem legitimada por um conjunto de fins, mas é preciso combinar a procura de desenvolvimento e de autenticidade com a busca de utilidades escolares sobre um mercado de diplomas e de qualificações e o desejo de integração em uma cultura comum (DUBET, 1998, p. 2).

O autor considera que a escola não pode mais ser tomada como uma instituição, uma vez que cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil.

A massificação escolar rompeu a ordem injusta que fazia com que a cada tipo de público correspondesse um tipo de escola. Quando a seleção social se situava antes da escola, a competição escolar era fraca e eram fortes os ajustamentos pedagógicos implícitos e evidentes. Atualmente, na escola de massa, esta seleção se faz no próprio percurso escolar, segundo um processo de “destilação fracionada” manifesta ou latente. Se é preciso se alegrar com os benefícios das conseqüências da massificação, é preciso também admitir que a escola funciona “como um mercado”, no qual cada um age em função de seus recursos, em uma concorrência surda entre os grupos sociais, as áreas de estudo e os estabelecimentos (DUBET, 1998, p.2).

Ainda, segundo Dubet (1998), a escola elementar permanece, em grande medida, construída sobre o modelo da instituição.

²⁰ “A escola republicana francesa durante muito tempo correspondeu a esta definição, em razão da forte afirmação de seus princípios e de suas disciplinas. A relação pedagógica, através da aprendizagem de conhecimentos e de métodos, por meio da identificação do aluno com o mestre, direciona os alunos para os valores gerais, universais que devem moldar a personalidade dos indivíduos. Desse ponto de vista, a escola elementar republicana ‘fabricava’ cidadãos franceses, o liceu profissional, operários e o liceu clássico, os homens de cultura” (DUBET, 1998, p.1).

O aluno interioriza uma ordem escolar. Progressivamente, no curso dos últimos trinta anos, os professores aceitaram a idéia de que os alunos também são crianças. A figura do professor ainda é forte e o mundo infantil participa do mundo escolar. Entretanto, cada um sabe que a escola elementar já delinea as futuras carreiras escolares. As classes médias já exercem uma pressão para o êxito, que irá se acentuando, engendrando nas crianças um sentimento precoce de *stress*. Ao contrário, nas classes populares os pais suspeitam que se reproduzem os mecanismos de fracasso e sua adesão aos valores da escola não impede uma desconfiança profunda. Assim, as crianças podem perceber a escola como uma violência. Os professores devem resistir a esta dupla lógica e ultrapassar sua convivência natural com as classes médias. É por esta razão que a escola elementar deve aprender a falar com os pais, não aos pais tal como deveriam ser, para condená-los, mas aos pais tal como são, para compreendê-los. De um lado, o utilitarismo e do outro, o sentimento de “violência”, começam a enfraquecer o modelo institucional (DUBET, 1998, p. 2).

Embora a desinstitucionalização seja, com frequência, descrita como uma crise, Dubet (1998) ressalta ser preciso mudar de perspectiva e analisar os processos reais de socialização como formadores de indivíduos. Atualmente, para ele, a educação perdeu sua ordem e sua unidade.

[...] o equilíbrio sutil das finalidades da educação não é fácil de se realizar. Pode-se ter o sentimento de que, se as classes médias são socializadas na escola, as classes populares resistem ou se calam, enquanto alguns ainda percebem a escola como uma ameaça. Pode-se, então, massificar a escola sem transformar profundamente as regras, os métodos e os objetivos? Atualmente a situação é quase sempre tão grave que os apelos aos princípios parecem magia (DUBET, 1998, p. 6).

Dubet (1996) acredita que há quem deseje que a escola reencontre sua vocação de instituição, senão fechada, pelo menos independente. Mas alerta:

[...] os que têm esperança neste regresso da escola dividem-se entre os que defendem uma cultura escolar tradicional, republicana e justa, que privilegie a busca de desempenhos na afirmação das regras e das hierarquias escolares, e os partidários de uma escola educativa que querem que esta se centre na criança e no adolescente, que sonham com uma escola que não seja unicamente “escolar” e que dê aos alunos o que a família e a sociedade já lhes não pode oferecer” (DUBET, 1996, p. 176).

O fato é que, como diz Rodrigues (2012), as escolas enfrentam efetivas dificuldades para concretizar a missão e os objetivos que lhes estão atribuídos, no sentido de garantir que todos os alunos aprendam e atinjam níveis de qualidade nas suas aprendizagens.

Nunca no passado as escolas e os professores enfrentaram semelhante desafio. No passado a missão da escola era a de alfabetizar, selecionar e educar as elites. Não enfrentavam a exigência de levar todos os alunos até ao final do percurso escolar. Os professores tinham por missão ensinar os que aprendiam. Os que não aprendiam iam ficando pelo caminho. Os objetivos da educação mudaram muito e com isso mudaram também os desafios que a escola enfrenta, sendo estes hoje muito mais exigentes do que no passado. Hoje é necessário que todos os jovens frequentem a escola e que todos aprendam (RODRIGUES, 2012, p.172).

Esta mudança nos objetivos da educação requer alterações profundas na configuração dos sistemas de ensino, nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação.

“A tradução prática desta alteração profunda chama-se diversidade e o principal problema é de integração desta diversidade”, afirma Rodrigues (2012, p.172), que também esclarece:

A diversidade dos problemas requer diversidade de soluções. A desigualdade na escola requer medidas e ações que permitam mitigar os efeitos dessa desigualdade: requer diversidade de instrumentos, de meios, de estratégias, de agentes, requer uma nova geração de políticas que permitam às escolas e aos professores diversificar os meios de ação para, com mais autonomia profissional, acionarem as competências técnicas e profissionais, tomarem as decisões que se revelam necessárias à resolução dos problemas (...) Exige-se à escola a garantia de que todos aprendem. Mas as escolas e os professores não podem, não devem, enfrentar estes desafios sozinhos, porque na realidade a questão não é apenas a de ensinar (RODRIGUES, 2012, p.172).

Como vem se observando, em meio a essa crise, a escola tem sido caracterizada como o núcleo da gestão, ou seja, tem sido cada vez mais associada à cultura da eficiência e demonstração de resultados. As questões referentes à autonomia pedagógica, prescrições curriculares, sistema nacional de avaliação, dentre outros, passam a trazer importantes

mudanças sobre a organização do sistema escolar e, conseqüentemente, sobre a gestão da escola e sobre seus trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2002).

Maroy e Voisin (2013), ao analisar os mecanismos de *accountability*, consideram o desenvolvimento de novas ferramentas de gestão e de controle a distância do desempenho das organizações e dos atores educacionais com o propósito de avaliar os resultados dos estabelecimentos e, indiretamente, o trabalho dos professores. Com meta declarada de melhorar a eficácia de ensino e reduzir as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos (equidade), a escola fica cada vez mais submetida às políticas educacionais de obrigação de resultados e de desempenho.

Os autores apresentam quatro dimensões comuns dessas políticas de regulação por resultados em seus diversos contextos. A primeira diz respeito ao novo paradigma político no qual a escola é concebida, não mais como uma instituição, mas como um sistema de produção voltado para pensar como melhorar desempenhos do sistema nos termos de eficácia, de equidade ou de eficiência. Trata-se de melhorar as competências dos agentes. “Além disso, ou seja, os objetivos da política são, então, definidos por referência aos indivíduos que compõem a sociedade, muito mais do que às comunidades nas quais eles se inscrevem” (p.884).

A segunda dimensão se refere aos objetivos operacionais expressos num formato quantitativo e de indicadores que se tornam padrões para se confrontar com os objetivos efetivos. A definição dos padrões torna-se um desafio político, mesmo permeado pela técnica, pois “interroga a possibilidade de um debate crítico e propriamente político sobre as políticas escolares que finalmente não estejam somente ao alcance dos *experts*” (p.884).

A terceira característica comum dessas políticas é a centralidade dos diversos instrumentos de avaliação dos resultados e do desempenho dos alunos, marcada pela “periodicidade dessas avaliações externas ao percurso escolar, matérias às quais elas se referem, sua função explícita (diagnóstica, formativa, certificativa, avaliação do ‘desempenho escolar’), modo de interpretação e de comparação dos resultados, modalidades de sua publicação e, sobretudo, monitoramento dos resultados pelas organizações locais” (p.885).

A última dimensão refere-se às ferramentas de ação pública, como as regulamentações, que organizam as conseqüências das avaliações e prestações de contas e o

grau de pressão sobre os atores locais, formação contínua, desenvolvimento profissional e recursos mobilizados.

Contudo, da mesma forma em que há dimensões comuns, existe diversidade nas políticas de controle de resultado em cada realidade e consequências mais ou menos negativas para os atores educativos, como apontam Maroy e Voisin (2013). Por isso, “as ferramentas utilizadas e os mecanismos que as unem umas às outras constituem elementos de análise chave para compreender os significados e as orientações sociopolíticas diversas dos sistemas de *accountability* que eles operacionalizam” (p.886).

Para os autores, as avaliações externas têm orientado e regulado o comportamento dos atores locais e, também, explicitam padrões curriculares e de desempenho. Os profissionais docentes são mobilizados para justificar a colegialidade local, atender as demandas e necessidades dos alunos, ou de seus pais, na perspectiva de democracia participativa.

Atualmente, o surgimento de modelos de mercado como uma ferramenta de prestação de contas a todos os indivíduos/pais/clientes da escola pode ainda contar com um discurso de satisfação das necessidades e aspirações dos usuários/clientes. Entretanto, essa ferramenta implantada apresenta, para os atores que devem prestar contas, consequências significativas mais importantes que mudam o significado das políticas atuais (p. 896).

E assim os autores destacam que é preciso investigar os usos efetivos dessas ferramentas, como são recebidas e traduzidas pelos atores locais, pois existem distâncias entre as realidades e os modelos teóricos da *accountability* que precisam ser exploradas.

Enfim, salienta-se que a questão docente envolve fatores objetivos e subjetivos que são considerados cada vez mais nas discussões acerca da melhoria da educação. Dada a centralidade dos professores no processo educativo, como apontam Oliveira *et al.* (2017), qualquer proposta de mudança no contexto educacional tem implicações diretas ou indiretas no trabalho docente e, conseqüentemente, também tem repercussões diretas sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

2.3 Reformas educacionais e conhecimento

O uso do conhecimento em política está presente na sociedade desde a criação dos estados modernos e o desenvolvimento da sua administração. A novidade está, como afirma Barroso (2011), na intensidade e nas modalidades da sua utilização.

A aceitação generalizada de que vivemos numa *sociedade/economia do conhecimento* transformou o conhecimento técnico e científico num fator de produção essencial para o desenvolvimento da nova economia, ao mesmo tempo em que reforçou a sua importância como elemento central da racionalidade política governamental, em prejuízo dos princípios, dos valores e das ideias (BARROSO, 2011, p.91)

É nesse contexto, a partir dos finais dos séculos XX, segundo o autor, que se passa a ter a referência sistemática, por governos e agência internacionais, da necessidade de se praticar uma política baseada no conhecimento, como forma de garantir a racionalidade das políticas e a eficácia das decisões.

Young (2016), analisando o contexto educacional inglês, apresenta uma interessante análise acerca da relação entre as reformas educacionais e o conhecimento. Segundo o autor, os últimos trinta anos foram marcados por significativas reformas educacionais que mantiveram vínculos com um relativismo implícito acerca da distribuição do conhecimento das disciplinas e com a permanência das disciplinas escolares vinculadas à progressão para a universidade e até, em muitos casos, para a empregabilidade.

[...] as disciplinas escolares, que definem o direito ao conhecimento poderoso para todos os alunos, respondem a regras acordadas entre os professores especialistas dessas disciplinas sobre o que é considerado conhecimento válido; tais critérios, que derivam do conhecimento pedagógico dos professores especialistas das disciplinas e das suas ligações com especialistas dos campos acadêmicos nas universidades, fornecem acesso ao “melhor” conhecimento que pode ser adquirido por alunos, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão. (p.27).

Ao partir do princípio de que todo conhecimento está situado em um contexto, o autor rejeita “a suposição de haver um conhecimento “melhor” em qualquer área, que poderia ou deveria embasar o currículo escolar. Como consequência, o currículo se torna aberto a toda uma variedade de finalidades outras que não sejam a aquisição de conhecimento”. (YOUNG, 2016, p. 21). Essa tendência de *temor ao conhecimento*, como denominado pelo autor tanto no pensamento acadêmico quanto nas políticas educacionais, gerou modificações na base de conhecimento do currículo.

Esse *temor ao conhecimento* pode ser identificado em duas maneiras. Uma maneira, com relação à introdução de um modelo de avaliação por competências, que enfatizava o conhecimento que os alunos adquiriam na comunidade local, em detrimento do conhecimento das disciplinas. Ao mesmo tempo, estabeleceu-se um conjunto de níveis de equivalência de forma que todos os programas pudessem ser classificados numa mesma escala, independentemente dos seus diferentes modelos de avaliação.

Outra maneira pela qual esse *medo ao conhecimento* se manifesta está na forma pela qual a aprendizagem tomou o lugar da educação, em termos de política e linguagem curriculares.

A ênfase atual está em encorajar os estudantes a estarem sempre abertos a novas oportunidades de aprendizagem – o ubíquo “aprender a aprender” pode, facilmente, fazer com que os estudantes percam a confiança no que já sabem. Se um estudante adquiriu algum conhecimento que o ajuda a entender melhor o mundo, aprender a desprezar esse conhecimento deveria ser difícil, e não fácil. (p.28).

Essa dissociação da aprendizagem e do conhecimento faz com os educadores sintam que não deveriam ter autoridade sobre os seus alunos apenas porque sabem mais. “É como se a autoridade fosse algo incômodo e não democrático”, afirma Young (2016). Mas o autor ressalta que a educação é uma atividade especializada, sendo necessários conhecimentos curriculares e pedagógicos, além de professores experientes.

[...] isso serve para nos lembrar que a educação é o desenvolvimento de uma “relação com o conhecimento”, e não com fatos ou mesmo com leis científicas.

Esta é a razão pela qual a internet, apesar de ser uma fonte fantástica de informação, jamais pode substituir a didática dos professores no que se refere à condução do processo de fazer com que os estudantes desenvolvam uma relação com o conhecimento (p.29).

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola.

Não se trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido.

Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, seria permitir que os alunos se envolvessem com o currículo e avançassem para além da sua experiência. Por isso, é tão importante que os professores entendam a diferença entre currículo e pedagogia – ou as atividades e as concepções dos professores.

O currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país – o que é valorizado como essencial para todos os estudantes terem acesso. Por outro lado, a pedagogia se refere a como o professor se envolve com as experiências anteriores dos alunos e cria condições para que eles tenham acesso aos conceitos do currículo. Por meio do envolvimento em atividades didáticas, como aprendizes, os alunos acabam por ver a própria experiência de maneiras diferentes; isso pode envolver a leitura de um poema ou a realização de uma experiência química – o objetivo do professor deve ser sempre que o estudante compreenda a ideia ou o conceito e que possa usá-lo em qualquer novo contexto para o qual seja apropriado.

Isso é o que o autor define como *conhecimento poderoso*, ou seja, “aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” (p.34)²¹.

²¹ Esse processo foi definido pelo sociólogo Bernstein (1996) como *recontextualização*: o movimento de tirar o conhecimento especializado do contexto acadêmico para colocá-lo em um novo contexto, o da disciplina escolar. As formas de conhecimento especializado diferem na sua estrutura, nos poderes aos quais dão

O aspecto mais debatido do “conhecimento poderoso” é o poder que, por vezes, é muito facilmente interpretado como “poder sobre” e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Young (2016, p.35) exemplifica:

[...]as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral.

Ora, Oliveira (2018) explica, corroborando com os argumentos de Young (2016), que as muitas críticas que na atualidade se fazem aos sistemas educacionais reformados nas últimas décadas, afirmando que, apesar de estenderem ou mesmo massificarem o acesso, continuaram internamente sendo altamente seletivos. “O discurso dominante a partir dessas reformas é de que os ganhos no acesso à educação devem reorientar a atenção na atualidade para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (p.20).

Oliveira (2018) também esclarece que tal noção de aprendizagem, que está fortemente vinculada às políticas de avaliação, surge neste contexto como um princípio norteador básico da agenda global difundida pelos organismos internacionais, resumindo os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS, 1998).

Essas são questões que problematizam um processo recente que, segundo Oliveira (2018), vem ocorrendo na região latino-americana, com o desenvolvimento de políticas educativas que, apesar de suas enormes contradições, limites e defasagens entre a teoria e a prática, buscam ampliar o direito à educação, transcendendo à concepção liberal clássica fundada na igualdade formal.

acesso e nos aspectos do mundo ao qual se relacionam. Distinções óbvias encontram-se entre ciências, ciências sociais, ciências humanas. Cada uma delas é a base para as disciplinas do currículo escolar (YOUNG, 2016).

Essas novas políticas, com muitas variações entre os contextos nacionais, têm ensejado novos horizontes ao romperem com o padrão seletivo no campo educacional, incorporando outros sujeitos que historicamente estiveram fora de cena. Entretanto, ao incorporar esses novos sujeitos, os sistemas educacionais se veem obrigados a enfrentar a contradição entre o acesso e a permanência, que toca no ponto fulcral da sua estrutura: o currículo (p.21).

Nessa mesma perspectiva, Francioli *et al.* (2009) apresentam como a pedagogia construtivista chegou ao Brasil, a partir da década de 1980 e, ao ser adotada pelas políticas públicas educacionais, tornou-se hegemônica nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente no processo da alfabetização. Sob a concepção da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), a alfabetização se desmetodizou, estabelecendo, assim, um rompimento com os métodos de alfabetização considerados tradicionais.

Para esses autores, a desvalorização, pelo construtivismo, dos métodos de alfabetização, do ato de ensinar e do domínio técnico da língua escrita pela criança levou, inevitavelmente, à desvalorização do trabalho do professor e a constantes resultados insatisfatórios apontados pelas próprias avaliações governamentais no que se refere ao domínio da língua escrita pelos alunos do ensino fundamental.

Ao nos depararmos com o tipo de prática que se depreende dessa abordagem, percebemos que nela não se faz presente a necessidade de sistematização dos conteúdos pelo professor; os métodos são abolidos, as técnicas são consideradas desnecessárias e a preocupação com a apropriação pelo aluno da linguagem padrão é praticamente inexistente (p.193).

Assim, o ensino se pauta na abordagem centrada no aluno, sendo “a valorização do sujeito em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, que age em busca de si próprio, desvinculado das suas relações sociais”. (p.194).

Numa crítica severa, Francioli *et al.* (2009), diante do que denominam hegemonia do “aprender a aprender” no campo da retórica oficial sobre alfabetização no Brasil, não se surpreendem com os resultados insatisfatórios apontados pelas próprias avaliações governamentais no que se refere ao domínio da língua escrita pelos alunos do ensino fundamental.

Em que pesem os limites dos próprios instrumentos e processos de avaliação empregados pelo Governo Federal, o fato é que eles ao menos mostram que nem mesmo os difusores oficiais do construtivismo conseguem esconder o fracasso nacional dessa perspectiva no campo da alfabetização. Entretanto, mesmo diante desses resultados, os órgãos governamentais no campo da educação ainda não parecem dispostos a admitir que a adoção do “aprender a aprender” como lema central para a educação brasileira tenha uma boa parcela de responsabilidade nessa situação (p.197).

Neste momento, instaura-se um campo de disputa entre os saberes e práticas que são valorizados, porque desta disputa deriva o reconhecimento social daqueles que estão autorizados a participar como sujeitos. No contexto latino-americano, segundo Oliveira (2018), esta discussão traz uma especificidade que extrapola o campo educacional e põe no foco do debate a questão identitária.

2.4 Construção de identidades sociais e profissionais

Dubar (2005), no campo da socialização, trata da composição identitária dos indivíduos, com base nas dimensões sociológica, psicológica e antropológica, as quais, na combinação de diversos fatores individuais e sociais, acabam convergindo para a construção da própria identidade do indivíduo. Para o autor, a identidade nunca é dada, mas é sempre construída e reconstruída, e são dois os processos heterogêneos que concorrem para a produção de identidades: o processo biográfico de identidade para si e o processo relacional, sistêmico e comunicativo de identidade para o outro. Tais categorias, que servem para identificar os outros e para se autoidentificar, são variáveis, dependendo dos espaços sociais onde acontecem as interações, bem como das temporalidades biográficas e históricas em que se desenrolam as trajetórias individuais.

Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadas (transação “subjativa”), o processo relacional concerne ao reconhecimento, em um

momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005, p.156).

A construção identitária adquire centralidade no aspecto profissional do trabalho, do emprego e da formação, sendo um dos principais componentes para a construção e o reconhecimento da identidade social dos indivíduos e para a atribuição dos *status* sociais. Isso não significa que a identidade no trabalho seja a dimensão da identidade pessoal, embora Dubar (2005) reconheça que a primazia dada aos campos profissionais é historicamente contingente e não deixa de conferir legitimidade a essas categorias. Além disso, a identidade profissional, mesmo quando reconhecida por um empregador, tem cada vez mais chance de não ser definida e é constantemente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública.

Rodrigues (2006) considera que um dos grandes desafios dos estudos sobre as profissões²² é a elucidação do sentido da “sua articulação com o funcionamento dos regimes democráticos, por um lado, e a defesa do interesse público, por outro” (p.270). Os debates de crítica e de defesa das profissões vêm se destacando com os processos de privatização de sistemas públicos e a avaliação dos seus resultados.

A razão da ambivalência radica na própria natureza das profissões, afirma a autora. No mundo das profissões, a dedicação extrema, o altruísmo, a autonomia e a elevada competência coexistem com o seu contrário. As visões sobre elas condensam tal ambiguidade que se convergem tensões ou conflitos entre vários pares de valores sociais, destacando-se:

a tensão entre abertura e fechamento social, ou seja, a tensão resultante da aplicação de normas que visam garantir o princípio democrático da igualdade de oportunidades — especificada, por exemplo, no acesso ao ensino e às profissões —, em conflito com os movimentos de protecção de interesses, de fechamento dos mercados de serviços profissionais, minimizando os processos de perda de

²² Em outra obra, Rodrigues (2002) destaca-se por rever todas as abordagens da sociologia das profissões constituindo-se em um guia para o estudo de qualquer profissão ou grupo ocupacional. A autora identifica quatro períodos na história da disciplina: até o final da década de 1960, com a definição do campo; a década de 1970, com crítica e reabilitação das profissões; ao longo das décadas de 1970 e 1980, com diferentes abordagens, visões e interpretações do poder das profissões; e as contribuições mais recentes e em desenvolvimento, com uma abordagem sistêmica e comparativa. Tais períodos são analisados separadamente, apresentando os principais temas e aquisições cognitivas de cada um deles.

privilégios e a degradação das condições de trabalho; a tensão entre massificação e especificação meritocrática, ou seja, a tensão entre os processos de massificação que resultam da extensão de direitos e garantias individuais básicos e a diferenciação resultante do mérito e/ou da desigual distribuição de outros recursos; a tensão entre autonomia e controlo, ou seja, a tensão entre o poder de decisão dos profissionais na resolução de problemas (poder assente na autoridade dos saberes e competências técnicos) e a necessidade de institucionalização de mecanismos de responsabilização individual e de controlo social dos processos e dos resultados; a tensão entre interesse público e interesse privado, ou seja, a tensão resultante da sobreposição (ou da ausência de clarificação) dos interesses, muitas vezes antagónicos, do bem público, do Estado, dos cidadãos, de grupos económicos organizados, de membros do grupo profissional, da associação que os representa ou do seu líder (RODRIGUES, 2006, p.216).

Rodrigues (2006) considera que as sociedades democráticas contribuem na construção de equilíbrios à proporção que se conquista confiança pública nas profissões. Contudo, com o crescimento e a massificação das profissões, a prevalência dos valores do mercado e da eficiência económica, as profissões perderam ou estão em vias de perder a dimensão moral da autoridade profissional: “já nem os próprios profissionais afirmam a importância social do seu trabalho como factor distintivo, preferindo afirmar a complexidade do seu conhecimento técnico e sua relevância económica” (p.279).

Em outra obra, Dubar (2009) trabalha diretamente com a questão da crise da identidade profissional. Nela, a noção de trabalho é vista pelo autor como em plena transformação, ocasionando o desmantelamento de vários setores da economia e o consequente desmoronamento, para o trabalhador, de sua maneira de praticar seu ofício e de definir e estruturar sua vida a partir dele, de seus valores e maneiras de ser e fazer. Entram em crises as identidades “categorias de ofício”, ligadas a uma organização mais aproximada do tipo comunitário. Entram em cena as identidades construídas a partir de conflitos sociais, mais de origem “profissional”, de coletivos de assalariados, não se caracterizando como lutas de classe. Isso ocasiona a desvalorização do grupo.

Embora não se dedique ao magistério, Dubar (2009) contribui para o questionamento sobre como a precarização do trabalho docente pode repercutir sobre a construção da identidade dos professores (LÜDKE e BOING, 2004).

2.5 Identidade docente modelada

A identidade, segundo Nóvoa (2000, p. 16), “[...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Ou seja, a ação política está presente na construção dessa identidade. E a identidade é, portanto, uma construção, antes de tudo, política.

Lawn (2001), analisando o contexto inglês, defende que as alterações na identidade dos professores são manobradas pelo Estado, através do discurso e traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança. Para o autor, a identidade dos professores tem se 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, dizendo respeito, portanto, aos problemas inerentes à gestão dos professores.

Para o autor, a identidade tem sido gerida, pelas seguintes razões: *primeiro*, porque a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projeto educativo da nação, sendo aplicáveis tanto aos professores quanto ao Estado. “[...] por exemplo, se o sistema está empenhado em produzir uma determinada moral individual, então a identidade do professor deve refletir tal fato” (LAWN, 2001, p.119). *Segundo*, porque há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas. *Terceiro*, a identidade dos professores é flexível, no interior de sistemas assentes em edifícios, exames e conhecimento universitário, “[...] podendo ser subtilmente manejada para enfatizar um aspecto, em vez de outro, dependendo das circunstâncias” (p.119).

Portanto, segundo o autor, alterações no trabalho do professor podem ser caracterizadas, quer como alterações fabricadas na sua identidade, quer como alterações técnicas nas competências de trabalho, nas tecnologias materiais e na gestão.

As tentativas do Estado para criar 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 no âmbito da sala de aula.

Hoje em dia, a sua eficácia é julgada em função da sua capacidade para se manter no interior das simbólicas paredes da sala de aula e de não se comprometer com valores do mundo alargado. A nova identidade é confirmada como sendo baseada na sala de aula, mas também na escola, reflectindo o modo como estas se tornaram os elementos fundamentais da reestruturação de um modelo educativo descentralizado. O professor é agora um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais serão inspeccionados. A linguagem do partenariado nacional e responsabilidade profissional desapareceram. Até mesmo a velha ideia das qualidades desapareceu. A velocidade, complexidade e flexibilidade do trabalho nas escolas requer uma nova tecnologia. Um leque de identidades de professor, relacionadas com os novos papéis e tarefas e diferenciação do trabalho na escola, está a emergir. O ensino é agora a chave para novas formas de aprendizagem; para o incremento dos standards e nível de sucesso dos alunos; para o aumento da receptividade por parte dos alunos; para os novos e flexíveis procedimentos de trabalho; para a nova atenção aos problemas da formação e do desenvolvimento profissional. 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 (LAWN, 2001, p.127).

Para atingir estas finalidades, uma nova identidade genérica está sendo construída em torno da ideia de atitudes. “A obrigação do professor é a de produzir o melhor sistema educativo do mundo”, afirma Lawn (2001, p.129). Como consequência destes desenvolvimentos, os professores estão sujeitos a novas formas de elaboração da identidade e estão sendo produzidos modelos competitivos e diferenciados da identidade do professor. “A ‘massa’ de professores, num sistema de ‘massas’, é agora distinguida pela sua aquisição gradual do modelo empresarial dominante (...) ao mesmo tempo que, pela competição entre elas, se diferenciam. Esta é a nova identidade oficial do professor.” (p.130).

Pettersson e Molstad (2016) fazem referência à modelagem da identidade docente ao mostrarem como os professores são conceituados nos relatórios do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e ao ilustrarem as diferentes formas em que os dados de desempenho dos estudantes são transformados em construções de conceitos e, como isso, afeta a compreensão dos professores e suas atividades. O caso brasileiro é mencionado como um exemplo bem-sucedido de como aumentar a qualidade dos professores, embora não esteja

claro se essas reformas estão relacionadas ao PISA. O que ocorre, segundo os autores, é a ideia de que o conhecimento e a educação dos professores levam a um melhor ensino. Este raciocínio é enquadrado por um “paradigma de conhecimento”, que é discutido quanto à estreita conexão entre o conhecimento dos professores e o desempenho dos alunos. Seria, nos termos dos autores, um *data-behaviourism* específico que determina que o conhecimento dos professores precisa ser melhorado, a fim de alcançar melhores performances entre os alunos.

Conseqüentemente, os relatórios enfatizam os professores como os desenvolvedores de educação mais do que executores de política. Os professores tornam-se, assim, indicativos da eficácia do sistema de educação e importantes fatores para aumentar os padrões de desempenho.

Resumindo, na fundamentação do PISA, os professores são considerados importantes para transformar a educação a fim de atingir melhores desempenhos. As atividades que são destacadas como contribuintes para isso são o ensino para reduzir a desigualdade social e a aquisição de conhecimentos sobre assuntos educacionais apresentados como “fatos” e “verdades” nos relatórios do PISA. Os professores também são considerados como atores que podem transformar os sistemas educacionais e são destacados como “elementos-chave” no desenvolvimento dos sistemas de ensino que melhoram o desempenho. Por último, mas não menos importante, os professores também são considerados como importantes agentes da reforma. A fim de dar início a tais reformas, a educação e a reputação dos professores são enfatizadas, bem como a característica específica do professor “reformável” (PETTERSSON e MOLSTAD, 2016, p.643).

Ainda, segundo os autores, nos relatórios do PISA, um novo tipo de professor é procurado: um “professor fênix” que é “esclarecido” e desenvolvedor ativo da transformação educacional, que inclui a redução da desigualdade social e a capacidade de ajustar o seu sistema de ensino, a fim de preencher as “disparidades no desempenho”.

Com base na narrativa do PISA, os formuladores de políticas que são responsáveis pela tomada de decisões em educação podem promover professores como atores importantes para o alcance da transformação educacional e, ao mesmo tempo, também podem culpá-los se o sistema de ensino que é produzido não melhorar o desempenho do aluno. “No final, os professores são, portanto, tanto a esperança quanto a realização da transformação e do desenvolvimento educacional” (PETTERSSON e MOLSTAD, 2016, p.643).

De acordo com Bernstein (2003), a partir dos anos de 1960, o campo pedagógico passa a ser influenciado pelo conceito de competência. Bernstein faz uma distinção entre competência e desempenho e considera que as duas modalidades de práticas pedagógicas relacionam-se ao conceito de identidades.

Santos (2003) contribui no entendimento dessa distinção e explica que o conceito de competência está relacionado, no campo educacional, a um significado emancipatório, associado à ideia de que não existe *déficit* cultural; de que o sujeito é ativo na criação de significados e práticas sociais; de que a aprendizagem é um processo interno, tácito e invisível e que não pode ser regulado externamente. De forma diferente, o conceito de desempenho põe ênfase no produto final²³, “isto é, diz respeito a um texto específico que o estudante deveria produzir e às habilidades necessárias para a realização desta produção” (SANTOS, 2003, p.33). Para Bernstein (1996), as orientações e finalidades da educação variam tanto no modelo de desempenho como no de competência. (SANTOS, 2003).

Todas estas variáveis que interferem no campo educacional repercutem na prática pedagógica, “levando à formação de modelos híbridos e, conseqüentemente, possibilitando uma grande diversidade de processos relacionados à construção de identidades sociais” (SANTOS, 2003, p.35). Bernstein ressalta, ainda, que a própria diversidade e as oposições intrínsecas a esse processo de formação de identidades terminam por criar base para resistências. E que as orientações e finalidades da educação variam tanto no modelo de desempenho como no de competência.

Bernstein passa, então, a relacionar as duas modalidades de prática pedagógica, ligadas ao conceito de competência e de desempenho, com o processo de construção de identidades, o qual é derivado de diferentes modalidades de práticas pedagógicas que estabelecem formas diferenciadas nas relações entre sujeito, conhecimento e sociedade (SANTOS, 2003).

²³ Santos (2003) considera ser esta uma questão importante para clarificar o uso de competência na literatura educacional brasileira, em que o termo tem sido associado à treinabilidade. “Para Bernstein, trata-se de um equívoco causado pela proliferação de uma visão mercantil da educação em que as habilidades para o mercado de trabalho são “erradas” ou “enganosamente” denominadas competências” (SANTOS, 2003, p.12).

Nesse processo, ele aponta o papel exercido na construção desses discursos pelo campo de recontextualização oficial, dominado pelo Estado, e o campo de recontextualização pedagógica, dominado pelos educadores. O autor mostra como, na atualidade, o Estado, de forma centralizada, monitora o currículo, ao mesmo tempo em que estimula a descentralização da administração escolar. Esta descentralização, no entanto, tem-se tornado um fator importante na criação de uma cultura empresarial competitiva no interior do sistema de ensino. Bernstein analisa, em síntese, as estratégias adotadas em razão das exigências do mercado e das novas formas de reorganização do capitalismo e suas relações com as estratégias educacionais dos diferentes segmentos sociais de origem dos alunos, ou seja, com as aspirações diferenciadas de educação dos diferentes grupos sociais. (SANTOS, 2003, p.33)

Nesse sentido, Berrnstein (2003) sugere que, com exceção das instituições de elite, os processos recontextualizadores estão deslocando as identidades pedagógicas oficiais de modos introjetados para modos projetados.

[...] os modos introjetados são narcisistas, hierárquicos e elitistas e argumentamos que as novas formas de modos projetados corroem uma base coletiva e substituem os compromissos internos e sentimentos de dedicação por instrumentalidades de curto prazo. O discurso até agora teve como única preocupação a elaboração e a distribuição de discursos pedagógicos, instituições e identidades oficiais. Embora tal discurso transmita, ou espera-se que ele transmita, soluções e estratégias politizadas de grupos e partidos dominantes, ele não está de forma alguma imune a outras influências, regulações e construção de identidades (BERNSTEIN, 2003, p.103).

Para o autor, as identidades enfocadas do ponto de vista biológico (idade, gênero, relação de idade) e as identidades de classe e ocupação foram consideravelmente enfraquecidas, pois não possuem hoje mecanismos suficientes para a construção de uma base estável e coletiva. Esse enfraquecimento dos mecanismos estáveis, não ambíguos, coletivos, “causou perturbação e também o desmonte de tais identidades, e, ao mesmo tempo, ensejou a possibilidade de construção de novas identidades” (BERNSTEIN, 2003,p.104).

O autor identifica três tipos de construções fundamentais de identidades: as descentradas, as retrospectivas e as prospectivas. São vários os recursos usados na construção dessas identidades. As *identidades descentradas* são construídas a partir de recursos locais, podendo ser instrumentais (mercado) ou terapêuticas (projeção pessoal). As *identidades retrospectivas* inspiram-se nas grandes narrativas, sejam elas culturais ou religiosas, que

servem de modelos. Podem ser fundamentalistas (recursos religiosos) ou elitistas (fornece modelos, critérios e padrões de comportamento). As *identidades prospectivas*, por sua vez, devem sua construção a recursos narrativos que criam uma recentralização da identidade, isto é, dando à identidade uma nova base coletiva. Identidades são lançadas por movimentos sociais, por exemplo, aqueles que tratam de gênero, raça ou região. (BERNSTEIN, 2003, p.104).

Embora algumas dessas identidades tenham características semelhantes, elas são mutuamente exclusivas no sentido de que a adoção de uma exclui a possibilidade de outras, afirma o autor²⁴. Esta classificação rigorosa sugere bases sociais distintas e diferentemente especializadas.

De qualquer forma, Bernstein (2003) afirma que, no campo de identidades pedagógicas oficiais, existe um movimento geral em direção ao tipo projetado.

Essa parece ser a base de oposição entre as identidades reguladas pelo Estado e as identidades do tipo projetado, distribuídas pelo Estado; uma resposta em termos educacionais ao capitalismo de transição, e o surgimento de novas possibilidades de formação de identidade do tipo introjetado é também um resultado desse mesmo tipo de capitalismo. Esse deslocamento entre o princípio organizador de formação de identidade, dentro e fora da educação oficial, pode bem ser uma condição importante para uma reavaliação crítica das instituições educacionais e o princípio e foco de seus discursos. A própria natureza diversa e contraditória das novas formações de identidade cria uma base generalizada de resistência. Tal diversidade pode ser menos um índice de fragmentação cultural como nas histórias pós-modernistas e mais um ressurgimento cultural geral de rituais de subjetividade em novas formas sociais (BERNSTEIN, 2003, p.108).

Todas essas variáveis que interferem no campo educacional repercutem na prática pedagógica, levando à formação de modelos híbridos e, conseqüentemente, possibilitando

²⁴ “Na verdade, essas identidades podem bem ser significadoras de frações de classe em vez de identidades de classes sociais propriamente ditas. Talvez fosse melhor identificar a posição social dessas identidades, ou antes, a posição social que atua seletivamente na sua construção em termos de campos de controle simbólico e economia bem como das posições dentro de tais campos. À guisa de tentativa, poderíamos sugerir o seguinte. As identidades terapêuticas e elitistas serão provavelmente elaboradas por discursos pedagógicos e distribuídas em agências especializadas no campo de controle simbólico. As descentradas (instrumentais) são selecionadas por aqueles no campo econômico que não ocupam posições empresariais, por exemplo, as novas tecnologias da informação. As fundamentalistas (no Ocidente) serão provavelmente selecionadas por aqueles que têm uma base empresarial no campo econômico ou uma base ameaçada naquele campo. As identidades prospectivas serão mais provavelmente encontradas no campo de controle simbólico do que no campo econômico” (BERNSTEIN, 2003, p. 107).

uma grande diversidade de processos relacionados à construção de identidades sociais. O autor destaca ainda como a própria diversidade e as oposições intrínsecas a esse processo de formação de identidades terminam por criar base para resistências.

Conforme Garcia (2010), “identidade docente” refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeitos atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas.

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente. (GARCIA, 2010, p.1).

Sendo uma categoria heterogênea e perpassada por divisões internas (de formação profissional, dos níveis de ensino e da jurisdição em que atuam, dos tipos de vínculo que estabelecem com seus empregadores, das condições de trabalho e carreira, interesses, etc.), o estabelecimento de uma identidade profissional docente é uma questão problemática que tem implicações tanto do ponto de vista da compreensão da profissionalidade docente como da organização política da categoria (GARCIA, 2010).

Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a identidade da categoria docente diz respeito à característica comum em meio à heterogeneidade do grupo: todos se dedicam ao ensino. E também,

(...) por posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 48).

Professores e professoras são sujeitos divididos entre éticas e demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias: burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas e etc. A identidade profissional dos docentes é, portanto,

[...] entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 54).

O conceito de controle também tem se tornado central para a compreensão do trabalho docente e, por conseguinte, para sua identidade.

Assim, pode-se considerar que, para a construção de uma identidade docente, tanto as formas de controle sobre o trabalho docente pretendidas pelas políticas de padronização quanto as práticas de contestação e resistência desencadeadas por docentes não estão estabelecidas. As possibilidades de legitimação ou de a priori de legitimação dessas políticas neoliberais por parte das ações docentes, envolvem não só os interesses dos/as estudantes mas os próprios interesses docentes como sujeitos que constroem suas identidades (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p. 280).

Entretanto, o controle deve ser compreendido para além de todo e qualquer tipo de determinismo sociológico, como uma relação de poder e não como propriedade do Estado, do capital ou de uma classe. Todavia, não impede que a profissionalização docente seja atingida pelas políticas neoliberais de reestruturação educativa, que tendem a conformar o processo de trabalho docente, bem como definir novas identidades docentes (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005).

2.6 Implicações sobre o trabalho docente

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais. Diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a novas exigências. Em contexto de pobreza tal quadro se agrava e os professores se veem obrigados a desempenhar funções além de sua capacidade técnica e humana (OLIVEIRA, 2018).

Como exemplo de tais exigências, no documento do Banco Mundial “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS E LUQUE, 2014), a baixa qualidade dos professores, comparada aos parâmetros mundiais, é apontada como a principal limitação para o avanço educativo da região da América Latina e Caribe, além de indicar o pobre manejo dos conteúdos acadêmicos e práticas ineficazes em sala de aula.

Os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação, não conseguem manter os estudantes interessados (BRUNS e LUQUE, 2014, p.2).

De acordo com o documento, para se formar um corpo docente de alta qualidade, é necessário recrutar, desenvolver e motivar melhores professores. O maior desafio não seria o fiscal nem o técnico, mas o político, pois os sindicatos docentes de todos os países da América Latina são grandes e constituem um ator politicamente ativo.

E no relatório sobre o desenvolvimento mundial intitulado “Aprendizagem para realizar a promessa da educação” (BANCO MUNDIAL, 2018), os professores são tidos como o fator principal que afeta a crise de aprendizagem nas escolas. Isso porque, frequentemente, os professores carecem de habilidades ou motivação para ensinar com efetividade, porque utilizam o tempo em sala de aula com outras atividades ou porque estão ausentes.

Como vem se observando desde as reformas iniciadas nos anos de 1990, os professores sentem-se cada vez mais responsabilizados e considerados como agentes centrais nos programas de mudança (APPLE, 1995; HYPOLITO, 1997; NÓVOA, 2008; OLIVEIRA, 2004; SHIROMA, 2003). Eles passam, agora, ao outro extremo: são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas, como afirma Oliveira (2008).

Segundo a autora, os exames externos, promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente da mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola provocam, muitas vezes, a suspeita de que seja necessário fiscalizar, manter vigilância próxima e permanente do corpo docente.

Esse caráter flexível das ocupações chega à escola, de acordo com Oliveira (2008), tanto no objeto de trabalho dos docentes, que é a formação da força de trabalho para esse mundo em mudança, quanto na organização do seu próprio trabalho, que também tende a adotar cada vez mais o caráter de maior flexibilidade e autonomia que o trabalho em geral assume. Os professores encontram-se, nesse sentido, diante de uma nova ambivalência:

[...]por um lado, as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades; por outro lado, essa mesma organização lhes retira poder e controle como grupo profissional, à medida que também atribui autonomia aos demais sujeitos que participam da escola e do sistema, com o poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é realizado no espaço que, outrora, era de estrito domínio profissional (OLIVEIRA, 2008, p.36).

É interessante observar que as mudanças concebidas a partir da metade da década de 1990 não são uniformes. Verifica-se tanto a existência de políticas que tanto tornam o trabalho docente mais fragmentado e precarizado quanto a existência de ações que valorizam a profissão docente (SOUZA e GOUVEIA, 2012).

Apesar de controverso, o que se observa é a ressignificação do trabalho docente, para além da sala de aula, compreendendo a gestão da escola, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2014). Ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está

centrado em maior responsabilização dos professores, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que o fazem (OLIVEIRA, 2007).

Ball (2002) argumenta que tecnologias políticas da reforma da educação, postas pela competição, eficiência e produtividade, não são apenas mudanças técnica e estrutural nas organizações “mas também mecanismo para *reformular* professores e para mudar o que significa ser professor [...] A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos” (p.4).

O acto de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição) (BALL, 2002, p. 9).

O *professor reformado*, segundo Ball (2002), é concebido apenas como alguém capaz de responder a exigência e objetivos específicos. A culpa, a incerteza, a instabilidade e a emergência de uma nova subjetividade, regulam e substituem a dimensão social e interpessoal pelas relações de julgamento, valorizando apenas a produtividade das pessoas.

Em outro momento, Ball (2005) analisa o gerencialismo e a performatividade como duas das principais tecnologias da reforma educacional que não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, “mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor [...]” (p. 546).

O que estou sugerindo é que a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor [...] aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia” (BALL, 2005, p.548).

Assim, autenticidade e performatividade se atritam, atingindo o cerne do que significa ensinar.

O professor “pré-reforma”, em conflito com a autenticidade, experimenta um tipo de “esquizofrenia de valores”, quando o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e pelo desempenho. Existe, nesse caso, uma possível “ruptura” entre aquilo que os próprios professores vêem como “boas práticas” e “necessidades” dos alunos por um lado, e os rigores do desempenho, de outro (BALL, 2005, p.551)

Ao definir profissionalismo, Ball considera que a autenticidade retrata o profissional sempre em formação, dinâmico e ambivalente. Como a possibilidade e a validade de uma relação de reflexão entre o “eu” e as coletividades do mundo social.

O autor apresenta três versões de prática inautêntica: *em relação a si mesmo*, a percepção que se tem do que é certo; *nas relações com seus alunos*, quando um compromisso com o aprendizado é substituído por objetivos de desempenho; e, *nas relações com os colegas*, quando o empenho e o debate são substituídos por conformidade e silêncio.

Nesse cenário, Ball (2005) apresenta duas possibilidades para os profissionais: um discurso dominante, que compreende o *profissional “pós-moderno”*; e outro, o subordinado, chamado de *profissional autêntico*.

O profissional pós-moderno é concebido como simplesmente aquele que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade. “Seu profissionalismo é inerente à disposição e habilidade para se adaptar às necessidades e vicissitudes da política. Esse é um profissional que, basicamente, não é essencial e nem substancial” (p.557).

Professores autênticos conhecem sua posição em relação a um campo metafórico de disciplina autônoma, mas não necessariamente permanecem imóveis. Esse campo fornece uma base para reflexão, diálogo e debate. Não lhes diz o que fazer. Dá-lhes uma linguagem para pensar a sua ação e refletir sobre seu trabalho e o trabalho de outros, dentro de um relacionamento de sujeitos ativos. Agem dentro de um conjunto de confusões e dilemas situados – para os quais quase nunca existem soluções satisfatórias, simples, únicas. Eles aprendem a conviver com a ambivalência. Profissionalismo aqui é uma questão de agir dentro da incerteza e aprender com as consequências (BALL, 2005, p.558)²⁵.

²⁵ Para Ball (2005), “a tarefa do pesquisador e do analista dentro desse quadro é recuperar memórias excluídas e interromper a auto-evidência dos discursos dominantes, bem como encontrar formas de falar sobre o ato de ensinar fora desses discursos. Uma tarefa como essa deixa claro que a mudança tanto é muito difícil, quanto bastante viável” (p.559).

E o autor conclui, afirmando que:

Salas de aula “autênticas” e “reformadas” podem ser lugares muito diferentes para se estar, tanto para o aluno quanto para o professor. Quero também deixar bem claro aqui que a professora “autêntica” não é simplesmente a professora que ela era antes da reforma. Não estou simplesmente tentando fazer surgir, como por encanto, conjecturas sobre um “antecedente imaginário” [...]. Autenticidade é um discurso “diferente” sobre ensino, não é um discurso antigo. (BALL, 2005, p.559).

Assim, o profissional autêntico absorve e aprende com a reforma, mas não é fundamentalmente transformado por ela. O trabalho do “professor autêntico” envolve questões de cunho moral, investimento emocional, consciência política, adaptação e acuidade.

2.7 A professora dos anos iniciais, ou “aquela que ensina a ler e a escrever”

Uma visão simplista da professora dos anos iniciais a restringe àquela que ensina a ler e a escrever. No entanto, historicamente, ela assumiu diferentes papéis, acumulando funções e responsabilidades próprias, constituindo-se como uma profissional bem mais complexa do que apenas “aquela que ensina a ler e a escrever”.

Segundo Marques (2014), historicamente no Brasil, muitos olhares estavam voltados à escola básica, às séries iniciais, que tradicionalmente são destinados ao ensino da leitura e escrita. A maior parte da população, especialmente as camadas populares, frequentava apenas até a quarta série, buscando na escola o aprendizado da tecnologia da escrita com objetivos muito instrumentais. Assim surge a figura do(a) alfabetizador(a).

Um destaque do autor se refere à tradução inexistente do termo “alfabetizador” em outras línguas. Em muitos países, como Estados Unidos, Inglaterra e a França, o professor que acompanha os alunos nos primeiros contatos com a leitura e a escrita não aparece com essa função destacada em relação aos demais.

Marques (2014) também considera que, em meio a tantas exigências (como as demonstradas ao longo deste capítulo), é especialmente na sala de aula que a professora alfabetizadora cria e descobre uma identidade própria. Essa identidade, bem como as noções de “alfabetizadora” que provêm dela, varia, de acordo com a sociedade e com a relação que a população estabelece com a língua escrita e seus usos. “[...] um professor que trabalha em comunidades indígenas bilíngues, por exemplo, se distingue do que trabalha numa metrópole, que, por sua vez, diferencia-se daquele que dá aulas no interior. Apesar dessas distinções, as várias classes de alfabetização guardam características em comum” (p.9).

Algumas dessas características comuns são destacadas pelo autor. Uma delas se refere, especialmente, àquelas professoras que trabalham em turmas ingressantes no ensino fundamental (1º ano do ensino fundamental/6 anos de idade), que irão realizar a transição entre a educação infantil e os anos seguintes do ensino fundamental.

Como diz Kramer (2007, p.20), educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis e envolvem “conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”. Por isso, deve ser assegurado um trabalho pedagógico que considere a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (KRAMER, 2007, p.20).

Reconhecendo que os desafios que envolvem esse momento são muitos, Nascimento (2007) lembra que, para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, “então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas” (p.31). Já outras crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, “que não devem se resumir

a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos” (p.31).

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (p.31).

Outra importante característica da alfabetizadora diz respeito à polivalência específica e ao tempo no qual a professora passa diariamente com a turma. Esse tempo maior de contato permite à professora, além de transitar pelas diferentes áreas do conhecimento, criar uma visão geral e mais aprofundada de cada aluno, o que faz nascer uma natureza distinta do processo de acompanhamento e avaliação. A polivalência também faz com a professora se torne referência, por conta do contato maior com os alunos. A relação se torna mais próxima e mais sensível, embora isso não signifique que todo professor alfabetizador tenha que ser afetivo, e também contribui para uma formação integral dos alunos.

Para Nascimento (2007), o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, que deve considerar: *a dimensão afetiva*, ou seja, as relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; *a dimensão cognitiva*, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; *a dimensão social*, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação, como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; *a dimensão psicológica*, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (NASCIMENTO, 2007, p.28).

Além das mencionadas características das professoras alfabetizadoras, devido a menor autonomia das crianças, o contato da professora com os pais geralmente é maior que em turmas mais avançadas. Isso acaba estreitando a relação entre família e escola.

Todos aqueles que integram a comunidade escolar, segundo Goulart (2007), precisam participar da organização do trabalho pedagógico. A integração família-escola desempenha

papel de destaque nesse processo. Apesar de nem todas as famílias participarem, ou poderem participar, da mesma maneira, mas vale a pena incluí-las no planejamento escolar, ressalta autora.

Outra característica, apontada por Mendes e Alvarenga (2005), é o fato de ser uma profissão tipicamente feminina e, por vezes, sua atuação ser vista como maternal, e não como profissional. O limite entre o ensinar e o cuidar fica muito tênue e a professora assume o lugar social de “tia”, sendo destituída do profissionalismo. Os autores também observam que a crença de que as turmas de alfabetização, como as crianças sabem menos, não demandariam profissionais que soubessem muito, garantiu à mulher o acesso a um primeiro campo de trabalho, porém, limitado. Contudo, “uma alfabetização sólida exige o domínio dos processos de aprendizagem de leitura e escrita, e isso não está determinado pelo sexo do professor” (p.7).

Sobre essa questão, Andrade *et al.* (2004) discutem a associação, presente no imaginário social, entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou a coordenação de mulheres. A própria denominação “tia”, dada pelos alunos às professoras, reforça a proximidade e identificação da professora com figura familiar e similar à materna (FREIRE, 1993).

A função da professora é naturalizada e desqualificada como prática e saber especializados, para Andrade *et al.* (2004), quando é concebida como continuação das tarefas da primeira educação, próprias da mãe. O conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado.

[...]o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças (p.45).

Entre 1997 e 2007, conforme apresentam Souza e Gouveia (2012), houve um aumento da presença masculina nas séries iniciais, saindo de 8,7% e chegando a 13%. Por outro lado, houve uma queda dos homens nas demais etapas da educação básica, com 2,5 % a menos nos anos finais do ensino fundamental e 9% a menos no ensino médio. Os autores alertam ser necessária uma avaliação que tome duas ou três décadas, de maneira a se verificar uma sazonalidade ou uma excepcionalidade do período.

Outro elemento desse cenário de separação entre os sexos diz respeito à baixa remuneração das professoras dos níveis elementares que reduz o interesse por esse campo, ao passo que torna mais atrativo lecionar no ensino médio ou superior, o que transforma esses níveis de ensino mais competitivos e visados pelos homens (MENDES e ALVARENGA, 2005).

Brito (2012) considera importante assinalar que a desvalorização econômico-social dos professores tem sido percebida como resultado de vários fatores, entre os quais o aumento do número de professores nas últimas décadas do século XX, tendo esses profissionais perdido a possibilidade de ascensão social pelo ingresso na carreira e pelo constante rebaixamento do nível dos salários, perdendo atratividade para jovens de classe média, para os quais havia sido anteriormente atrativa.

A pesquisa intitulada “Alfabetização: o estado do conhecimento” (SOARES e MACIEL, 2000) apresenta levantamento de teses e dissertações produzidas no país sobre alfabetização desde a década de 1970. Segundo este estudo, um número significativo de pesquisas toma como tema central a formação e a caracterização do professor alfabetizador. De um total de 22 pesquisas sobre a caracterização do alfabetizador, as duas únicas da década de 1970 buscam determinar as competências da professora alfabetizadora, ou do supervisor de classes de alfabetização, de forma indireta, isto é, através de questionários. As demais, em número de 20, são pesquisas de descrição do alfabetizador, por meio de observação na escola e na sala de aula, ou identificando a prática pedagógica em turmas de alfabetização, ou buscando caracterizar professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças das camadas populares, ou, finalmente, analisando a interação professor-aluno durante o processo de alfabetização.

Apesar da reconhecida necessidade de se redefinir, no Brasil, a formação de professores para as séries de alfabetização, apenas dois dos textos sobre o tema formação do alfabetizador discutem a eficiência de alternativas para essa formação: os Estudos Adicionais, em complementação ao 2º grau, e a especialização. Todos os demais textos são críticas à insuficiência e precariedade da formação do professor alfabetizador, ou caracterizando a clientela dos cursos, ou relacionando o fracasso escolar em alfabetização com a formação do alfabetizador, ou, ainda e sobretudo, apontando a ausência, na formação do alfabetizador, de conteúdos considerados fundamentais para a compreensão do processo de alfabetização: a psicolinguística e a linguística. A ênfase dada a tais conteúdos na formação do alfabetizador, em textos que são produzidos nos anos 80, explica-se pelo fato de que só recentemente linguistas e psicolinguistas passaram a tomar como seu objeto de estudo o processo de alfabetização²⁶.

Segundo a professora Francisca Maciel, coordenadora da pesquisa, ao ser entrevistada por Mendes e Alvarenga (2005), os anos de 1970 e meados de 1980 foram caracterizados por pesquisas que denunciavam e apontavam quais professoras não se enquadravam nas características consideradas ideais ao alfabetizador. Depois desse momento, as pesquisas passaram a buscar outros tipos de características, a partir do cotidiano das professoras na sala de aula. Assim, essas novas pesquisas se pautaram pela preocupação com a formação do professor e com sua interação com os alunos. No final da década de 1980 e nos anos de 1990, a busca voltou-se para a identificação do professor bem-sucedido, apesar do elevado índice de alunos que não aprendiam a ler e a escrever. Segundo a professora, nos últimos anos, vem ganhando importância as pesquisas de relato de experiência ou autobiografia. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por uma professora que procurou a academia para fazer um mestrado, com base em sua própria experiência. Inicialmente considerada uma pesquisa menor, esse tipo de estudo tem trazido importantes reflexões sobre a atuação das professoras.

²⁶ Esse interesse da linguística e da psicolinguística pela alfabetização manifesta-se, ainda, na presença, entre os temas identificados na produção acadêmica e científica sobre alfabetização, de duas questões que se colocam no quadro de estudos e pesquisas dessas duas ciências: a questão das relações entre língua oral e língua escrita e a questão mais específica das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico (SOARES e MACIEL, 2000).

E ela ainda ressalta que, sob o ponto de vista das pesquisas realizadas sobre caracterização e formação do professor, não existe um perfil ideal do professor alfabetizador.

É preciso levar em conta que existem várias histórias, várias formas de interação entre professor-aluno, metodologias variadas e que os professores também vão se transformando; portanto é impossível tentar enquadrar um perfil de professor alfabetizador tal como se tentava fazer na década de 1970 (MENDES, ALVARENGA, 2005, p.8).

Quanto à formação dos professores alfabetizadores, em seu artigo 62, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei n.9394/1996, prevê essa formação, no nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e prevê, também, aquela que é ofertada, em nível médio, na modalidade normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Historicamente, como apresentam Tanuri (2000) e Saviani (2009), existe muita polêmica sobre a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo seu *lôcus*, seu projeto pedagógico e os saberes que estão implicados nessa formação.

Em suma, como argumenta Saviani (2009), a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema que envolve as condições de trabalho, a carreira docente, as questões salariais e da jornada de trabalho.

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (p.153).

Gonçalves (2000) analisa a carreira das professoras primárias, a partir de dois planos, a saber: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional. O *primeiro plano* compreende o desenvolvimento pessoal, que concebe o desenvolvimento profissional como resultado de um processo de crescimento individual; a profissionalização, como resultado de um processo de aquisição de competências de ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e a socialização, que centra na adaptação do professor ao seu meio profissional tanto em termos normativos quanto interativos. O *segundo plano* é o da construção da identidade profissional, isto é, da relação do docente com a sua profissão, seus pares, seu tempo, sua construção simbólica, pessoal e interpessoal.

O autor apresenta algumas questões pertinentes ao percurso profissional das professoras primárias. Dentre as questões propostas, destaca-se: como a prática educativa dos professores se modifica ao longo do tempo, repercutindo nas atitudes e trabalho escolar e, num prazo mais dilatado, na sua própria personalidade; b) como os programas de formação contínua atendem às demandas de desenvolvimento pessoal e profissional e do percurso profissional de cada professor; c) como a organização das escolas primárias busca atender às dimensões individual e coletiva no processo de socialização profissional; d) como acontece o papel do meio, no devir da carreira dos professores, sobre a atividade docente e o quadro institucional que regula essa mesma atividade; e) qual a influência da vida particular, ou pessoal-casamento, filhos, ou gravidez no percurso profissional dos professores; f) na perspectiva de ciclos de vida profissional dos professores, sua carreira, fases, ou etapas, pode-se delinear um perfil de desenvolvimento de carreira dos professores de ensino primário.

Por fim, percebe-se que a complexidade da docência nos anos iniciais do ensino fundamental faz deste trabalho um lugar muito maior e particular. Ao compreender a crise da escola e a crise da aprendizagem e suas implicações para a identidade e para o trabalho docente, este capítulo trouxe relevantes contribuições, as quais sustentam o próximo capítulo, para a discussão das políticas públicas e seus efeitos para a organização escolar e o trabalho docente.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo, a partir da teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996), apresenta uma análise das políticas educacionais de alfabetização e de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental. Considera-se que os princípios da Nova Gestão Pública norteiam as políticas educacionais no contexto brasileiro, com ênfase no governo de números e de processos avaliativos. Para tal compreensão, destacam-se a emergência e transformações dos programas e ações vigentes que tomam como público os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), o Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Argumenta-se que tal contexto, em âmbito global e em âmbito local, de centralidade dos processos avaliativos no campo educacional, tem trazido repercussões para as escolas e para o docente em sua sala de aula.

Segundo Meirieu (1999), as escolas e seus professores vivem entre a pressão consumista e a instrumentalização do conhecimento, na busca pela eficácia. Mesmo vivenciando a lógica do mercado no campo educativo²⁷, o verdadeiro desafio para a escola é o político, no sentido de desenvolver maneiras que ultrapassem a soma dos interesses individuais e alcancem o bem comum e espaço de direitos.

²⁷ Sobre isso, Meirieu (1999) afirma que os professores, em seus contatos com os pais, nos conselhos de classe, nas decisões de orientação, na escolha de sua tarefa nas escolas, cada vez, estão presos na dificuldade de estar entre dois extremos: ou cedem à ansiedade dos pais, ou ignoram a realidade socioeconômica da nossa sociedade; ou cedem à tirania da obrigação de resultados, ou se recusam a explicar, ou justificar suas práticas; ou dão prioridade à instrumentalização e à pedagogia bancária, ou primam pela cumplicidade cultural e violência simbólica; ou priorizam o behaviorismo (eficácia do binômio estímulo-resposta), ou se refugiam em fatalismo; ou buscam a eficácia escolar imediata, ou retêm todo o controle social; ou cedem à concorrência entre pares e estabelecimentos, ou aos pais, tidos como “inimigos”; ou cedem à privatização, ou à educação religiosa.

Como resistência a essa lógica, o autor propõe princípios educacionais para um “mundo comum”: contra a pedagogia bancária, uma pedagogia do sentido; contra a pedagogia do produto, a pedagogia do processo; contra uma pedagogia de regulamentos arbitrários, uma pedagogia da construção da lei; contra uma pedagogia da sujeição, uma pedagogia da construção do objeto e de aprendizagem; contra uma pedagogia de forças dos pais sobre os professores, uma pedagogia da especificidade e complementaridade de papéis; contra a pedagogia de pais usuários, os pais cidadãos; contra a pedagogia da competitividade, uma pedagogia da cooperação; contra uma educação liberal, uma educação de qualidade no serviço público; contra uma pedagogia do isolamento, uma pedagogia da solidariedade ativa.

De igual forma, Nóvoa (2008) considera essa contradição, uma vez que as teses mais populares presentes nos programas de reformas educacionais agrupam-se em dois eixos: “por um lado, a descentralização, a autonomia, as comunidades, a proximidade do local, a presença das famílias; por outro lado, a avaliação, a eficiência, a responsabilidade, a disciplina, a autoridade, a exigência acadêmica” (p.218). O autor defende a necessidade da renovação do espaço público da educação, compreendendo a finalidade da educação no sentido da abertura das escolas, pondo fim aos obstáculos corporativos, estatais e burocráticos, preservando, ao mesmo tempo, o caráter público da coisa educativa. Para tanto, explica que o desenvolvimento desse espaço público não consiste em fazer retoques na escola pública, sob tutela do Estado, e traz consequências para repensar o trabalho e o *status* docente.

3.1 Análise das políticas e a recontextualização pedagógica

A teoria do dispositivo pedagógico, de Basil Bernstein²⁸, apresenta relevantes e consistentes contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais e políticas curriculares. Segundo Mainardes e Stremel (2010), essa teoria foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é

²⁸ Basil Bernstein (1924-2000) foi professor emérito da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. A sociologia de Bernstein é considerada estruturalista, com fortes raízes durkheimianas. Possui, também, influências das tendências weberiana, marxista e interacionista (MAINARDES; STREMEL, 2010).

transformado(a) ou “pedagogizado(a)” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas.

Segundo Bernstein (1996), o dispositivo pedagógico fornece a “gramática intrínseca do discurso pedagógico” (p.254) e constitui-se de três regras estruturantes e hierarquicamente vinculadas: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. As *regras distributivas* têm a função de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e de prática. Dessa maneira, regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes. Bernstein distingue dois tipos de conhecimento: o impensável (controlado essencialmente pelos que produzem os novos discursos) e o pensável (controlado essencialmente pelos que atuam no contexto da reprodução do discurso). Por meio das regras distributivas, o dispositivo pedagógico representa o controle sobre o impensável e o controle sobre aqueles que podem pensá-lo, na tentativa de reprodução e regulação (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Santos (2003) apresenta uma visão geral do trabalho de Bernstein e de sua importante contribuição para a teoria e a pesquisa no campo da sociologia da educação. A autora ressalta que as variações entre o impensável e o pensável ocorrem de acordo com a cultura e no decorrer da história. A autora prossegue mostrando que, essencialmente, mas não necessariamente, nas sociedades modernas, o controle do pensável e do impensável é realizado pelos sistemas educacionais. “De forma simplificada, segundo Bernstein, enquanto o pensável é trabalhado na educação básica, o impensável está, sobretudo, circunscrito às agências de ensino superior” (p.45).

As regras distributivas manifestam-se sociologicamente no campo da produção do discurso, explicam Mainardes e Stremel (2010), criando um campo especializado de produção do discurso, que segundo o Bernstein, está cada vez mais sendo dominado pelo Estado, com regras igualmente especializadas de acesso e controle do poder.

Essas regras atuam no que Bernstein denomina de contexto primário, composto pelo campo da produção do discurso, no qual novas ideias são construídas, constituindo o “campo intelectual” do sistema educacional. O campo de

produção do discurso pedagógico, geralmente, é dependente de financiamentos (privados e estatais) para o desenvolvimento das pesquisas (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 12).

As *regras recontextualizadoras*, que estão subordinadas às regras distributivas, caracterizam o discurso pedagógico. Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e, depois, é relocado. “Portanto, o discurso pedagógico é um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto de origem e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13). Nesse processo, o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado).

Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais. Importante destacar que a movimentação do discurso de seu lugar de origem para outro produz uma transformação por conta da influência da ideologia. Pode-se dizer, que é uma transformação ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

Portanto, as regras de recontextualização criam, enquanto princípio, o discurso pedagógico. Segundo Santos (2003), Bernstein define o discurso pedagógico como uma regra que embute um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social. Contudo, existe apenas um discurso, pois o discurso pedagógico não pode ser identificado com aquilo que ele transmite, como a física, a matemática e etc.

As regras de recontextualização atuam no contexto recontextualizador, estruturado por dois campos: a) o *campo recontextualizador oficial*, criado e dominado pelo Estado e suas agências, autoridades ou departamentos, através de agentes especializados em produzir o discurso pedagógico oficial. São as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os

conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão. Em termos gerais, o campo de recontextualização oficial tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas; e b) o *campo de recontextualização pedagógico*, constituído por pedagogos em escolas, faculdades e setores de educação de universidades com suas pesquisas, periódicos e jornais especializados, fundações privadas de pesquisa. Preocupa-se com os princípios e práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução.

O campo recontextualizador pedagógico tem a função decisiva de criar a autonomia fundamental da educação sobre o discurso pedagógico independentemente do campo recontextualizador oficial. E ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico.

[...] um texto ou discurso sempre sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico. Por conta disso, podem-se distinguir dois tipos de transformação de um texto: a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já transformado no processo pedagógico, na medida em que este se torna ativo no campo de reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica da escola (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

Souza (2003) destaca que o aspecto dominante do discurso pedagógico é o seu caráter regulativo, de cunho moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas.

Qualquer disciplina escolar é recontextualizada ao ser deslocada de seu campo de produção. Há uma seleção de conteúdos, da sequência e do ritmo em que serão trabalhados na escola. O processo não é derivado da lógica existente no campo da produção desses conhecimentos. O processo de ensino-aprendizagem é um fato social e nele o discurso regulativo fornece as regras da ordem interna do discurso instrucional. Logo as teorias da instrução fazem parte do discurso regulativo, uma vez que em seu interior existe um modelo de aluno, de professor e de suas relações (p.32).

Assim, o discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço, colocando-os em uma relação especial. “O tempo é transformado em idade, o texto em conteúdo e o espaço em contexto. No interior das relações da prática pedagógica, a idade (muitas vezes pensada em termos de estágios) transforma-se em aprendizagem, o conteúdo, em avaliação e o contexto, em transmissão” (SANTOS, 2003, p. 32).

E finalmente, as *regras de avaliação* regulam a transformação do discurso em prática pedagógica e atuam no contexto secundário, constituído pelo campo da reprodução educacional. O discurso pedagógico define tempos, espaços e textos que são concretizados na escola de tal forma que se produz uma divisão do tempo por meio da idade, o texto transforma-se em conteúdo específico e o espaço em contexto específico. “Da mesma maneira, a idade se transforma em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão. É por meio da prática avaliativa contínua que se estabelece as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 15).

Observa-se, portanto, que o trabalho de Bernstein sobre o discurso pedagógico busca compreender a produção, distribuição e reprodução do conhecimento oficial e como este conhecimento articula-se com as relações estruturalmente determinadas. No contexto de análise de políticas educacionais, a noção de recontextualização do dispositivo pedagógico constitui-se um modelo teórico que permite a análise das políticas ao longo dos tempos tanto no nível macro da sua formulação e influências até o nível dos microprocessos de sua realização.

Com base nesse dispositivo, Bernstein argumentou que a recontextualização do conhecimento a partir dos anos 1960 vem mudando de um modelo de competência para um modelo de desempenho, por meio da proposição de um currículo nacional e da criação de um sofisticado sistema de avaliação nacional. Nesse processo de mudança observa-se um aumento no poder do Estado na recontextualização do conhecimento. Bernstein explica que o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico são relativamente autônomos, mas inter-relacionados com o campo da produção dentro da economia (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 16).

As ideias de Bernstein contribuem, com afirmam Mainardes e Stremel (2010), para analisar comparativa e globalmente as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização. E os autores ressaltam que, com base no conceito de recontextualização, a maior parte das políticas são constituídas de empréstimos e cópias de segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as e retrabalhando-as, através de complexos processos de influência, de produção de textos, de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática.

3.2 Políticas educativas e a Nova Gestão Pública

Estudos sobre o papel dos números no governo das sociedades têm sido abundantes, como afirma Grek (2008), e têm atraído vários campos de estudo, incluindo sociologia, história, ciência política, geografia, antropologia, filosofia, estudos em ciência e tecnologia e outros. Autores proeminentes têm escrito sobre o papel dos números na formação dos Estados modernos e o papel dirigente dos regimes de mensuração em várias áreas da política pública e da vida social.

Ao abordar o tema da governança da educação na Europa, a autora demonstra como os dados e a sua mensuração e comparação contínuas produziram efeitos políticos significativos na governança da educação europeia. E como o espaço da política tem sido dominado por grandes interesses e organizações transnacionais, entre as quais se destacam a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Europeia (CE), com seus estudos internacionais de avaliação, especialmente o PISA. Contudo, a autora ressalta que “as fronteiras nacionais, em matéria de educação, ainda se mantêm fortes, independentemente da influência de desenvolvimentos sociais e políticos que possam sugerir o contrário” (p.708).

Isso não sugere, afirma Grek (2008), um processo livre de conflitos.

Pelo contrário, apesar do aparente domínio da quantificação, a tradução de necessidades e condutas de informação, em uma forma distintamente europeia de governança, não aconteceu sem dificuldade. Objetivos políticos e os seus quadros de referência foram muitas vezes mal percebidos, em vez disso, os dados tornaram-se os meios de formulação de políticas e de influência para reformas nos Estados-membros, apesar do fato de que as metas quase nunca foram alcançadas. Os dados produzidos foram, por vezes, de qualidade intermitente, ritualista e, eventualmente, muitas vezes se tornaram um fim em si. Houve problemas também ao se fazerem comparações com elementos do sistema de ensino dentro de um país e, certamente, entre os países (p.721).

O que ocorreu, ao longo do tempo, foi o reconhecimento de que a escolha de um indicador e a coleta de dados também poderiam moldar o objeto e o fenômeno estudados. Assim, como resultado, as decisões políticas propuseram determinadas áreas de interesse político emergente a serem incluídas para a auditoria de desempenho. Além disso, os indicadores poderiam criar uma área ou colocá-la em funcionamento.

A educação como um espaço político foi sendo lentamente reinventada; foi simplificada e rearranjada, e isso teve efeitos intencionais e não intencionais. Assim, a avaliação tornou-se muito mais do que uma medição externa e posterior da ação educacional, uma ferramenta para modelagem de sua forma e de sua direção (p.722).

Uma questão destacada por Grek (2008), decorrente dessa análise, é a relação entre produção de conhecimento e política. As análises do campo dos estudos de ciência e tecnologia têm explorado o novo papel regulador dos atores do conhecimento transnacionais, que devem possuir tanto a base de conhecimento quanto a rede de especialistas necessárias para produzir evidências científicas para a formulação de políticas.

Ou seja, a busca do conhecimento para a formulação de políticas “mostra como a escolha do que e de quem importa, assim como especialistas produzindo evidências para a política, não é apenas uma questão metodológica, mas também epistemológica e moral” (p.723).

Popkewitz e Lindblad (2016), em uma abordagem diagnóstica e histórica, questionam como, historicamente, os números tornam-se plausíveis e são considerados “razoáveis”, como

uma maneira de pensar sobre política e investigação, e questionar sobre os limites de tal pensamento em questões sobre inclusão e exclusão social.

Assim, o nosso argumento sobre estatísticas educacionais não é sobre serem “boas/más”, sobre sua utilidade, ou viés; nem é para censurar ou condenar números ou estatísticas utilizadas na educação. É para colocar essas práticas dentro de um contexto cultural e político mais amplo, com regras e normas inscritas em reformas, como a das políticas, por meio de sua normalização, divisão, e exclusão (POPKEWITZ e LINDBLAD, 2016, p.730).

A fundamentação dos autores reconhece que, como um fato significativo da modernidade, o governo vem sendo exercido menos pela força bruta e mais pelos sistemas de razão que fabricam os tipos de pessoas e biografias. Ou seja, por meio dos princípios culturais e políticos que se inscrevem nas estatísticas e números. “A razão estatística incorpora a esperança de planejamento social de que uma vida melhor pode ser produzida para os indivíduos; no entanto, essa esperança envolve tensões e paradoxos” (p.748). Isso significa que a estatística não é meramente seus números, magnitudes e equivalências, mas conecta discursos sociais, culturais, científicos e políticos, que fabricam tipos de pessoas que são os alvos para a intervenção do Estado e para biografias.

Nós nos concentramos em populações que fabricam “tipos de pessoas” particulares e biografias que inscrevem subjetividades, por meio de planejamento de pessoas. As características diferenciadoras dos dados populacionais têm traços autorreferenciais que não só definem as individualidades, mas também as trajetórias que ordenam o problema e as soluções para a vida que se deve viver. Nós argumentamos ainda que a fabricação de tipos de pessoas inscreve um contínuo de valores e gestos duplos que normalizam e diferenciam os esforços para a inclusão. Enquanto se busca a inclusão, os próprios princípios que são produzidos para incluir separam e tornam certos grupos diferentes, perigosos e carentes de intervenção. É possível examinar os territórios destinados para a liberdade da criança e dos pais como, simultaneamente, prisões e cercas que separam e excluem (POPKEWITZ e LINDBLAD, 2016, p.748).

Reformas escolares, exemplificam os autores, devem gerar uma sociedade inclusiva, na qual “todas as crianças aprendem” e onde “nenhuma criança é deixada para trás”.

O gesto é fazer com que todas as crianças sejam iguais e tenham igualdade de oportunidades. Esse gesto de esperança se sobrepõe ao medo das crianças cujas características não são cosmopolitas e são uma ameaça para a unidade moral do todo — o atrasado e o deficiente intelectual da virada do século 20 e os desfavorecidos, os pobres e as populações designadas como étnicas e imigrantes, representados no contexto americano como a criança “deixada para trás”. Teorias de ensino e aprendizagem incorporam simultaneamente a afirmação da homogeneidade de valores e normas, que minimizam diferenças de pessoas, enfatizando o que é comum — ou o que deveria ser comum a e “a natureza” de — todos os seres humanos (p.746).

A construção dessa diferença é complexa, pois envolve *processos de abjeção*. A abjeção, nas palavras de Popkewitz e Lindblad (2016), “é uma maneira de raciocinar sobre o conjunto complexo de relações de inclusão e exclusão; o elenco do lado de fora, colocado em um espaço intermediário, e excluído no mesmo fenômeno do cosmopolitismo da educação” (p.746). A esperança para incluir “todas as crianças” implica simultaneamente um alijamento de grupos específicos. O processo de abjeção está incluso no reconhecimento dos grupos excluídos e assinalados para inclusão, embora esse reconhecimento radicalmente diferencie e circunscreva outra coisa que é tanto repulsiva quanto fundamentalmente indiferenciada do todo.

As práticas pedagógicas estão, simultaneamente, envolvendo e excluindo certas características de vida e pessoas. Os processos de abjeção estão incorporados na diferença entre a tese cultural do aluno ao longo da vida e a da criança desfavorecida ou da “criança deixada para trás”, como inscrições simultâneas no fenômeno da reforma. Este último tipo de criança é reconhecido para inclusão, embora seja situado em diferentes espaços que produzem a alteridade (POPKEWITZ e LINDBLAD, 2016, p.746).

Nessa perspectiva, Verger e Normand (2015) consideram a Nova Gestão Pública (NGP) como um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial e disciplinas afins com a finalidade de melhorar a eficiência, a eficácia e o rendimento geral dos serviços públicos nas burocracias modernas. Para os autores, nos últimos anos, a NGP tem se infiltrado com força na agenda educativa global, por ser este um setor com destacado orçamento e número de pessoas envolvidas. A NGP, como observa os autores, alterou de maneira drástica a forma como se concebe a governança das instituições educativas, pois princípios como a autonomia escolar, a prestação

de contas, a gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha escolar têm penetrado profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos.

A partir de revisão de literatura e analisando o contexto brasileiro, Oliveira, Duarte e Clementino (2017) constatam que uma nova regulação nas políticas educativas tem interferido na organização e gestão da educação, passando pelas várias mediações dos sistemas educacionais, mas com forte acento na escola. Essa regulação, fundamentada na NGP, tem forte centralidade na avaliação externa, articulando seus resultados à gestão escolar e ao financiamento da educação.

Os autores afirmam que, do ponto de vista político, as bases da NGP se encontram na crítica ao Estado de Bem-Estar Social, ao planejamento centralizado e ao papel indutor e promotor do bem social exercido preponderantemente pelo Estado e suas bases epistemológicas do Novo Institucionalismo.

Oliveira (2015) apresenta uma discussão sobre a predominância de determinados modelos baseados na NGP que foram sendo introduzidos na gestão pública no Brasil, a partir dos anos de 1990, em um contexto de reformas neoliberais.

O argumento central dessas políticas, como afirma a autora, tem sido o de fornecer um indicador de qualidade do ensino que possa ser apropriado pela sociedade, a fim de permitir a mobilização dos diferentes agentes escolares para que as práticas sejam ajustadas com o objetivo de melhorar os resultados. Essas políticas estão impregnadas de uma lógica consumista, em que o aluno, ou pai de aluno, precisa permanentemente se orientar por indicadores de qualidade para fazer suas escolhas no “mercado educativo”, mesmo quando não se trata de educação privada.

E na realidade, essas pretensas políticas de responsabilização resultam em grande irresponsabilidade social, pois são incapazes de prever os riscos que impõem as gerações que se escolarizam e insensíveis com os que não conseguem responder aos critérios estabelecidos (OLIVEIRA, 2015, p.640).

Ao recorrerem aos sistemas de avaliação em larga escala produzidos por especialistas, exteriores ao contexto escolar, os governos justificam suas escolhas e orientam suas ações

fundamentando-se na “indiscutível” racionalidade administrativa que persegue a eficiência como um fim, o que acaba por retirar o foco da discussão sobre o direito à educação.

Ao concentrar as atenções na eficiência do sistema, esses governos miram o melhor desempenho, baseado no mérito alcançado a partir de suposta igualdade de condições, como critério de justiça. Tanto mais grave isso se torna se consideramos as desigualdades internas no sistema educacional brasileiro e os poucos mecanismos capazes de promover alguma equidade. Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números (OLIVEIRA, 2015, p.641).

Reconhecendo que a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação, Oliveira (2015) ressalta que a pretendida eficiência, no caso da educação, tem sido tomada como sinônimo de qualidade.

A discussão sobre a qualidade da educação tem posto no centro das políticas educacionais a avaliação do desempenho acadêmico como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais, comprometendo o direito à educação de importantes segmentos populacionais (p.640).

Considerando a educação como um mecanismo de promoção de justiça social, por meio da distribuição de bens culturais e das possibilidades dadas aos indivíduos de se mobilizarem socialmente, a autora afirma que a procura pelo sistema escolar passou a ser uma constante na luta pela ampliação dos direitos sociais nos últimos dois séculos. Contudo, ao adotarem os sistemas de avaliação como parâmetro das políticas educacionais, definindo, em alguns casos, até mesmo a distribuição e destinação dos recursos públicos, os governos acabam por legitimar suas escolhas político-ideológicas, por meio da racionalidade técnica, em detrimento ao direito à educação. Nesse contexto e considerando a organização federativa do Brasil, Oliveira (2015) faz uma importante constatação:

O que se constata é que paralelamente a importantes políticas de inclusão da diversidade no sistema escolar, desenvolvidas pelo governo federal, no mesmo período estados e municípios foram adotando políticas orientadas focadas na eficiência, apoiadas em avaliações em larga escala que, por sua vez, também

foram conduzidas e financiadas pelo mesmo governo federal. Esse processo sistemático de avaliação gera relações de dependência hierárquica e vínculos compulsórios entre os entes federados que legitimam uma dada racionalidade que é na realidade irracional, pois não leva em consideração as desigualdades internas ao sistema que é muitas vezes resultante de outras variáveis que não são escolares e a frequência dos testes, alguns realizados em períodos tão curtos que não poderiam esperar outro resultado que a confirmação do que já se havia observado. O que resulta em uma política bastante onerosa e injusta com os mais necessitados (p.641).

Assim, a fim de se evitar generalizações em análises das políticas educacionais, a autora alerta sobre o cuidado em observar os três níveis de poder e organização administrativa, sem desconsiderar os arranjos e mecanismos desenvolvidos pela NGP, tais como a descentralização, a flexibilização e a autonomia local.

3.3 Políticas de alfabetização: o global e o local

A alfabetização de todas as crianças não é uma especificidade de uma cidade, de um estado ou de um país, mas uma preocupação mundial. A produção da necessidade da alfabetização transformou-a em uma verdade universal, naturalizada e obrigatória, afirmam Possa e Bragamonte (2018).

De algum modo, no século XXI, tornou-se inquestionável a alfabetização de todos com a ampliação da rede de captura da escola. Cada vez mais cedo as crianças são colocadas na escola para serem transformadas em estudantes, o que nos diz que, ao garantir a frequência na escola, é necessário garantir uma escola de qualidade em que todas as crianças sejam alfabetizadas para que possam continuar aprendendo ao longo da vida (p.156).

A partir da revisão de literatura²⁹ específica sobre a alfabetização das crianças, iniciada no Brasil no começo nos anos de 1960, como apontam Soares e Maciel (2000), Possa e Bragamonte (2018) percebem dois grandes desafios para as políticas educacionais: “por um lado, políticas de alfabetização compensatórias para os analfabetos adolescentes, jovens e adultos, por outro lado, políticas capazes de identificar e determinar uma idade certa – uma faixa etária na população –, para ocorrer a alfabetização” (p.157). Destacam também que, mesmo com distintos enfoques, todas as pesquisas convergem a um lugar comum: “aprender a ler e a escrever como *porta* de acesso para uma nova compreensão de mundo” (p.157).

As autoras destacam, ainda, a emergência de uma preocupação legal-jurídica de tornar a criança um sujeito de direito, um sujeito que necessita de proteção integral, como explicitado nos textos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto de Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Essa consolidação legal-jurídica e também política desencadeou práticas de cuidados que abarcam desde a primeira infância até a adolescência. E elas exemplificam:

a) na área da saúde e assistência social com o acompanhamento da gestação, por meio de ações de saúde e assistência ao pré-natal, com iniciativas de transferência direta de renda – Programa Bolsa Família (PBF), Benefício Variável à Gestante, Benefício Variável Nutri e Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) – que diminuíram a taxa de mortalidade infantil, como também melhoraram a nutrição da criança pequena; b) na área educacional com a transformação da educação infantil na primeira etapa da Educação Básica (Lei n. 9394/96), a obrigatoriedade da matrícula aos 6 anos no ensino fundamental (Lei n. 11.274/2006) e a ampliação da faixa de escolaridade obrigatória para 4 a 17 anos (Lei n. 12.796/2013). (p.157).

É nesse contexto que, para Possa e Bragamonte (2018), em relação à alfabetização, vem ocorrendo movimentos da sociedade civil junto aos programas educacionais do Governo Federal. De forma direta ou indireta, as Organizações não governamentais (ONGs), fundações e institutos, com foco na melhoria do desempenho dos estudantes no processo de

²⁹ A partir dos anos de 1960, as pesquisas foram se intensificando e se rearticulando com outros temas: os estudos sobre a democratização da escola e o fracasso da escola brasileira em alfabetizar a todos; os estudos sobre processos psicológicos (fisiológicos, neurológicos, psicolinguísticos) e pedagógicos (pré-requisitos, métodos, procedimentos, princípios de organização, formação de professores) na aprendizagem; e as investigações em torno dos condicionantes sociais e culturais na alfabetização, a partir de análises sociológicas, antropológicas, econômicas e políticas (POSSA E BRAGAMONTE, 2018)

alfabetização, têm estabelecido parcerias que, de modo geral, focam a docência em alfabetização tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

A equação parece ser docentes bem formados igual a estudantes com melhor desempenho e, como resultado da equação, professores estão sendo atravessados constantemente com os discursos de protagonismo, eficiência, novas competências, comprometimento, transformação, mediação, intervenção, diagnóstico, correção, engajamento, responsabilização, entre outros (p.158).

Com o intuito de contribuir para a formulação e a discussão de problemas e perspectivas para o ensino da leitura e da escrita no Brasil, Mortatti (2013) realiza um balanço crítico da Década das Nações Unidas para a Alfabetização. Tal década trata-se de um conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como slogan *Alfabetização como Liberdade*.

É no âmbito das iniciativas mundiais dos meados do século XX, como enfatiza Mortatti (2013), que a educação é declarada como direito humano a ser assegurado a todos e como meio para a promoção do respeito a todos os direitos e liberdades individuais e para o desenvolvimento social e manutenção da paz. A alfabetização é declarada, nessa perspectiva, como “base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida” e “pré-requisito para a paz mundial”.

Ao longo da segunda metade do século XX, segundo a autora, a fim de reafirmar e assegurar a efetivação desses direitos humanos, os países representados nesses organismos multilaterais firmaram compromissos, definiram metas globais e implementaram extenso conjunto de iniciativas. Esse movimento assumiu nova configuração com as transformações sociais e reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico após a Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das políticas neoliberais.

Como emblemáticas desse movimento, além da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), a autora destaca as seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000);

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); e Alfabetização para o Empoderamento (*Life*) (2005). A seguir, apresenta-se o histórico das ações da UNESCO (2018) relativas ao *Dia Internacional da Alfabetização*:

Histórico – *Dia Internacional da Alfabetização, 8 de setembro* | UNESCO

Por mais de cinco décadas, o conceito de *literacia* evoluiu de habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética para noções mais amplas, como a alfabetização funcional e os fundamentos da aprendizagem ao longo da vida.

2015: A Declaração de Incheon, adotada no Fórum Mundial de Educação de 2015, realizada em Incheon, República da Coreia, incorpora o compromisso com a Educação, até 2030, de fornecer ensino inclusivo e equitativo de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos e reconhece o papel fundamental que ele joga na alfabetização.

2009-2010: A *Sexta Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos*, CONFINTEA VI, realizada no Brasil, aprovou o Marco de Ação de Belém.

O primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, o GRALE I, foi apresentado pelo Instituto da UNESCO para Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) e forneceu uma visão geral da alfabetização em todas as regiões do mundo.

2003-2012: A UNESCO lidera as atividades da *Década das Nações Unidas para a Alfabetização*, a qual prevê ações para promover a alfabetização para todos. A *Iniciativa de Conhecimento para a Alfabetização do Poder* (LIFE) é o mecanismo que apoia essas medidas e melhora as taxas de alfabetização em todo o mundo.

2000: O Marco de Ação de Dakar foi aprovado por ocasião do *Fórum Mundial sobre Educação*, organizado pela UNESCO em Dakar, Senegal. A alfabetização é uma prioridade em sua agenda e os objetivos aprovados foram: responder às necessidades fundamentais de aprendizagem de jovens e adultos, por meio de uma abordagem de alfabetização funcional, e reduzir a taxa de analfabetismo de adultos em 50%.

1997: A importância da alfabetização de adultos foi destacada durante a *5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, a CONFINTEA V, em Hamburgo, Alemanha, com o documento final: A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.

1990: A ONU escolheu 1990 como o *Ano Internacional da Alfabetização* e o papel crítico da alfabetização foi destacado durante a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, bem como no Marco de Ação para responder às necessidades básicas de aprendizagem, aprovado na conferência.

1975: A UNESCO organiza o *Simpósio Internacional de Alfabetização* e aprova a *Declaração de Persépolis*, em Persépolis, República Islâmica do Irão, que descreve a alfabetização como uma contribuição para a libertação do homem, ao invés de se limitar a "aprender a ler, escrever e calcular".

1966: A reunião da Conferência Geral da UNESCO proclama oficialmente o 8 de setembro como *Dia Internacional da Alfabetização*.

1965: *Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo*, realizado em Teerão, República Islâmica do Irão. O conceito de *literacia funcional* é introduzido como um meio para alcançar o desenvolvimento e não como um fim em si mesmo. Durante o congresso, surge a ideia do *Dia Internacional da Alfabetização*.

Figura 1: Histórico – Dia Internacional da Alfabetização, 8 de setembro

Fonte: UNESCO (2018)

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização foram intensificadas no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, como evidenciado por Mortatti (2013), foram nas décadas de 1990 e 2000 que governos brasileiros passaram a definir, de maneira mais sistemática, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu. A autora destaca, ainda, a crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com crescente parceria também do setor privado.

Entre as iniciativas das décadas de 1990 e 2000, destacam-se: o Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003); a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1995-1997); Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), que instituiu a “Década da Educação”, com início em 1997; Programa Brasil Alfabetizado (2003); Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (2005); ensino fundamental de 9 anos (2006); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007); Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação Nacional 2006-2012 (2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – 2007 a

2010 (2007); Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (2010); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – 2012.

Nesse processo, vêm sendo desenvolvidas ações de monitoramento dessas iniciativas, especialmente por meio de sistemas de avaliação padronizada, elaborados e implementados tanto por organizações e programas internacionais quanto por órgãos governamentais e por organizações não governamentais brasileiros. Mortatti (2013) considera que, no âmbito da lógica que integram, os resultados dessas avaliações têm propiciado a compreensão da realidade brasileira, sua comparação com realidades de outros países e a compreensão de que houve avanços significativos, embora persistam graves problemas que dificultam o alcance das metas estabelecidas para a educação e a alfabetização.

Do ponto de vista de avaliações internacionais, o cumprimento dessas metas vem sendo monitorado pela Unesco, incumbida da coordenação da política global para a educação. Esta organização internacional divulga relatórios anuais cujo objetivo é analisar as políticas efetivamente formuladas e implementadas, além de divulgar estatísticas educacionais, possibilitando comparação entre realidades de cada país e proposição de desafios emergentes.

Por meio da participação no *Programme for International Student Assessment* (PISA), que avalia estudantes com aproximadamente 15 anos de idade, o Brasil é também monitorado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Considerando que trata-se, nas avaliações mencionadas, de perspectivas e resultados de avaliação coerentes com os objetivos e as regras de funcionamento do sistema, ou seja, avaliam-se resultados obtidos, em função dos objetivos que se busca alcançar, Mortatti (2013) apresenta algumas perguntas cuja formulação tem feito falta:

[...] as iniciativas globais têm contribuído para mudanças substanciais no significado e no sentido da leitura e da escrita na vida das pessoas, para além dos deveres e vivências escolares? Os resultados obtidos até o momento são indicativos de que mais brasileiros estão incluídos na cultura escrita, com pleno usufruto do direito subjetivo à leitura e à escrita? Os avanços constatados têm contribuído para que a população brasileira venha se tornando leitora e produtora de textos escritos, indicando possibilidades de transformação social? Ou esses avanços indicam mero processo de adaptação aos irrisórios e rudimentares usos e funções sociais da leitura e escrita, característicos da secular condição “semiletrada” da sociedade brasileira? Quais segmentos da população

brasileira têm sido os maiores e mais duradouros beneficiados com a implementação dessas políticas públicas consensuais que visam à democratização do acesso e do usufruto do direito? (p.23)

Uma leitura mais ingênua e baseada em concepção salvacionista da educação pode supor que a desejada universalização da alfabetização visa primordialmente a beneficiar cada um dos cidadãos; e, por extensão, se alcançada pelo menos a elevação de taxas de alfabetismo, os problemas educacionais, sociais e políticos do país estariam solucionados. De fato, como expõe Mortatti (2013), pode-se considerar que a alfabetização é um direito do cidadão e se encontra na base da conquista de todos demais, e que políticas públicas e investimentos financeiros para educação e alfabetização são imprescindíveis. Porém, nas iniciativas para se alcançar essa aprendizagem básica, estão envolvidos interesses diversos.

Assim, já não se trata unicamente de direito do cidadão ou dever do Estado. E não se pode considerar, principalmente no contexto atual de expansão globalizada da doutrina do neoliberalismo econômico e político, que o analfabetismo seja a causa da não conquista dos demais direitos, pelas populações de países pobres ou em desenvolvimento. Se políticas neoliberais beneficiam os países desenvolvidos – as “grandes potências econômicas” –, em países pobres ou em desenvolvimento, ou “emergentes”, como o Brasil, elas têm efeitos desalentadores, como dependência do capital internacional, desemprego, má qualidade de vida, acentuação de diferenças sociais e... analfabetismo.

Cabe ressaltar, em concordância a McCowan (2011), que os resultados de avaliações de habilidades, alcançados por meio de provas escritas, não servem como parâmetro de resultados educacionais, pois qualquer nível de resultado que seja estipulado é passível de ser questionado. Metas não podem ser impostas facilmente à educação dessa maneira, o que se deve, em parte, à natureza intrinsecamente imprevisível da educação. Em lugar dos resultados da aprendizagem, deve-se dar atenção aos processos educacionais nos quais os alunos se engajam. Em vez de se determinar resultados específicos previamente, o foco nos processos evidencia vários conhecimentos, habilidades e valores significativos nas práticas educativas. “O direito à educação, nesse caso, seria, por exemplo, o engajamento em processos de desenvolvimento da alfabetização, e não a conquista de um nível específico de alfabetização” (p.15).

Como alerta Normand (2008), seria redutor imputar a emergência da nova agenda política da educação ao desenvolvimento de comparações internacionais de resultados ou de indicadores internacionais de ensino, apresentados pelas grandes organizações internacionais. O autor considera ser preciso analisar as novas implicações, sem separar a esfera da *policy* da esfera da *politics*, isto é, da produção e da difusão das ideias políticas, de acordo com as estratégias e os interesses que visam influenciar os processos de decisão. Pois não se trata, portanto, “de aderir a uma teoria da conspiração como o deixariam entender certos analistas que defendem sub-repticiamente a procura da eficácia e da performance em educação [...]”, bem como “não podemos subestimar a variedade dos princípios de justiça alegados pelos actores dos sistemas educativos, que não se reduzem a um jogo de cálculos e de interesses partidários [...]” (p.50).

Nesse sentido, no âmbito deste estudo, são analisadas, neste momento, as principais políticas educacionais vigentes e relevantes para a alfabetização e para a avaliação da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em âmbito federal: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica. E, em âmbito estadual, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

3.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, e lançado em 8 de novembro de 2012³⁰. Seus objetivos são:

³⁰ Nas diferentes redes de ensino do país, a implementação do PNAIC se deu em 2013. Neste primeiro ano, o foco da formação dos professores foi em Língua Portuguesa, apesar de trazer nos cadernos de formação, pressupostos e propostas que consideram a importância do trabalho interdisciplinar e textos que abordam temáticas relacionadas a outros componentes curriculares. No ano de 2014, dando continuidade à proposta, o foco da formação dos professores cursistas do PNAIC foi sobre o componente curricular de Matemática. Para 2015, a proposta foi de trabalhar com todas as áreas do conhecimento na formação dos professores. Porém, em função de redução orçamentária do governo federal, a carga horária de formação foi reduzida (SILVA, 2016). Sâmara, se o texto não for citação original, colocar língua portuguesa e matemática em minúsculo, seguindo o padrão da tese.

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

O Pacto responde à Meta 5 do PNE e trata-se de um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para tal alcance, um compromisso formal foi firmado com as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação e com 41 universidades públicas brasileiras.

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Para cumprir com esses compromissos, o Pacto estabeleceu, como eixo principal, a formação continuada de docentes³¹ com o apoio de material específico. Essa ação é complementada por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos para uso com as crianças, avaliação e controle social, e mobilização.

Alferes (2017) apresenta uma síntese da organização do PNAIC (Tabela 1):

³¹ De acordo com dados disponíveis no SisPacto, Sistema Informatizado de Monitoramento do Pacto, em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores-alfabetizadores, em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação recaiu na Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; e, em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade (BRASIL, 2016).

Tabela 1: Quadro síntese da organização do PNAIC

<i>Eixos de atuação</i>	<i>Legislação correspondente aos eixos de atuação</i>	<i>Principais ações dos eixos</i>
Formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo	<ul style="list-style-type: none"> – Portaria n.º 867, de 4 de Julho de 2012; – Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012; – Portaria n.º 1458, de 14 de dezembro de 2012; – Resolução/CD/FNDE n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013; – Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013; – Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013 – Conversão da Medida Provisória 586, de 2012; – Resolução/CD/FNDE n.º 12, de 8 de maio de 2013; – Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016); – Portaria n.º 154, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016); – Portaria n.º 155, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016). 	Formação continuada ofertada por universidades públicas com a utilização de materiais específicos, produzidos pelas universidades. Concessão de bolsas para professores participantes do PNAIC.
Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas	<ul style="list-style-type: none"> – Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012; – Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013 – Conversão da Medida Provisória n.º 586, de 2012; – Resolução/CD/FNDE n.º 10, de 4 de dezembro de 2015; – Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016). 	Distribuição pelo MEC de materiais a todas as salas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental).
Avaliações sistemáticas	<ul style="list-style-type: none"> – Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012; – Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013; – Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016). 	Avaliações processuais (as que são realizadas em sala de aula) e avaliações externas (Provinha Brasil e ANA).
Gestão, mobilização e controle social	<ul style="list-style-type: none"> – Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012; – Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016). 	Formado por Coordenações Nacional, Estaduais, Municipais, visa fortalecer as IES (Instituições de Ensino Superior), os conselhos estaduais e municipais para a execução do PNAIC.

Fonte: Alferes (2017)

Possa e Bragamonte (2018) estabelecem uma linha argumentativa para compreender como o PNAIC se engendra nas práticas pedagógicas, por meio do discurso do direito à

aprendizagem que, transmutado em desempenho, pode ser medido e monitorado constantemente pelas avaliações de larga escala. Também mostram algumas das relações de poder por intermédio das quais as novas práticas estão sendo constituídas para subsidiar o desenvolvimento econômico e social, a partir de ações voltadas para a aprendizagem dos estudantes, tomando, como referência, a aprendizagem da formação continuada em serviço dos professores, por meio do PNAIC.

Com essa intenção, as autoras destacam que as recentes reformulações das políticas educacionais brasileiras, voltadas para a alfabetização das crianças, inserem-se em mobilizações mundiais. Por meio de pactos e alianças com organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros –, com o setor privado e com as ONGs – como o caso do Todos Pela Educação³² –, o Brasil vem produzindo políticas educacionais que enfatizam a distribuição de responsabilidades e tarefas entre os diferentes contextos de gestão: público, privado e da sociedade civil.

Esse pacto em torno de um processo de alfabetização de todos, afirmam as autoras, está caracterizado fortemente no discurso das políticas globais de investimento na equidade e na qualidade, e no compromisso dos governos de garantia de uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, especialmente a partir da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Dakar – Educação para Todos (2001). Com uma grande ênfase no direito à aprendizagem, vários movimentos são elaborados para a instauração de uma política nacional de alfabetização de todas as crianças.

Possa e Bragamonte (2018) consideram que, no modelo de monitoramento da alfabetização baseado em indicadores de desenvolvimento social, outra organização

³² De acordo com as autoras, *Todos Pela Educação* é um movimento fundado em 2006 e de forte expressão. Autodescreve-se como um “movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade.” Seu objetivo é “ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009).

internacional tem exercido um importante papel a partir dos anos 2000. Como consideram outros autores mencionados neste estudo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vem produzindo indicadores cada vez mais difundidos para que todos os países possam se utilizar de um modelo de avaliação de larga escala, o PISA da OCDE, que globalmente vem produzindo medidas e comparações de séries estatísticas históricas de indicadores educativos, dos níveis e rendimentos educacionais da população e, com isso, avaliando os sistemas educativos no mundo.

No Brasil, o monitoramento dessas organizações internacionais, como a OCDE e o Instituto de Estatística da Unesco, tem mobilizado uma importante prática de pesquisa estatística e formulação de indicadores espelhados em práticas consolidadas globalmente. Em específico, destacam Possa e Bragamonte (2018), para os processos de escolarização, no âmbito da alfabetização, além de dados gerais da população e de suas características econômicas, sociais, laborais, habitacionais, vêm se especializando os indicadores para o desenvolvimento de medidas e índices quantitativos sobre a população em idade escolar, seu acesso e processo de escolarização, bem como de alfabetização. Por outro lado, o Brasil tem fornecido os números para que a OCDE monitore o financiamento, possa avaliar o nível de investimento e de gastos em educação, bem como os resultados destes. Oferece os dados para que a OCDE observe, por meio de indicadores, o rendimento dos estudantes com a aplicação da avaliação de larga escala, elaborada pelo PISA e, ainda, o nível de formação dos professores e seus salários, o modelo de gestão do sistema educativo brasileiro, que pode ser comparado com qualquer outro país. No Brasil, as políticas de avaliação seguem o exemplo da OCDE nas avaliações de larga escala.

Em concordância com os argumentos de Possa e Bragamonte (2018), Alferes (2017) demonstra ainda que a criação do PNAIC pelo MEC, no ano de 2012, foi o resultado de uma agenda empresarial, incorporada pelo Governo Federal, que culminou em uma agenda governamental, com o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b). A autora afirma que faz parte dessa agenda empresarial o movimento Todos pela Educação que, anterior ao PDE e ao Plano de Metas (ambos de 2007), foi lançado em 2006, com o propósito de monitorar e contribuir para que, até o ano de 2022, o país assegure uma

educação básica de qualidade a todas as crianças e jovens. O Todos pela Educação apresenta cinco metas³³ a serem alcançadas, sendo que a meta 2 é “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”.

Como consideram Possa e Bragamonte (2018), ler, escrever, resolver problemas e aritmética básica, como competência cognitiva individual, e comunicar, trabalhar em equipe, como competência social, são necessidades que geram reformas educativas que implicam no desencadeamento de políticas de alfabetização que, no Brasil, se desenvolvem a partir da década de 1990, em âmbito federal. Também, mudanças legais que vêm como efeito da Declaração de Dakar – Educação para Todos (UNESCO, 2001), que elegeu o investimento educacional na escola primária – lê-se alfabetização – de qualidade e na “educação infantil devido à sua importância para todo o desempenho escolar subsequente.” (UNESCO, 2001, p. 5).

Esses marcos, orientados pelos baixos índices de desempenho dos estudantes, quando apurados e comparados com outros países, desde a década de 1990, levam a algumas conclusões, dentre as quais se destaca a responsabilização dos professores e de sua formação. Possa e Bragamonte (2018) são categóricas ao afirmarem que, ao compactuar com os dados levantados internacionalmente diante dos resultados negativos do desempenho escolar dos estudantes, o Brasil também identifica a formação de professores que trabalha com os processos de alfabetização como foco do problema, o que justificaria a criação do PNAIC.

A formação é considerada, conforme demonstram as autoras, como uma oportunidade, uma possibilidade e um mecanismo produtivo na perspectiva de formar professores alfabetizadores em uma lógica performática. Ou seja, uma lógica em que eles próprios possam incorporar para si a avaliação de larga escala como resultado de seu trabalho, como se constituírem consumidores de modelos e práticas narrados como melhores. Essa lógica parece ser a garantia para que os professores alfabetizadores estejam atuando como indicadores de desenvolvimento econômico e social. E elas afirmam ainda que

³³ O Todos pela Educação considera como seu trabalho o monitoramento de cinco metas: *Meta 1* – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; *Meta 2* – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; *Meta 3* – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; *Meta 4* – Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; *Meta 5* – Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Fonte: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/dados-5-metas>, acesso em nov/2018.

As estatísticas educacionais são usadas politicamente para a implementação do PNAIC. Elas são produzidas no conjunto de uma tecnologia política de governamentalidade que é projetada por uma cultura performativa para os modos de vida contemporâneos que são detalhados nos indicadores de desenvolvimento social e econômico em nível global. Mais que isso: os indicadores são mecanismos-chave para que se transformem e (re)formulem políticas públicas, sistemas educacionais, instituições escolares e processos de ensino e de aprendizagem a partir de um conhecimento estatístico que, ao receber tratamento interpretativo, passa a ordenar e regular metas e estratégias que devem ser atingidas por cada país, cada cidade, cada população e cada indivíduo, sobretudo, sendo mediados e validados pelos resultados do trabalho do professor. Este, então, passa a se constituir centralidade nas políticas educacionais (POSSA e BRAGAMONTE, 2018, p.177).

Como já mencionado, o eixo principal de atuação do PNAIC é a formação continuada presencial dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores. Alferes (2009) apresenta uma contextualização histórica sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, revelando que esta é uma preocupação presente desde a década de 1970, que ganhou mais visibilidade na década de 1990, com a realização de avaliações em larga escala, que demonstraram que os alunos não estavam aprendendo a ler e escrever, e que a formação continuada de professores poderia trazer melhores resultados.

Segundo o documento “PNAIC em Ação 2016: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2016), a formação continuada de professores como política nacional é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.

Nesse documento, sugere-se aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e às escolas que analisem: os Boletins da ANA, de 2013 e 2014; a Provinha Brasil; outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Feitas as análises, propõe-se que definam metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes que elevem a qualidade da aprendizagem.

Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

Silva (2016), ao propor uma análise crítica do PNAIC, enquanto política de formação de professores alfabetizadores, considera como mérito da política o foco no processo de alfabetização, ao apontar a perspectiva de direito à educação para além do acesso e da permanência das crianças na escola, com a definição de conhecimentos de que todas as crianças têm o direito de aprender no ciclo de alfabetização. Aponta, também, para uma perspectiva de alfabetização, para além dos interesses e expectativas mercadológicas (mercantis), tendo em vista que não limita a alfabetização ao âmbito instrumental, mas considera a importância dos conhecimentos de todas as áreas/ componentes curriculares para a formação das crianças em processo de alfabetização e um conjunto de fatores didáticos e metodológicos favoráveis à formação de sujeitos capazes de ler e intervir na realidade social na qual se inserem.

Reconhecemos e defendemos como mérito do programa, apresentar uma concepção ampla de alfabetização, enfatizando que os estudantes dos três primeiros anos do ensino fundamental não apenas têm o direito de se alfabetizar, em sentido restrito, prevendo apenas o conhecimento e o uso do sistema alfabético de escrita (ainda que considerando alfabetização e letramento como aspectos indissociáveis) e os conhecimentos básicos de matemática. Pois, ao contrário disso, o programa aponta que as crianças têm o direito de se alfabetizar em todas as áreas do conhecimento, apresentando uma proposta de organização do conhecimento por eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem para as diferentes áreas e componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagem (SILVA, 2016, p. 181).

Para a autora, em sua concepção, a proposta do PNAIC se coloca de maneira a evitar um possível reducionismo curricular para o Ciclo de Alfabetização. Outro mérito do PNAIC, enquanto programa de formação de professores, ainda segundo a mesma autora, é a parceria com universidades públicas.

Apesar dos pontos relevantes, Silva (2016) considera como incoerência entre o que é proposto pelo PNAIC, enquanto concepção de alfabetização, e a proposta de avaliação que pressupõe certo reducionismo curricular. Ou seja, se por um lado, tem-se uma proposta de alfabetização que considera os direitos de aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento, por outro, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), compostas apenas por testes de Língua Portuguesa e Matemática, são os principais indicadores utilizados para se medir a aprendizagem.

Além de tal incoerência, a autora assinala os fatores envolvidos na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização:

Consideramos que o programa, associando formação de professores ao compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, considera apenas uma das possíveis causas da defasagem de alfabetização de muitas crianças brasileiras, ou seja, a necessidade de formação destes professores. E, ainda, sem desconsiderar obviamente a responsabilidade dos professores e gestores com a aprendizagem dos alunos, entendemos que, ao depositar no PNAIC a expectativa de atingir a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, pressupõe que oferecer formação aos professores é suficiente para tal propósito (SILVA, 2016, p. 182).

Deste modo, o programa deposita sobre os professores uma carga muito grande de responsabilidade, ao desconsiderar outros fatores relacionados às desigualdades intra e extraescolares e aqueles fatores que configuram uma escola que possa oferecer boas condições de ensino e de aprendizagem, tais como: biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade e qualidade suficientes; professores com formação superior, satisfeitos com sua remuneração e que não precisem dividir sua carga horária entre duas ou mais escolas; envolvimento dos pais no cotidiano escolar, dentre outros aspectos.

Desconsidera, ainda, fatores relacionados a questões funcionais nas diferentes redes de ensino, como, por exemplo, os critérios de atribuição de turmas anualmente aos professores e formas de contratação.

Frangella (2016a) indaga ainda sobre a formação dos alfabetizadores: seriam curriculistas ou executores? Para a autora, a ideia central de “direitos de aprendizagem” no PNAIC e que mobiliza significados para a qualidade/melhoria pretendida, apresenta-se como

eixos que se desdobram em objetivos a serem alcançados pelos professores e que orientam também o trabalho de formação. A discussão sobre os direitos de aprendizagem é desdobrada como decorrência do direito à educação, como já tratado no capítulo anterior.

Há um deslocamento da questão do direito observado nos documentos do MEC que vai do apontamento da educação como direito humano à defesa a aprender. Dessa forma, se direito à educação de qualidade implica acesso ao conhecimento, o direito à educação desdobra-se em direitos de aprendizagem. Tal percepção alinha-se às análises que têm sido desenvolvidas por Biesta (2012), chamada de *learnification* da educação, ou seja, a emergência e a centralidade de uma linguagem da aprendizagem que se faz foco dos discursos educacionais. (FRANGELLA, 2016a, p.117). Assim, para a autora, há um claro deslizamento de significação: “se antes os planejamentos curriculares traziam a ênfase em expectativas de aprendizagem, agora, mais do que expectativas, há de garantir-se que isso se dê tendo em vista que é um direito” (p.119).

Uma das questões mais polêmicas em relação ao Pacto diz respeito ao discurso de *alfabetizar na idade certa*. Alferes (2017) afirma que o termo *idade certa* do PNAIC deriva da apropriação de *idade correta* e *idade adequada* do movimento Todos Pela Educação (TPE) e de *idade certa* do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)³⁴. Nos documentos do movimento TPE, o termo idade certa aparece, pela primeira vez, em um artigo de Magda Soares, no relatório de 2010 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010), no qual a autora expõe os motivos pelos quais ela acredita que a meta 2 busca garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos, para que essas crianças sejam capazes de utilizar a leitura e a escrita em situações da sua vida escolar e social. A formação dos professores alfabetizadores como prioridade para atingir a alfabetização na idade certa também aparece, pela primeira, neste texto de Soares.

³⁴ Iniciado em 2007, o PAIC é um programa de cooperação entre governo do estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Busca oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte do MEC do PNAIC. (<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>, acesso em janeiro/2019).

Do ponto de vista social, Soares (1985) menciona que o conceito de alfabetização não é o mesmo para todas as sociedades. Para a autora, o conceito de alfabetização, bem como a idade para se considerar que uma criança deva ou não estar alfabetizada, depende das características culturais, econômicas e tecnológicas.

Para Gomes (2013) este é um ponto central para todos os sistemas de ensino na implantação de ações voltadas para assegurar a alfabetização inicial.

De certa maneira, o processo de alfabetização se estende por todo o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A aquisição plena de determinadas competências básicas exige uma apropriação sistemática, gradual, que vai sendo burilada ao longo dessa fase escolar. Entretanto, considerando nosso contexto educacional de baixa proficiência na língua e os objetivos a que se propõe o Pacto Nacional, é relevante saber: Que competências um aluno deve demonstrar para ser considerado alfabetizado? Em que idade ou em que ano/série ele necessariamente deve apresentá-las? Trata-se de um recorte de política pública, sujeito a chuvas e trovoadas, e também às guerras teóricas e metodológicas ligadas à alfabetização (p.10).

A autora lembra o PAIC, como experiência que inspirou o desenho do Pacto Nacional, como uma coerência interna da política pública implementada pelo governo do Estado do Ceará:

Se o objetivo central é a alfabetização efetiva da criança, e não a avaliação realizada pelo Poder Público, então é compreensível que a avaliação ocorra no segundo ano e o último ano do ciclo de alfabetização seja dedicado aos ajustes necessários à conclusão exitosa do processo, a partir dos insumos gerados pela avaliação externa (GOMES, 2013, p.11).

O Estado cearense considera que promover essa avaliação aos oito anos de idade, ou ao fim do terceiro ano do ensino fundamental, é tirar a oportunidade de eventuais correções de rumo ainda dentro do ciclo de alfabetização, caso elas sejam necessárias, e garantir aprendizagem das crianças com maiores dificuldades antes que elas sigam adiante (GOMES, 2013).

Nessa perspectiva, Gomes (2013) considera que, se por um lado, com o estabelecimento da meta de alfabetização aos oito anos, o MEC busca contemplar a

diversidade do País e os diferentes contextos escolares, por outro, é forçoso reconhecer que, com a progressiva incorporação de alunos de quatro e cinco anos de idade à pré-escola, o processo de alfabetização poderá ser concluído antes do terceiro ano.

Para Moraes (2012), um dos principais formadores do PNAIC, é preciso superar certos preconceitos e mentalidades que aceitam como natural que alunos da escola pública possam não estar, ainda, alfabetizados aos oito anos de idade. O autor defende que docentes, gestores e formuladores de políticas educacionais considerem que o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender bastante das práticas pedagógicas existentes nas escolas.

Portanto, como afirma Alferes (2017), a definição de uma *idade certa para alfabetizar* todas as crianças parece algo que ainda não está resolvido no Brasil, visto que muitas crianças podem alfabetizar-se antes do 1º ano, outras ao final do 2º ou 3º ano do ensino fundamental, assim como se tem algumas delas que necessitarão de mais tempo, devido às dificuldades de aprendizagem, deficiências, condições sociais e econômicas, entre outros fatores.

Para Moraes (2012), isso revela uma desigualdade entre crianças pertencentes a classes sociais diferentes. Para o autor, no Brasil vive-se em um *apartheid* educacional, no qual coexistem um sistema de ensino destinado às classes médias e à burguesia, e outro destinado às camadas populares. No segundo sistema, passou-se a aceitar como “natural” que um percentual alto de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético.

O autor alerta para o fato de que o fracasso escolar na alfabetização tem atingido quase que exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias de meio popular. Mas o autor também reconhece que, em geral, na maioria das escolas privadas, não se pratica um ensino ajustado às necessidades de cada educando e que cabe à família, em última instância, buscar outros apoios, a fim de garantir que seu filho alfabetizando não seja reprovado ao final do ano. “Se o fracasso da alfabetização tem sido um mal que atinge quase que somente as crianças pobres, consideramos que um grande problema tem sido a aceitação desse estado de fracasso em nossa sociedade, como se fosse natural” (p.23).

O ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender muito das práticas de ensino que a escola desenvolve, afirma Moraes (2012). Como explica Alferes

(2017), as práticas de ensino envolvem “o que” e o “como”, que se encontram diretamente relacionados com a noção de *idade certa*. “O que” refere-se aos conteúdos do currículo para o ciclo de alfabetização, ou seja, em que ano os conteúdos deverão ser introduzidos, aprofundados e consolidados até o terceiro ano do ensino fundamental. O “como” é o modo de se trabalhar esses conteúdos, seja em sequências didáticas, seja por meio de projetos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)³⁵ define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.

Em síntese, a ideia de *idade correta* ou *idade adequada* foi incorporada e recontextualizada, inicialmente, no município de Sobral/CE, depois no Estado do Ceará e, em seguida, em todo o país, através do PNAIC.

Em meio a tantas polêmicas, o documento *Política Nacional de Alfabetização – Outubro 2017* (MEC, 2017)³⁶ apresentou um diagnóstico do PNAIC, segundo o qual o Pacto não contribuiu para a melhora nos resultados da alfabetização. A formação dissociada da prática; o modelo de material para o professor e aluno centralizado; a falta de monitoramento; a gestão do programa realizada pelas Universidades, contudo, sem a participação de secretarias, foram as justificativas para os resultados não satisfatórios.

Em meio a mudanças políticas em âmbito federal, com modificações de programas e ações em diversas áreas e iniciadas, após o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a última edição do PNAIC foi publicada em Portaria MEC n. 826, de 7 de julho de 2017, e, em 2018, foi anunciada a sua extinção. Em outubro de 2018, foi anunciada pelo Ministério da Educação uma nova organização da Política Nacional de Alfabetização³⁷, por

³⁵ O documento “Base Nacional Comum Curricular: educação é a base” tem caráter normativo e define conjuntos de aprendizagens essenciais a todos os alunos e que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Constitui-se, portanto, como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Integrante da política nacional da Educação Básica, visa a contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017).

³⁶ <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>

³⁷ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>

meio do Programa Mais Alfabetização³⁸, da Base Nacional Comum Curricular, da Política Nacional de Formação de Professores e do Plano Nacional do Livro Didático

Por se tratar de uma ação com foco principal na ação docente e por ter se iniciado no ano de 2018, apresenta-se uma análise do Programa Mais Alfabetização.

3.5 Programa Mais Alfabetização

O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria n. 04, de 4 de janeiro de 2018, visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com a Portaria, o Programa tem por finalidade: contribuir para a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização.

Entre as principais ações, estão a garantia do assistente de alfabetização ao professor, em sala de aula, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Não há nenhum pré-requisito de escolaridade mínima para atuar na função e cada rede de ensino é responsável pela seleção de seus assistentes.

Em suas atividades, de acordo com Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento (BRASIL, 2018), os assistentes de alfabetização são responsáveis por: realizar as atividades de acompanhamento pedagógico, sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da Secretaria de Educação e com o apoio da gestão escolar; apoiar na realização de atividades, com vista a garantir o processo

³⁸ Durante a realização da pesquisa de campo, a ser apresentada nos próximos capítulos, o PNAIC ainda estava vigente e, apesar de sua extinção, configura-se como o objeto de análise deste trabalho.

de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; participar do planejamento das atividades junto à Coordenação do Programa na escola; cumprir a carga horária, de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa; auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele; acompanhar o desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle da frequência; elaborar e apresentar à Coordenação relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente; acessar o Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento digital, para o cadastro das atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente; cumprir, com responsabilidade, pontualidade e assiduidade, suas obrigações com o Programa; e participar das formações indicadas pelo Ministério da Educação.

Destaca-se que as atividades desempenhadas pelos assistentes de alfabetização são consideradas de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário.

Na condição de voluntariado ressarcido, os assistentes de alfabetização recebem cento e cinquenta reais por mês, por turma, para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação. Os assistentes podem assumir até 8 turmas por semana e receber até R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais.

Além de recursos destinados ao ressarcimento dos assistentes de alfabetização, o Programa conta com recursos específicos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a realização de atividades voltadas para as turmas de primeiro e segundo anos do ensino fundamental.

Ao Programa Mais Alfabetização articulam-se outros programas e projetos que compõe a Política Nacional de Alfabetização, são eles: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as avaliações Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Sistema de Avaliação da Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular.

O elemento mais inovador do Programa Mais Alfabetização refere-se à inserção nas unidades educacionais de novos sujeitos docentes com perfis, formações e tarefas distintos

daqueles promovidos tradicionalmente pelos professores: os assistentes de alfabetização. Sua inclusão no cotidiano da escola busca responder às demandas trazidas pela comunidade escolar, diante dos baixos resultados dos estudantes nas avaliações.

Esse processo vem trazendo novas atribuições aos docentes e reestruturando o trabalho pedagógico, repercutindo diretamente nas condições de atuação na escola (OLIVEIRA, 2004; 2006). Tardif e Levasseur (2004), ao analisar outros contextos nacionais, consideram que essa nova divisão do trabalho na escola é resultado de um processo recente, no qual os serviços educativos passaram a ser ofertados cada vez mais por pessoal menos especializado.

Torna-se relevante a discussão sobre como o Programa Mais Alfabetização tem permitido uma nova divisão do trabalho na escola, instaurando novas hierarquias e fragmentação do processo educativo. Além disso, tais mudanças têm acometido as relações internas na escola, a fim de se cumprir os objetivos do Programa.

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista e, portanto, pode ser discutido por leigos e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (OLIVEIRA, 2004). Tal ideia se associa ao processo de desprofissionalização ou proletarização dos serviços educativos (TARDIF, LEVASSEUR, 2004).

3.6 Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB³⁹, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Os dados coletados produzem informações que subsidiam a formulação,

³⁹ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb> (acesso em 31/03/2017).

reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e nos períodos avaliados.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

As avaliações destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental são a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Em 2017⁴⁰, o SAEB foi novamente reestruturado, assumindo as seguintes características: abandono das siglas e dos nomes fantasia (“ANEB”, “ANRESC”, “ANA”, “Prova Brasil”), passando a ser identificado por SAEB, acompanhado das etapas, das áreas de conhecimento, dos tipos de instrumentos envolvidos; unificação das agendas do SAEB, até 2021, com a aplicação de instrumentos em anos ímpares (2019 e 2021) e a divulgação de resultados e indicadores em anos pares (2020 e 2022); afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos, para estudos de fatores associados e elaboração de novos indicadores para o SAEB.

A Figura 2 expõe a síntese dessa reformulação do SAEB apresentada, pelo INEP/MEC, para 2019.

⁴⁰ http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/Apresentacao_Aprimoramentos_Saeb_2019.pdf

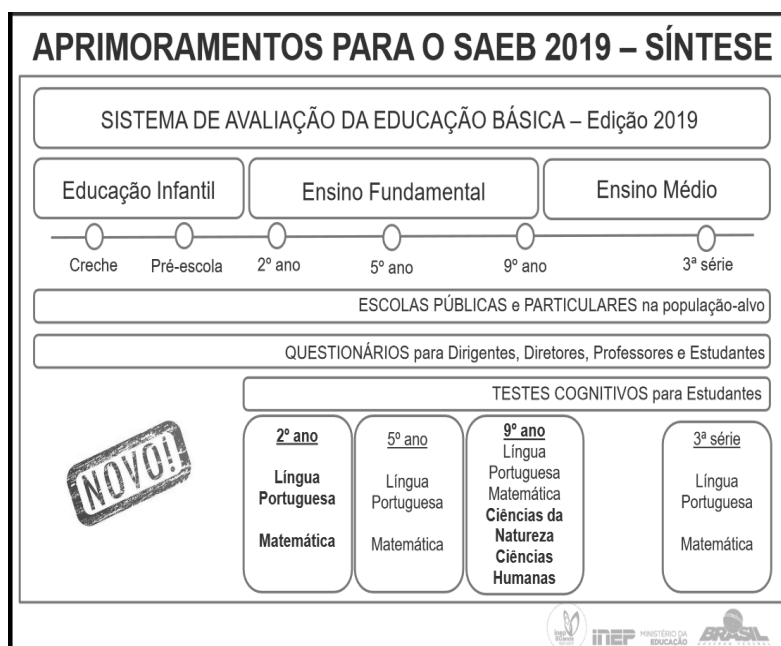


Figura 2: Aprimoramento para o SAEB 2019 – Síntese

Fonte: Apresentação Sistema de Avaliação da Educação Básica: Aprimoramentos para 2019, junho/2018.

Neste estudo, são apresentadas, na sequência, as principais avaliações destinadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental vigente até o ano de 2018.

3.6.1 Provinha Brasil

A Provinha Brasil, instituída pela Portaria Normativa MEC n. 10, de 20 de abril de 2007, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem no monitoramento e na avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização, do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de leitura e de matemática.

Aplicada duas vezes ao ano, a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. Todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas.

A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. Ressalte-se que a data de aplicação da Provinha Brasil é uma decisão de cada rede de ensino.

A proposta da Provinha Brasil é oferecer informações que possam orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação.

Com o resultado da correção em mão, é possível identificar em qual nível de alfabetização e nível de matemática que os alunos encontram-se. No documento “Guia de apresentação, correção e interpretação dos resultados da Provinha Brasil” (2016), são descritos os cinco níveis de desempenho, identificados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha. A partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, foram definidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial, assim como cada nível de matemática que as crianças demonstraram. Por isso, cada teste possui um número distinto de questões para identificação de cada nível.

De acordo com o guia, a Provinha Brasil é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino, e, conforme a portaria que a institui, tem os seguintes objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das

desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Esses objetivos possibilitam, entre outras ações, o estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; o planejamento de cursos de formação continuada para os professores; o investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; o desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; e a melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino.

O delineamento e a construção dessa avaliação prevê, ainda segundo o guia, a utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas realizadas pelos professores alfabetizadores, que poderão reorientar o que ensinar e como ensinar, e também pelos gestores, que poderão reunir elementos para o planejamento curricular e para subsidiar a formação continuada dos professores alfabetizadores, com vista à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC, com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, também utiliza a Provinha Brasil como meio de aferir os resultados.

3.6.2 Avaliação Nacional da Alfabetização

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática.

De acordo com o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013), essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no PNAIC. A ANA busca produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma

avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino as quais estão vinculadas.

Assim, a ANA é realizada anualmente e tem como objetivos principais: avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; e concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

As matrizes de referência elegem os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos que permitam uma leitura do processo avaliado.

Desse modo, a matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas que podem contribuir para a visão dele. Muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala. Por essa razão, afirma-se que a matriz de referência se constitui como um recorte de determinada realidade. Em outras palavras, a escolha dos saberes e eixos analisados deriva de opções com embasamento técnico, político e pedagógico. Esse recorte é justificado tanto pelas 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 (Documento Básico da ANA, BRASIL, 2013, p. 13).

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática são compostos por 20 itens. No caso de língua portuguesa, o teste é composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de matemática, são aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.

Os resultados são informados por instituição de ensino, município e unidade federativa e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em âmbito nacional. As informações a serem divulgadas serão concernentes às condições de oferta; e aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em matemática. Não há divulgação de resultados por aluno.

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitando o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, em geral, e do processo de alfabetização, em particular (p. 20).

De acordo com os resultados da ANA (BRASIL, 2016), os níveis de alfabetização das crianças brasileiras, em 2016, foram praticamente os mesmos que em 2014. Os resultados revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontravam-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1%. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8%.

O desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período. Os resultados revelam ainda que parte considerável dos estudantes, mesmo tendo passado por três anos de escolarização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade. A terceira edição da ANA foi aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 14 e 25 de novembro de 2016. Foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes.

3.7 Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)⁴¹ foi criado em 2000, com o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade nas escolas de Minas Gerais. Esse sistema teve início com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e, com seu desenvolvimento, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem⁴² (2005) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (2006).

3.7.1 Programa de Avaliação da Alfabetização

O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)⁴³ é realizado por meio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). O Programa faz parte do SIMAVE e foi desenvolvido por meio da parceria entre a SEE-MG, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A avaliação do Proalfa identifica os níveis de aprendizagem em relação à leitura e à escrita dos alunos e é parte da estratégia da SEE para alcançar a meta de que em Minas toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade. Os testes são anuais e aplicados em todos os alunos das redes estadual e municipal, nas escolas urbanas e rurais, e identifica o

⁴¹ Disponível em: <http://www.simave.caeduff.net/wp-content/uploads/2015/06/SIMAVE-RGE-WEB.pdf>

⁴² O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE– é um sistema informatizado, realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com acesso on-line para geração de provas e emissão de relatórios e gráficos de resultado, disponibilizado às escolas para uso dos professores. O programa é constituído por um Banco de Itens que atualmente consta com aproximadamente 103.000 itens/questões de múltipla escolha, de todas as disciplinas de ensino fundamental e médio, e itens de produção de textos elaborados por especialistas, de acordo com padrões definidos pela SEE e de forma a contemplar todos os tópicos obrigatórios dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC. O PAAE disponibiliza aos professores Avaliações Contínuas no decorrer do ano letivo, a serem geradas opcionalmente e segundo critérios e necessidades do trabalho docente, em que são avaliados os alunos do ensino fundamental e do ensino médio.

⁴³ <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/O%20que%20%C3%A9%20o%20Proalfa.pdf> (Acesso em 18/01/2018).

nível de aprendizado de cada aluno. O intervalo entre a aplicação dos testes e o resultado possibilita ações de intervenção na aprendizagem.

A avaliação é censitária para os alunos do 3º ano (oito anos de idade) e amostral para os do 2º e 4º anos. A censitária é uma avaliação nominal, que identifica o nível em que se encontra cada aluno e possibilita intervir em sua aprendizagem de forma pontual e individualizada, se necessário. A amostral produz indicadores de alfabetização para subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola.

Minas Gerais avalia os níveis de alfabetização dos alunos das redes públicas, estadual e municipal, anualmente, de modo universal, incluindo os alunos das áreas rurais. Em 2009, todos os municípios mineiros aderiram ao Proalfa.

3.8 Repercussões das políticas de avaliação sobre a escola e o trabalho docente

Todos esses movimentos, discutidos até aqui, tomam como referência os índices das avaliações de larga escala que aparecem, no Brasil, com a criação do SAEB, no ano de 1990. Consequentemente, com o refinamento do sistema, como consideram Possa e Bragamonte (2018), os modelos específicos de avaliação produzem práticas de responsabilização do professor, por meio dos resultados de rendimento da aprendizagem dos estudantes, cada vez mais individualizados.

Com a preocupação em monitorar constante e estatisticamente a população infantil e seus processos de alfabetização, em âmbito local e global, como um dos objetivos de diferentes organismos internacionais, tem-se um alerta ainda mais específico, afirmam as autoras: “[...] o enfrentamento dos problemas de acesso e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem no que se refere a políticas que possam preparar as novas gerações” (p.167).

Não se pode negar que, no âmbito da lógica que integram, os resultados dessas avaliações têm propiciado tanto a compreensão da realidade brasileira quanto sua comparação

com realidades de outros países. Contudo, nesse contexto educacional, como analisa Oliveira (2015), a avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem se tornado elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. “A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando o financiamento da unidade escolar e, em última instância, os currículos” (p.640).

Além disso, no contexto nacional, percebe-se que estados e municípios desenvolvem seus próprios sistemas e testes, para aferir os resultados acadêmicos das crianças e jovens e, em alguns casos, sobrepondo-se aos já existentes. Como afirma Oliveira (2015),

Em certa medida isso se explica pela grande aderência dos gestores municipais e estaduais a essa lógica de mensuração, que põe a técnica no lugar da política e a eficiência no lugar da ampliação do bem-estar como um direito. Se explica ainda, pelo fato de que a avaliação se tornou um grande negócio que envolve importantes cifras monetárias e que representa um campo de interesses direto ou indireto em que especialistas e empresas de consultorias, ONG, Institutos Empresariais, entre outros, envolvem-se nas políticas de Estado para disputar recursos públicos para seus fins privados (p.642).

Nesse processo, observam-se, por vezes, políticas contraditórias sendo desenvolvidas no âmbito do mesmo governo, objetivadas em programas distintos que convivem no dia a dia da escola:

Trata-se ao mesmo tempo de políticas estruturantes de orientação claramente homogêneas e reforçadoras do mérito acadêmico e programas dirigidos à inclusão social e escolar que são postos em marcha, muitas vezes no sentido de reparar as deficiências e recuperar as defasagens daqueles que apresentam dificuldades para que possam entrar na engrenagem geral (OLIVEIRA, 2015, p.642).

Considerando, ainda, que os resultados dos testes padronizados servem de base para a organização do trabalho pedagógico do professor, visando o avanço dos alunos para o nível seguinte, por meio da aplicação de “testes simulados” para os alunos “aprenderem” a responder ao que deles se espera, Mortatti (2013) considera que a sala de aula tem se tornado lugar, não de relações de ensino-aprendizagem, mas de treinamento contínuo, para obtenção

de resultados positivos, os quais, por sua vez, retroalimentam classificações e novos simulados como procedimento didático.

Uma “didática de resultados”, um “ativismo pragmático”, relacionados também com o declínio do prestígio da Didática, como teoria do ensino, que se reflete no lema “aprender a aplicar”, característico da “identidade funcional” dos cursos e ações de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores (p.29).

Em sua síntese, a autora ressalta quais aspectos continuam intocados na *caixa-preta da alfabetização escolar* no Brasil:

[...] aprender a aprender a leitura e escrita como habilidades e instrumentos, tomando o “texto” (reduzido a conjunto de frases breves relacionadas entre si, por meio de nexos coesivos explícitos, com assunto de interesse infantil e com sintaxe predominantemente coordenativa, próxima ao “tatibitati”, permitindo-se fragmentos de textos) como pretexto para a aquisição da língua escrita e como conjunto de conteúdos a serviço dos objetivos escolares, especialmente “temas transversais”; alfabetização como preparação e pré-requisito para o letramento e para a aprendizagem da língua portuguesa; aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar (p.29).

À luz da *teoria do dispositivo pedagógico*, de Bernstein (1996), pode-se perceber que as *regras distributivas*, que têm a função de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e de prática, estão sendo realizadas pelos sistemas educacionais e estão presentes nas políticas de alfabetização e avaliação vigentes. O conhecimento *impensável* (controlado essencialmente pelos que produzem os novos discursos – PNAIC, SAEB, SIMAVE) e o *pensável* (controlado essencialmente pelos que atuam no contexto da reprodução do discurso – estados, municípios, escolas e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental), vêm se desenvolvendo, por vezes, de forma contraditória, como forma de reprodução e regulação dos processos educativos.

As *regras recontextualizadoras*, que deslocam o discurso do seu contexto original de produção – programas e projetos de alfabetização e programas de avaliação de desempenho acadêmico, no âmbito nacional, estadual, ou municipal – para outro contexto – a escola – onde é modificado, relacionado com outros discursos e, depois, relocado, podem ser, assim, evidenciadas. Fica evidente também que o *campo recontextualizador oficial*, criado e dominado pelo Estado e agências internacionais, vem regulando a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos – escola e professores, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão. As *regras de avaliação* vêm sendo utilizadas para regular e transformar o discurso pedagógico em prática pedagógica.

Nessa perspectiva, torna-se importante compreender o *campo de recontextualização pedagógico*, constituído pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, seus princípios e suas práticas, que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução. É o que será analisado no próximo capítulo.

4. TRABALHO E IDENTIDADE DAS PROFESSORAS DE 1º CICLO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

O presente capítulo, a partir dos dados coletados no levantamento documental e na pesquisa de campo, explicitados na introdução deste estudo, busca compreender o trabalho e identidade das professoras de 1º ciclo. Inicia-se com a contextualização da rede municipal e com a apresentação de sua política pedagógica de alfabetização e de avaliação. Em seguida, busca-se conhecer a percepção e interpretação das professoras sobre seu campo de atuação.

No campo da pesquisa em educação, a teoria de Basil Bernstein pode ser empregada, segundo afirmam Mainardes e Stremel (2010), para descrever os níveis de análise macro, meso e micro, bem como as relações entre eles.

Bernstein (1996) conceitua o discurso pedagógico como um princípio de recontextualização, ou seja, “o discurso pedagógico é elaborado por meio de um princípio de recontextualização que seletivamente apropria-se, realocaliza, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir a sua própria ordem” (p.46). Para o autor, o princípio de recontextualização cria campos e agentes com funções de recontextualização. As funções de recontextualização tornam-se o meio pelo qual um discurso pedagógico específico é criado. Formalmente, passa-se de um princípio de recontextualização a um campo de recontextualização com agentes e com ideologias em prática.

O campo da recontextualização, segundo Bernstein, tem uma função crucial na criação da autonomia fundamental da educação. O autor distingue entre um *campo de recontextualização oficial* (CRO), criado e dominado pelo Estado, seus agentes e ministérios selecionados, e um *campo pedagógico de recontextualização* (CPR).

Se a CPR pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico independentemente do CRO, então há tanto uma certa autonomia e luta sobre o discurso pedagógico e

suas práticas. Mas se há apenas o CRO, então não há nenhuma autonomia. Hoje, o estado está tentando enfraquecer o CPR através do seu CRO, e assim, tenta reduzir a autonomia relativa sobre a construção do discurso pedagógico e sobre os seus contextos sociais (BERNSTEIN, 1996, p.46).

Para o autor, o princípio recontextualizador não apenas recontextualiza qual discurso vai se tornar objeto e conteúdo da prática pedagógica. Ele também recontextualiza o como; isto é, a *teoria da instrução*. Tal teoria, que também pertence ao discurso regulador, contém em si um modelo do aprendiz, do professor e da relação pedagógica. “O princípio recontextualizador não apenas seleciona o quê mas também o como da teoria da instrução. Ambos são elementos do discurso regulador” (BERNSTEIN, 1996, p.47).

Como destaca Mainardes (2010), o conceito de recontextualização contribui significativamente para compreender, no campo das políticas educacionais, como estas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com as arquiteturas nacionais (constituídas por aspectos políticos, ideológicos e culturais). Assim, a pesquisa das políticas educacionais “demanda um esforço de análise para apreender as influências internacionais por meio de processos de globalização e disseminação de ideias e discursos e os processos de recontextualização do contexto nacional e local” (p.21).

4.1 A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: contextualização

Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, possui uma população de 2.096.677 habitantes, segundo dados do IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística– (2010). Sendo uma das maiores cidades do país, conta com um amplo sistema educacional. A RME-BH atende, prioritariamente, conforme determina a Constituição Federal de 1988, alunos da educação infantil (0 a 5 anos) e do fundamental (6 a 14 anos), mas também fazem parte do público das escolas municipais os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os números demonstram a amplitude desse atendimento, com mais de 190 mil alunos em mais de 500 estabelecimentos ligados à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Na Figura 3, são apresentados dados relativos ao perfil da RME-BH.

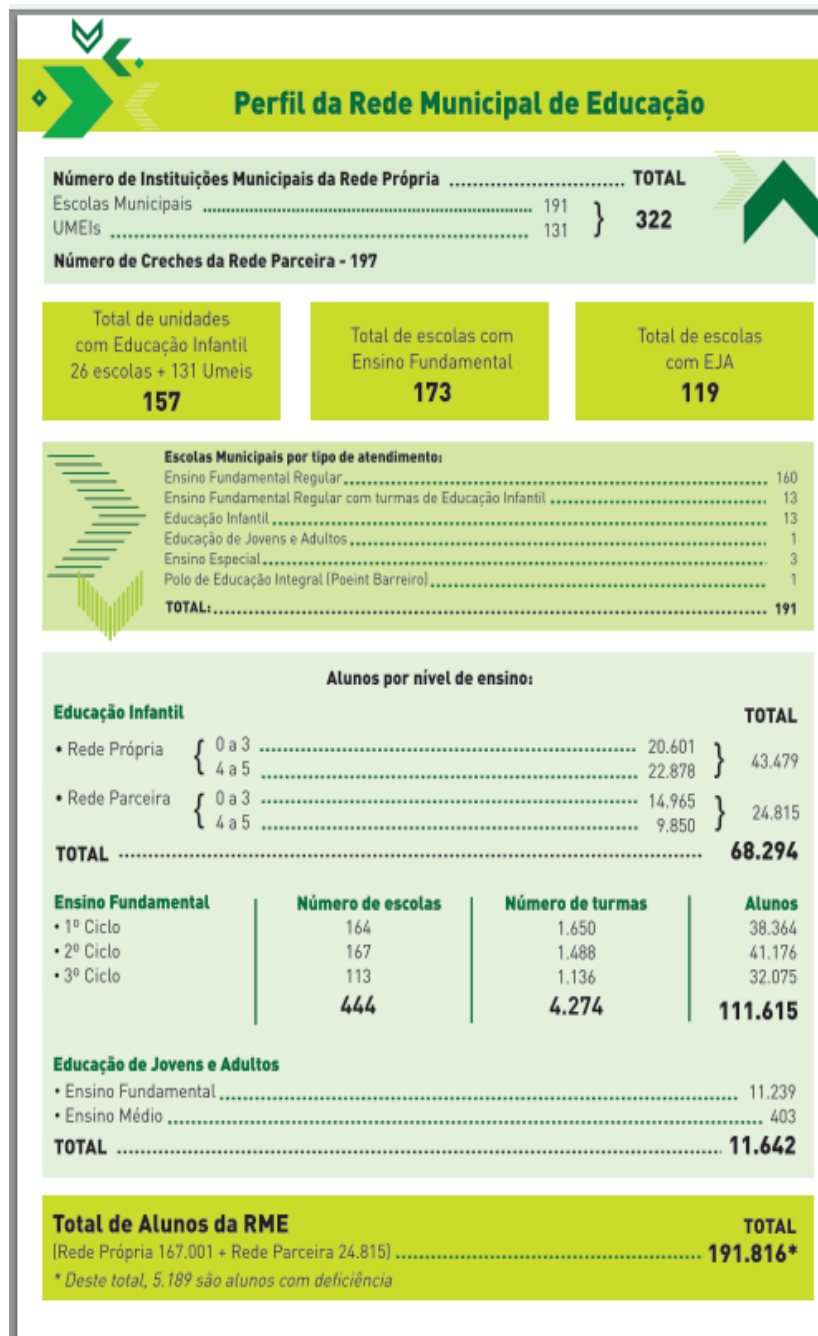


Figura 3: Perfil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE/SMED/PBH – dezembro/2017

Tomando-se por base o relatório do IDEB de 2017, os anos iniciais do ensino fundamental alcançaram o índice de 6,3 e os anos finais o índice de 4,9, conforme série histórica apresentada nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2: Série histórica do IDEB na RME-BH – anos iniciais do ensino fundamental

Município ↕	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Belo Horizonte	4,6	4,4	5,3	5,6	5,7	6,1	6,3	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6

Fonte: MEC/INEP.

Tabela 3: Série histórica do IDEB na RME-BH – anos finais do ensino fundamental

Município ↕	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Belo Horizonte	3,7	3,4	3,8	4,5	4,5	4,8	4,9	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6

Fonte: MEC/INEP.

Segundo os dados da ANA 2016⁴⁴, Tabela 4, a maior parte dos estudantes da RME-BH encontra-se no nível recomendado (N4) para a escrita e para a matemática. Na leitura, a maior parte encontra-se no nível adequado (N3).

Tabela 4: SAEB/ANA – distribuição por níveis na RME-BH (%)

Avaliado	2016				
	Níveis				
	N1	N2	N3	N4	N5
Leitura	10,7	30,6	39,1	19,6	
Matemática	11,9	28,1	22,0	37,9	
Escrita	6,11	13,1	2,5	62,8	15,5

Fonte: MEC/INEP/SAEB/ANA 2016.

⁴⁴ Os níveis da ANA são assim organizados: níveis 1 e 2 (elementares), nível 3 (adequado) e nível 4 e 5 (desejável).

Os dados do Proalfa demonstram que os estudantes do 3º ano da RME-BH vêm alcançando, de maneira crescente, a proficiência⁴⁵ acima de 500, no período de 2014 a 2016. Isso significa que, num conjunto de competências de leitura e escrita, os estudantes encontram-se no nível recomendado para este ano de escolaridade (Tabela 5).

Tabela 5: SIMAVE/Proalfa – Padrão de desempenho RME-BH (2016)

ANO/ DISCIPLINA	Língua Portuguesa					
	Proficiência			Padrão		
	2014	2015	2016	2014	2015	2016
3º ano EF	552,2	561,8	566,4	Recomendado		

Fonte: SEEMG/SIMAVE/Proalfa 2016

Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE, em 2010, o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais de idade, na cidade de Belo Horizonte, correspondia a 2,9% da população. Ou seja, a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade no município era de 97,1%, enquanto a taxa nacional era de 92%. Já a taxa de analfabetismo funcional de pessoas com 15 anos ou mais de idade em Belo Horizonte era de 15% e a taxa nacional de 16,8%⁴⁶.

Quanto ao Quadro de Pessoal da Educação, como demonstrado na Figura 4, a RME-BH possui 23.673 servidores, sendo 15.901 professores. O corpo de professores é majoritariamente feminino (90%) e com nível superior (88,7%).

⁴⁵ Os níveis de proficiência do Proalfa para o 3º ano são: baixo (abaixo de 450), intermediário (de 450 a 500) e recomendado (acima de 500).

⁴⁶ A Meta 9 do PNE propõe a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional.

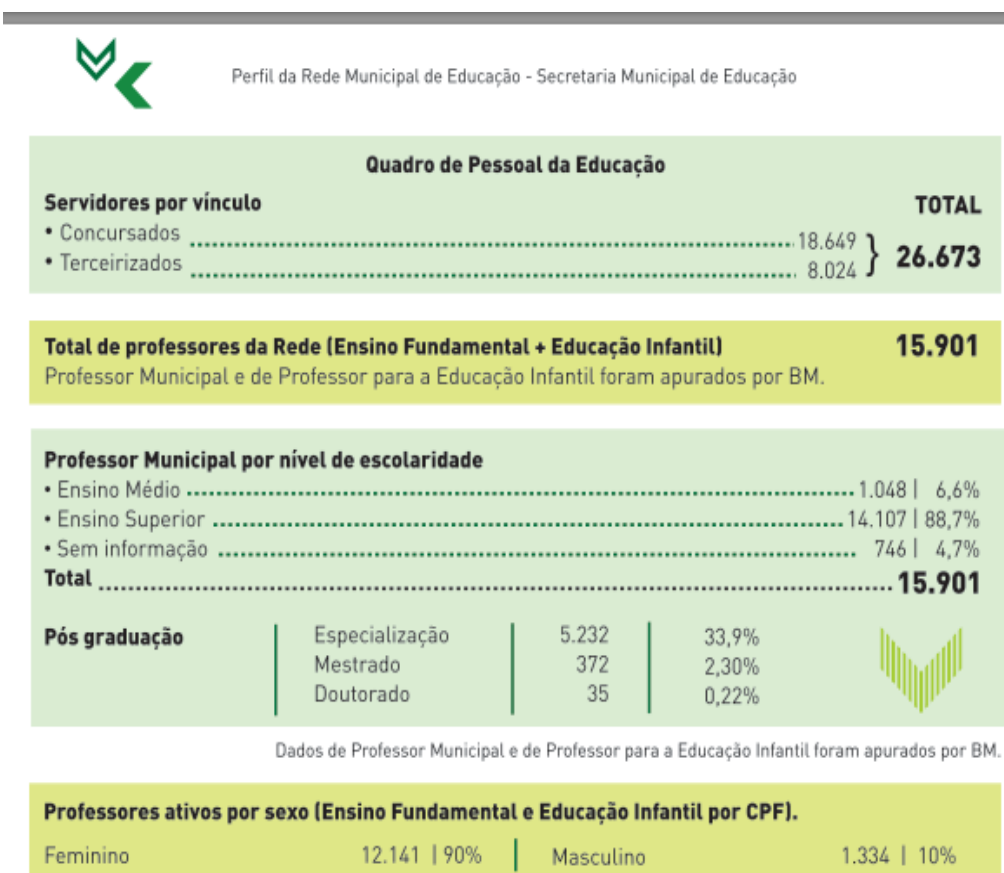


Figura 4: Quadro de Pessoal da Educação – RME-BH
 Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE/SMED/PBH – dezembro/2017

4.1.1 Gestão Municipal 2013-2016

No ano de 2009, assume a gestão municipal Márcio Lacerda, empresário e político do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Ele exerceu seu primeiro mandato, como prefeito de Belo Horizonte, entre 2009 e 2012. Reeleito, exerceu o segundo mandato de 2013 a 2016.

Em seu primeiro mandato, a política do município manteve várias ações, projetos e programas consolidados na Capital Mineira nos anos anteriores. Em seu segundo mandato,

aos poucos, foi sendo inserida uma proposta político-pedagógica de cunho mais conservador e avaliador.

Na gestão 2013-2016, foi implantado um modelo de gestão estratégica, o Programa “BH Metas e Resultados – planejando o futuro, transformando o presente”, com uma proposta de permanente avaliação dos resultados das políticas públicas, dos programas e dos projetos em andamento.

Nesse Programa, a educação estava inserida no grupo das doze⁴⁷ áreas definidas para concretização dos resultados esperados e havia, segundo mencionado, uma tentativa de reunir esforços e recursos visando tal fim. A função desse Programa era consolidar os resultados de forma qualitativa e quantitativa, em relação aos principais componentes da Estratégia de Desenvolvimento (BELO HORIZONTE, 2014).

“Uma escola municipal comparada às melhores do mundo” era o principal desafio, estampado no *site*⁴⁸ do Programa, apontado pela PBH (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) para sua ação gerencial na cidade.

Tendo como público-alvo os estudantes do ensino fundamental da RME-BH, o objetivo da área da Educação era o de “aumentar a qualidade do ensino público municipal, garantindo a todos os estudantes acesso, permanência, a habilidade de ler aos oito anos, as competências básicas dos cálculos matemáticos e a resolução de problemas até os dez anos de idade, com equidade de gênero, raça e classe social” (BELO HORIZONTE, 2014).

Os resultados esperados eram:

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁹ dos anos iniciais mantido, em 2013, em 5,6 e ampliado para 5,9 em 2015, garantindo a melhoria constante da qualidade da educação.

⁴⁷ As demais áreas de resultado apresentadas no *site*: Cidade Saudável, Cidade com Mobilidade, Cidade Segura, Prosperidade, Modernidade, Cidade com todas as Vilas Vivas, Cidade Compartilhada, Cidade Sustentável, Cidade de Todos, Cultura e Integração Metropolitana.

⁴⁸ <https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/veja-mais/Educa%C3%A7%C3%A3o> (acesso em agosto/2015).

⁴⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep, em 2007, e reúne, em um só indicador, dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB – para as unidades da federação e para o País–, e a Prova Brasil – para os municípios.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos anos finais mantido, em 2013, em 4,5 e ampliado para 4,9 em 2015, garantindo a melhoria constante da qualidade da educação.

- a) Observatório do Clima Escolar implantado até 2014.
- b) Plano Municipal de Segurança Escolar implantado até 2014.
- c) Projeto Arte na Escola implantado até 2013.
- d) Todas as crianças da Rede Municipal de Educação lendo e escrevendo aos oito anos de idade, até 2013.
- e) Transporte escolar para atendimento a estudantes da Rede Municipal de Educação com deficiência motora, sem capacidade de deambulação, ampliado, garantindo o atendimento de 100% até 2016.

Cada Área de Resultado estava organizada em Projetos Sustentadores, sendo definida em função da sua capacidade transformadora e da sinergia entre os resultados finalísticos e os produtos. Na Educação, tendo como órgão responsável a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, havia três: 1) Expansão da educação infantil; 2) Expansão da Escola Integrada; 3) Melhoria da Qualidade da Educação.

Aqui interessa o terceiro Projeto Sustentador, que se refere à melhoria da qualidade da Educação, que tinha como objetivo geral “aumentar a qualidade do ensino público municipal, a fim de garantir a todos os estudantes o acesso à escola, sua permanência, bem como a habilidade de ler e escrever aos 8 anos e as competências básicas dos cálculos matemáticos e resolução de problemas até os 10 anos”. E tinha como resultados esperados:

1. Aumento da qualidade da educação municipal, superando os índices do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estabelecidos pelo Ministério da Educação: 5,4 para os alunos no 5º ano do ensino fundamental, até 2011.
2. Aumento da qualidade da educação municipal, superando os índices do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estabelecidos pelo Ministério da Educação, 4,1, para os alunos no 9º ano do ensino fundamental, até 2011.

3. Índice de reprovação por frequência dos alunos da RME, Rede Municipal de Educação, reduzido, passando de 4,2%, em 2008, para 3,8%, em dezembro de 2012, sendo: a) redução de 0,9% no 1º ciclo para 0,7%, em 2012; b) redução de 1,1% no 2º ciclo para 1,0%, em 2012 e; c) redução de 2,2% no 3º ciclo para 2,1%, em 2012.
4. Índice de distorção idade/ciclo reduzido, ao final do segundo ciclo, de 7,34% para 6,8%, até dezembro de 2012.

Programa Saúde na Escola (PSE), garantindo a avaliação anual do estado de saúde de todos os estudantes da rede municipal, implantado até 2012.

Dietas especiais para alunos da Rede Municipal diabéticos, portadores de doença celíaca e outros, introduzidas nas merendas escolares, até dezembro de 2009.

Programa de Reforço Escolar, em matemática e português, visando à melhora do aprendizado dos estudantes com baixo desempenho registrado no boletim, implantado a partir de 2009.

Observa-se, assim, nesta breve apresentação realizada, uma significativa mudança de concepção da política educacional do município de Belo Horizonte que passou a ter, gradativamente, a preocupação com metas e resultados. Tal centralidade tem se incorporado ao cotidiano escolar da rede municipal, atingindo a escola como um todo.

No documento “Orientações para ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação: tempos e espaços, pessoas e aprendizagens” (BELO HORIZONTE, 2014c), os processos de avaliação no ensino fundamental passam a ser conduzidos como um recurso que permitia repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. A SMED apontava os seguintes objetivos das avaliações:

auxiliar o professor na compreensão do processo de ensino-aprendizagem das capacidades/habilidades expressas nas Proposições Curriculares (2010); incentivar os estudantes para a melhoria do desempenho e a aquisição de novas aprendizagens; orientar as equipes pedagógicas na construção do currículo, no processo de monitoramento da aprendizagem e na elaboração do Plano de Melhoria da Aprendizagem (BELO HORIZONTE, 2014c, p. 61).

No documento, são propostas dois tipos de avaliações: as internas e as externas. As *avaliações internas* permitem intervenções no processo educativo, a partir do diagnóstico da situação de cada turma e estudante.

Devem ser realizadas, de forma intencional e sistemática, para aferir o aprendizado dos estudantes por meio de diversos instrumentos (observações, diagnósticos, registros, provas, portfólios, etc.), verificar como o processo de ensino-aprendizagem tem ocorrido e indicar as intervenções necessárias (BELO HORIZONTE, 2014c, p.61).

E as *avaliações externas*:

Têm como objetivo realizar um diagnóstico do sistema educacional a partir do desempenho dos estudantes em testes padronizados, visando ao monitoramento da aprendizagem para orientar a escola na construção de seu currículo e subsidiar a formulação ou reformulação das políticas educacionais da RME-BH (BELO HORIZONTE, 2014c, p. 62).

Durante o Ciclo de Alfabetização (6 a 9-10 anos), os estudantes realizam quatro avaliações externas: a *Provinha Brasil* e a *Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)* de âmbito nacional, que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica; *Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)*, de âmbito estadual, que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE); *Avalia-BH*⁵⁰, de âmbito municipal.

O Avalia-BH é o sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte que avalia o desempenho educacional de todos os alunos, do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, da Rede Municipal de Educação. Além da avaliação de desempenho acadêmico dos alunos, o Avalia-BH é composto de pesquisas contextuais que buscam situar os resultados, a partir de variáveis econômicas e sociais para melhor compreensão do desempenho dos alunos e das escolas. Integra o sistema o Portal da Avaliação que disponibiliza o resultado das escolas nas avaliações externas, a proficiência de cada uma e o resultado alcançado no IDEB.

⁵⁰ Fonte: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=18298, acesso em 20/11/2015).

A seguir, está a Tabela 6 com as avaliações externas destinadas ao público do ensino fundamental da RME-BH:

Tabela 6: Avaliações Externas no ensino fundamental/RME-BH

AVALIAÇÕES EXTERNAS	ÂMBITO	1º CICLO		2º E 3º CICLOS	
		PROGRAMA	PÚBLICO	PROGRAMA	PÚBLICO
SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)	Nacional	PROVINHA BRASIL	2º ano	PROVA BRASIL	5º e 9º anos
		ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)	3º ano		
SIMAVE (Sistema Mineiro do Avaliação)	Estadual	PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização)	3º ano	PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica)	5º e 9º anos
AVALIA-BH	Municipal	AVALIA-BH	3º ano	AVALIA-BH	4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos

Fonte: BELO HORIZONTE (2014).

4.1.2 Gestão Municipal 2017-2020

A atual gestão municipal (2017-2020)⁵¹, em seu Programa de Metas de Gestão, destaca as metas específicas para o município de Belo Horizonte, baseando-se em duas premissas⁵²: “Governar para quem precisa” e “Fazer funcionar com qualidade”.

⁵¹ Alexandre Kalil é empresário, político, dirigente desportivo brasileiro, filiado ao Partido Humanista da Solidariedade e prefeito de Belo Horizonte desde 2017.

⁵² Conforme informações no site, o compromisso de “governar para quem precisa” o foco em atender a população mais vulnerável, enquanto público prioritário das políticas públicas municipais. O compromisso de “fazer funcionar com qualidade” traduz a visão de que é prioritário, dentro da infraestrutura existente da Prefeitura de Belo Horizonte, prestar serviços à população com mais qualidade, se traduzindo em mais eficiência da gestão pública municipal. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/projetosestrategicos/metasadagestao> (Acesso em 28/01/2018).

Foram definidas dez Áreas de Resultado⁵³ que explicitam os objetivos estratégicos e onde são agrupados os programas e ações municipais.

Dentre as atividades de governo, alguns projetos e ações têm maior relevância e impacto social e, por este motivo, foram considerados prioridade e organizados em projetos estratégicos e transformadores.

Os projetos estratégicos são apresentados como um conjunto de esforços direcionado a um objetivo e que sintetiza as prioridades de cada política pública. Os projetos transformadores são um subconjunto dos estratégicos, o qual indica ações que promovem transformação bastante visível da cidade e demanda monitoramento especial para ser bem-sucedido.

No caso da Área de Resultado Educação, os projetos estratégicos são:

- Ampliação da educação infantil;
- Reorganização, melhoria e ampliação do ensino fundamental e da Escola Integrada;
- Reorganização, expansão e redução da evasão da EJA;
- Promoção de Políticas de Educação Inclusiva;
- Melhoria da convivência e da segurança no ambiente escolar;
- Desenvolvimento profissional e formação continuada dos profissionais da educação.

Destes, a ampliação da *educação infantil e reorganização, melhoria e ampliação do ensino fundamental e da Escola Integrada* são tidos como projetos transformadores.

Foram estabelecidas as seguintes metas⁵⁴:

⁵³ As Áreas de Resultadas são: Saúde; Educação; Proteção Social, Segurança Alimentar e Esportes; Cultura; Segurança; Desenvolvimento Econômico e Turismo; Mobilidade Urbana; Sustentabilidade Ambiental; Habitação, Urbanização, Regulação e Ambiente Urbano; Atendimento ao Cidadão e Melhoria da Gestão Pública. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/projetosestrategicos/metasdagestao> (Acesso em 28/01/2018).

⁵⁴ Fonte: “Prefeitura apresenta seu Plano de Metas para Belo Horizonte” - Site da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-seu-plano-de-metas-para-belo-horizonte>. Acesso em 20/01/2018.

- Ampliar 8.500 vagas para crianças de 0 a 3 anos, expandindo em 29% o número de vagas;
- Atender 100% da demanda por educação infantil para crianças de 4 a 5 anos;
- Ampliar em 23,5 mil as vagas do Programa Escola Integrada, passando de 48,1 mil para 71,6 vagas;
- Beneficiar 100% dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.
- Melhorar o aprendizado dos alunos e a qualidade da educação, aumentando o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) de 6,1 (2015) para 6,4 (2019), nos anos iniciais, e expandindo de 4,8 (2015) para 5,4 (2019), nos anos finais, alcançando a meta estabelecida pelo MEC.

Em se tratando do projeto estratégico *Reorganização, melhoria e ampliação do ensino fundamental e da Escola Integrada*, seu objetivo é reorganizar o ensino fundamental da RME-BH, revendo tempos escolares, currículo, processos de avaliação e a articulação do currículo regular com as propostas do Programa Escola Integrada, além de ampliar vagas nos programas Escola Integrada e Escola Aberta.

Em seu escopo, propõe-se:

- Reorganização dos ciclos do ensino fundamental da RME-BH;
- Readequação das proposições curriculares da RME-BH, à luz da nova base nacional curricular: Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Estabelecimento, junto aos professores e coordenadores, do perfil pedagógico de cada ano dos ciclos;
- Integrar o currículo desenvolvido no Programa Escola Integrada ao currículo geral escolar, em todas as escolas;
- Implementar programas e projetos que estimulem a aprendizagem dos estudantes nas escolas em que os resultados escolares e indicadores sejam mais críticos;

- Reorganizar e ampliar as vagas da Escola Integrada;
- Ampliar o número de participantes do Programa Escola Aberta;
- Ampliar o número de bibliotecas abertas nos finais de semana.

São apresentadas, ainda, as seguintes ações:

- Gestão da Política do ensino fundamental;
- Construção, ampliação e reforma de unidades de ensino;
- Construção, ampliação e reforma de unidades de ensino;
- Administração do ensino fundamental: fornecimento de Kits Escolares; transporte escolar; parcerias com Instituições da Sociedade Civil;
- Gestão do Programa Escola Integrada;
- Projeto Escola Aberta: Bibliotecas Abertas nos Finais de Semana
- Melhoria da Aprendizagem e Avaliação de Desempenho Escolar: implementação de projetos de estímulos à aprendizagem; realização de Eventos Curriculares; avaliação da Gestão Escolar.

4.2 Política pedagógica para o 1º ciclo do ensino fundamental

No contexto da RME-BH, são desenvolvidas ações, projetos e programas que constituem a política pedagógica para a educação belorizontina. Nesta política, destacam-se algumas ações voltadas para o 1º ciclo do ensino fundamental.

As *Proposições Curriculares para a RME-BH* (PBH, 2010) são definidas, em seus Textos Introdutórios, como um projeto de cultura comum, a ser desenvolvido com os sujeitos da educação, para que sua experiência educativa escolar seja de aprendizagem e crescimento numa perspectiva de educação como direito à formação humana. Tem como objetivo “garantir a todos os educandos o direito aos conhecimentos sociais das várias disciplinas, aos valores,

aos comportamentos e às atitudes que lhes permitam compreender e transitar no mundo” (p.6). Assim, constitui-se como um documento que responde aos anseios dos educandos, aborda aspectos relevantes para elaboração de um currículo e define o que é essencial para ser ensinado e aprendido pelos educandos.

A proposta considera a organização do ensino fundamental em ciclos de formação⁵⁵:

O que se propõe e se pretende com a organização em ciclos é uma adequação da escola ao desenvolvimento biológico, social e cultural de crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Adequação de tempos, espaços, conhecimentos e metodologias, vivências e convivências para o planejamento das ações educativas, criando melhores condições para as aprendizagens que possibilitarão o crescimento equilibrado dos educandos (p.15).

O 1º ciclo, foco deste estudo, corresponde ao período da infância e compreende as crianças da faixa etária de 5/6, 7 e 8/9 anos. Nos textos introdutórios das Proposições Curriculares (PBH, 2010), a criança é concebida como um ser único, com suas vivências, ritmos e características pessoais que precisa ser considerada e acolhida em sua diversidade.

A criança é um agente, sujeito presente, que tem grande capacidade de experimentar, comunicar-se, criar estratégias para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Traz consigo desejos e pensamentos próprios, crenças, conflitos, medos, dúvidas e contradições, aprovações e negações, sorrisos e lágrimas, produtos e produtores da sua condição de existência (p.19)

O 1º ciclo, portanto, é considerado como “[...] estruturante na formação do educando e caracteriza-se por ser o mais propício para o desenvolvimento da socialização e da aquisição de capacidades básicas de ler e escrever, compreender e fazer uso das diversas linguagens” (p.20).

Tendo como referência os escritos de Magda Soares (2004), nas Proposições Curriculares, a *alfabetização* é entendida como “aquisição do sistema convencional de escrita” e o *letramento* como o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em

⁵⁵ Segundo as Proposições Curriculares (PBH, 2010), o ensino fundamental, na RME-BH, organiza-se em três ciclos: 1º ciclo (6/7/8/9 anos – 1º, 2º e 3º anos); 2º ciclo (9/10/11/12 anos – 4º, 5º e 6º anos); e 3º ciclo (12/13/14/15 anos – 7º, 8º e 9º anos).

atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (PBH, 2010, p.26).

Ainda em seus Textos Introdutórios, as Proposições Curriculares argumentam que, do ponto de vista do ensino, o processo de alfabetização e o letramento no 1º ciclo deve assumir a centralidade e não a exclusividade do processo educativo.

Embora o desenvolvimento das capacidades que levam à alfabetização e ao letramento seja essencial para a formação da criança do 1º ciclo, os professores não podem torná-las exclusivas em seus planejamentos, pois para a formação da criança do 1º ciclo, ou para seu desenvolvimento integral, a alfabetização e letramento, embora essenciais, não são suficientes. A criança necessita desenvolver capacidades específicas de outras disciplinas (p.30).

Assim, considera-se a centralidade do processo de alfabetização e letramento como foco integrador das diferentes disciplinas que compõem o currículo.

Em outro documento, *Orientações para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte* (PBH, 2014c), o 1º ciclo é caracterizado como “o ciclo da infância e da alfabetização na perspectiva do letramento e do numeramento em todas as áreas do conhecimento” (p.9).

Esse ciclo, aliado à educação infantil, constitui o ciclo da infância, o que implica a permanente reflexão sobre quem é essa criança, como ela aprende e quais implicações pedagógicas decorrem dessa reflexão. Para tanto, deve configurar-se como um processo formativo contínuo, constituindo um bloco pedagógico não passível de interrupção e integrado ao processo global de organização em ciclos de formação e aprendizagem (p.9).

Tal documento orientador faz referência aos documentos relacionados ao PNAIC para assegurar o direito à alfabetização, até o final do 1º ciclo, e amplia a concepção, expressa nas Proposições Curriculares (2010), da especificidade do conceito de alfabetização, além do processo de aquisição do sistema convencional da escrita.

Tais documentos indicam a necessidade de um trabalho articulado entre as diversas áreas de conhecimento na perspectiva do letramento e do numeramento,

a partir da exploração de textos escritos e do desenvolvimento da linguagem oral como eixo integrador. Esse trabalho irá compor o currículo de forma contextualizada e integral, envolvendo todo o mundo físico e biopsicossocial da criança (p.10).

A perspectiva do letramento é considerada fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas “[...] para formar leitores e produtores de texto que interagem e fazem uso cotidiano da leitura e da escrita, nos diferentes contextos sociais, para que também possam utilizar, com autonomia e consistência, os recursos tecnológicos que têm se tornado cada vez mais presentes nas diversas atividades exercidas pelo cidadão” (p.10).

E a perspectiva do numeramento, como sendo necessário para “garantir o desenvolvimento de capacidades/habilidades relativas à Alfabetização matemática, que se constitui em um rico instrumental para que a criança possa ampliar as possibilidades de se relacionar com os outros e com o mundo, para comunicar-se e interpretar informações matemáticas que estão à sua volta” (p.10).

E o documento Orientações (PBH, 2014, p.10), recomenda:

Para garantir essa interlocução entre as diversas áreas do conhecimento, a construção detalhada das propostas de ensino de cada escola deve ter como referência as Proposições Curriculares (2010) e os Direitos de Aprendizagem do PNAIC (2012/2014)

Quanto à constituição da equipe pedagógica do 1º ciclo, as Orientações (PBH, 2014) propõem que a escola deva constituir uma equipe de professores (de referência e apoio) cuja função principal consista em “alfabetizar na perspectiva do letramento e do numeramento, em todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo” (p.12).

Essa equipe deve garantir a continuidade do projeto pedagógico e do planejamento de ensino para as turmas, ao longo do ciclo. Na perspectiva da interdisciplinaridade, os professores-apoio compõem a equipe, promovendo um importante trabalho de desenvolvimento das capacidades/habilidades relativas às disciplinas que ministram, articulando o estímulo à leitura, escrita, produção de texto, oralidade e capacidade de resolução de problemas (p.12).

As Orientações (PBH,2014) também apresentam o perfil profissional dos professores alfabetizadores:

- tenham domínio dos pressupostos teórico-metodológicos que envolvem o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, da alfabetização matemática e demais áreas do conhecimento na perspectiva do letramento e do numeramento;
- tenham domínio teórico-metodológico das teorias que explicam a psicogênese da língua escrita, bem como a construção de hipóteses e estratégias para a construção dos conhecimentos sociais, físicos e lógico-matemáticos;
- tenham intenção e disposição para trabalhar com o ciclo da infância, o que implica interação com as crianças, dinamicidade, compreensão e compartilhamento no brincar e fantasiar;
- sejam propositivos em relação às questões que perpassam os projetos pedagógicos da escola;
- comprometam-se com a promoção e o acompanhamento da aprendizagem individual e coletiva dos estudantes;
- reconheçam o potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência e sejam atentos às necessidades de acessibilidade pedagógica;
- reconheçam e valorizem a diversidade social, cultural, étnico-racial e de gênero, promovendo a cultura da paz e o combate ao racismo, sexismo, xenofobia, homofobia e outras formas de discriminação (p.13).

E como suas atribuições:

- realizar avaliações periódicas para diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos estudantes, utilizando os resultados para planejar suas intervenções e redimensionar o fazer pedagógico em sala de aula;
- acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, registrando, sistematicamente, seus processos de aprendizagem;
- planejar o trabalho pedagógico segundo as orientações das Proposições Curriculares (2010) e do PNAIC (2012/2014);
- incluir, em seus planejamentos, projetos e ações educativas que valorizem a inclusão, a diversidade social, cultural, étnico-racial e de gênero;
- promover, incentivar e favorecer a participação dos estudantes com deficiência no processo de aprendizagem, em todas as atividades desenvolvidas com a turma, incluindo, em seus planejamentos, as orientações do atendimento educacional especializado para a acessibilidade pedagógica dos estudantes com deficiência;
- aplicar as avaliações externas, sistematizando-as e encaminhando-as de acordo com as orientações e prazos estipulados;
- preencher planilhas de acompanhamento da aprendizagem para serem utilizadas nos conselhos de classe e na reorganização do trabalho pedagógico
- apresentar os resultados do desenvolvimento dos estudantes para a equipe de coordenação pedagógica e de monitoramento da Secretaria Municipal de Educação - SMED, GCPF e GERED e outras instâncias;
- participar de cursos de formação oferecidos pela SMED/MEC – PNAIC;

- apurar, diariamente, a frequência dos estudantes, preenchendo o diário de classe e ajudando a implementar ações para sanar os casos de infrequência;
- garantir encontros sistemáticos e específicos com as famílias para compartilhar informações e orientá-las sobre como contribuir para o desenvolvimento dos estudantes;
- participar dos conselhos de classe e de encontros sistemáticos com a coordenação pedagógica e demais professores da mesma etapa do ciclo ou que compartilham as outras disciplinas na sua turma;
- constituir um ambiente propício ao desenvolvimento pleno da alfabetização, com recursos didático-pedagógicos, tais como cantinho de leitura, jogos, objetos manipulativos (p.13)

Considerando as especificidades da faixa etária, o documento orienta ainda que cada turma do 1º ciclo deverá ter um professor-referência que concentre toda a sua carga horária de regência nessa turma. Recomenda-se que a lista de acesso à escola não deva ser o critério utilizado para definir a organização da equipe na escolha de turmas, mas que a equipe pedagógica considere:

- a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor nos anos anteriores em experiências bem-sucedidas como alfabetizador;
- o perfil profissional indicado neste documento;
- a prioridade da continuidade do trabalho do professor-referência nesse ciclo da alfabetização, ao apresentar uma prática que resulte em bons resultados de aprendizagem e envolvimento nas discussões sobre os processos de alfabetização e letramento;
- o interesse em investir na própria formação e no aperfeiçoamento profissional;
- a disponibilidade e o interesse do professor para assumir a referência;
- o envolvimento com as decisões que se fizerem necessárias para o avanço da aprendizagem dos estudantes (p.14)

Uma orientação específica é dada para o acolhimento das crianças do 1º ano do ciclo, considerando a necessidade de promover práticas pedagógicas que amenizem o período de adaptação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao receber essas crianças, tenham elas frequentado ou não a educação infantil, a escola deve considerar que essa é sua primeira experiência numa nova escola e que esse espaço poderá gerar diferentes expectativas. Se, por um lado, esse espaço desperta interesse, curiosidade, alegria, satisfação com o novo, por outro, pode provocar estranhamento e insegurança, necessitando, portanto, de um cuidado especial para que crianças e famílias se sintam acolhidas em suas angústias e necessidades de adaptação. É importante que a equipe pedagógica

organize um planejamento com dinâmicas diferenciadas, preferencialmente coletivas, contemplando atividades que possibilitem às crianças perceberem-se como parte integrante de um novo grupo que as acolhe, respeita e protege, para que possam familiarizar-se com o dia a dia da nova instituição escolar (p.15).

Para a organização do 1º ciclo na escola, no documento, há orientações específicas quanto ao planejamento, à enturmação, aos tempos e espaços, e à rotina da sala de aula.

No documento “Orientações sobre Processos de Avaliação no ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” (PBH, 2015) são apresentadas orientações sobre o processo de avaliação. Tal documento considera que a finalidade principal da avaliação é:

(...) fornecer informações sobre o processo pedagógico que permitam aos professores decidir sobre que intervenções e redirecionamentos são necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente e comprometido com a garantia de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação deve considerar não apenas os resultados, mas sobretudo os processos, de modo a auxiliar o professor na reflexão sobre novas estratégias de ensino, a escola na análise permanente de sua organização do trabalho escolar e os sistemas escolares no planejamento das políticas educacionais (p.10).

Nesse sentido, apresenta como um itinerário pedagógico referenciado à Magda Soares (MACIEL, 2011):



*Figura 5: Itinerário pedagógico (Magda Soares)
Fonte: PBH (2011)*

A *avaliação diagnóstica* é considerada o ponto de partida do itinerário pedagógico, quando as capacidades e habilidades consolidadas pelos estudantes devem ser identificadas pelo professor. A RME-BH dispõe institucionalmente dos seguintes instrumentos de avaliação diagnóstica de língua portuguesa e matemática: 1º ano: avaliação diagnóstica; 2º ano: Provinha Brasil; 3º ao 9º ano: Avalia BH Diagnóstica. Além desses, o documento orienta que cada escola trabalhe com seus próprios instrumentos de avaliação diagnóstica, identificando, de forma contínua, o processo de aprendizagem dos estudantes, em todas as disciplinas.

De posse das informações coletadas pelo diagnóstico realizado, a escola tem condição de identificar o *perfil de cada turma* e, a partir dele, *definir os objetivos de aprendizagem* para cada estudante, cada turma, cada ano do ensino e cada ciclo. Essa é uma oportunidade para o coletivo de professores estabelecer critérios básicos para a qualidade almejada por meio das metas de ensino que poderão compor o Plano de Melhoria da Aprendizagem/PMA da escola. Nesse momento, é importante que a escola faça uma reflexão sobre a enturmação dos estudantes e a organização dos tempos escolares. A partir de cada contexto, o professor pode elaborar seu planejamento docente anual e trimestral e desdobrá-lo no desenvolvimento de atividades com os estudantes durante as aulas. É importante fazer registros sobre os processos de aprendizagem, pensar atividades que desenvolvam as capacidades/habilidades e definir quais metodologias e recursos serão utilizados (p.15).

Ainda segundo o documento, o trabalho docente é permeado pelas concepções e experiências de cada professor, bem como pela cultura de cada escola, recebendo influência da política educacional e de vários outros fatores. Por isso, considera-se como relevante que a prática docente faça reflexões sobre os seguintes aspectos:

Qual a relação que minha escola estabelece com as famílias e a comunidade em geral? Como a minha prática docente dialoga com as Proposições Curriculares da RME-BH? Quais metodologias são apropriadas para o ensino/a aprendizagem de determinada capacidade/ habilidade? Qual a função do livro didático como recurso de ensino? Quais práticas docentes podem promover a frequência escolar? Como minha escola pode organizar atividades de recuperação ao longo do processo educativo? (p.15)

No momento de avaliar, propõe-se uma *avaliação formativa* que deve “fornecer informações sobre o processo pedagógico que permitam aos educadores decidir sobre quais intervenções e redirecionamentos são necessários, tendo em vista os objetivos de

aprendizagem definidos anteriormente” (p.15). Caso seja a *aprendizagem satisfatória*, o próximo passo é “definir objetivos de aprendizagem mais ousados, que levarão a um novo planejamento docente, às novas atividades a serem desenvolvidas e às novas avaliações”. Caso seja a *aprendizagem insatisfatória*, “o próximo passo será desenvolver novas atividades para alcançar os objetivos previstos”.

Nessa perspectiva, a avaliação é concebida como um processo contextualizado pelas estratégias de ensino e de aprendizagem, em que todos os elementos envolvidos avaliam e são avaliados, conforme os pressupostos e objetivos do projeto pedagógico. Avaliar envolve reflexão crítica sobre a prática. É importante ter clareza sobre a dificuldade encontrada pelo estudante para que o trabalho docente possa proporcionar os avanços desejados na aprendizagem (p.16).

Ora, observa-se que o documento apresenta uma visão simplificada do que seja trabalho docente, ao reduzi-lo à atuação em sala de aula, com ênfase ao processo avaliativo dos estudantes. Cabe lembrar que o trabalho docente é uma categoria bastante complexa e, como afirma Oliveira (2010), para além da sala de aula ou do processo formal de ensino, o trabalho docente pode ser definido “como todo ato de realização no processo educativo” (p.1), compreendendo as atividades e as relações presentes nas instituições educativas e desempenhadas por tais sujeitos.

No ano de 2017, início da atual gestão municipal, foi apresentado o Projeto *Leituras em Conexão* (PBH, sem data). Compreendendo a importância da leitura para a promoção de uma educação de qualidade social, o projeto objetiva implementar e potencializar ações de incentivo à leitura nas instituições da RME-BH.

As ações e os projetos que compõem o Leituras em Conexão compreendem que a leitura não se restringe ao ato de decodificar letras e palavras, mas como parte de um processo mais amplo e complexo. “Este se configura, nas interações cotidianas, por meio dos usos sociais que os sujeitos fazem, de forma articulada, da oralidade, da leitura e da escrita com o objetivo de construir expressar e compartilhar significados sobre diversos textos verbais e não-verbais” (p.3).

Assim, na perspectiva do Leituras em Conexão, “leitor é quem se apropria de diversas estratégias de leitura características das práticas sociais das quais participa e se mostra capaz de utilizá-las no processo de construção dos significados dos mais diversos gêneros textuais (...)” (p.3).

Para tanto, faz-se necessário propiciar aos estudantes o acesso a produções textuais ricas, significativas e diversificadas. Da mesma forma, também é necessário que as práticas de ensino da leitura extrapolem os muros da escola e dialoguem com demandas, objetivos e interesses que envolvem o uso da linguagem nos espaços comunitários, nas atividades culturais, na família, no trabalho, no lazer etc (p.3).

Para o trabalho no ensino fundamental, o projeto afirma que “estudos e pesquisas, referenciados em dados obtidos por meio de avaliações sistêmicas nacionais e internacionais, comprovam o caráter estruturante da aprendizagem da leitura e da escrita para o sucesso dos estudantes no decorrer de toda a trajetória escolar” (p.7).

Por isso, espera-se que, ao longo de todo o processo de escolarização básica, o ensino da leitura e da escrita seja visto como “um compromisso a ser assumido por toda a equipe escolar e como uma prática que precisa ser meticulosamente planejada de modo a permear todos os tempos/espços previstos na organização do trabalho escolar” (p.7).

Nesse contexto, os eixos educativos propostos para o ensino fundamental retomam, simultaneamente, a centralidade das atividades de leitura e escrita na formação dos estudantes e as orientações pedagógicas expressas nas Proposições Curriculares (PBH, 2010) para cada ciclo/ano de escolaridade, com o objetivo de “despertar nos estudantes o prazer de ler e o encantamento com as possibilidades de aprendizagem que a leitura proporciona” (p.7).

Com relação ao 1º ciclo, a partir do eixo educativo “alfabetização e letramento”, o Projeto Leitura em Conexões reforça a perspectiva teórica e metodológica do alfabetizar letrando:

[...] orienta a ação pedagógica deste ciclo no sentido de organizar o ensino da língua escrita a partir de propostas que promovam a formação de leitores e produtores de textos por meio da inserção das crianças nas práticas sociais de

leitura e escrita, tendo em vista o objetivo de promover a ampliação do universo cultural das mesmas em todas as áreas do conhecimento (p.8).

O projeto prevê a inserção da criança na cultura escrita como pressuposto do desenvolvimento de comportamentos e atitudes que favoreçam a formação do gosto pela leitura e que permitam a aquisição de conhecimentos sobre seus usos e funções sociais, de modo a aprimorar as capacidades/habilidades necessárias à utilização e à valorização prática da leitura e da escrita dentro e fora da escola.

Para que isso ocorra, é preciso proporcionar aos estudantes atividades diárias de vivência e sistematização da oralidade, da leitura e da escrita, garantindo a exploração de diversos gêneros textuais apropriados para a sua faixa etária. Ao mesmo tempo, a escola precisa se constituir como um ambiente alfabetizador, no qual seja ampla a circulação dos mais variados gêneros e suportes textuais, que permita ao estudante encontrar oportunidades para se familiarizar com textos diversificados, em variadas e significativas situações de comunicação (p.8).

4.3 As professoras do 1º ciclo de Belo Horizonte: análise dos dados da pesquisa

Na perspectiva de Charaudeau (2006), a análise do discurso político não questiona sobre a legitimidade da racionalidade política, nem sobre os mecanismos que produzem esse ou aquele comportamento político, nem sobre as explicações causais, mas sobre os discursos que tornam possíveis tanto a emergência de uma racionalidade política quanto a regulação dos fatos políticos. Para o autor, não há política sem discurso. E qualquer enunciado pode ter um sentido político a partir do momento em que a situação autorizar. Assim, “não é o discurso que é político, mas a situação de comunicação que assim o torna. Não é o conteúdo do discurso que assim o faz, mas é a situação que o politiza” (p.40).

O sujeito do discurso político, para o autor, sempre duplo: “uma parte dele mesmo se refugia em sua legitimidade de ser social, outra se quer construída pelo que diz seu discurso” (p.64). E é na identidade social do sujeito político que se projeta sua legitimidade.

A legitimidade é o resultado de um reconhecimento, pelos outros, daquilo que dá poder a alguém fazer ou dizer em nome de um estatuto, de um saber, de saber-fazer. O autor distingue legitimidade (direito do sujeito de dizer ou de fazer) de credibilidade (capacidade do sujeito de dizer ou de fazer). “Questionar a legitimidade é questionar o próprio direito e não a pessoa; questionar a credibilidade é questionar a pessoa, uma vez que ela não apresenta provas de seu poder de dizer ou de fazer” (CHARAUDEAU, 2006, p.67).

O autor também distingue legitimidade, enquanto direito adquirido, de autoridade, que está ligada ao processo de submissão ao outro. A autoridade se soma à legitimidade e diz respeito “ao processo de influência que dá ao sujeito o direito de submeter o outro com a aceitação deste” (CHARAUDEAU, 2006, p.68).

Há várias formas de se ter legitimidade. Uma delas se refere à legitimação por formação, que supõe que o sujeito tenha passado por uma instituição de prestígio, recebido um diploma, exercido cargos de responsabilidade e que tenha sido notado por suas capacidades e por tudo que poderia provar e que reúne competência e experiência. “Trata-se do ser ‘bem formado’, pois competência e experiência dariam ao sujeito um poder de agir com discernimento”, segundo Charaudeau (2006).

As estratégias discursivas do sujeito dependem de fatores como a sua identidade, sua percepção da opinião pública e a posição de outros atores, aliados ou adversários. A encenação do discurso político oscila entre razão (*logos*) e paixão (*pathos*), que se misturam com o *ethos*. Para o autor, “o *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro vê”.

Nessa visão, Charaudeau (2006), considera que a identidade do sujeito falante se desdobra em dois componentes: a identidade social de locutor legítimo de ser comunicantes, em função do estatuto e do seu papel na comunicação; e a identidade discursiva de enunciador, que se atém aos papéis que ele se atribuiu em seu ato de enunciação, resultado das coerções da situação de comunicação que se impõe a ele e das estratégias que ele escolhe seguir. “O sujeito aparece, portanto, ao olhar do outro, com uma identidade psicológica e social que lhe é atribuída, e, ao mesmo tempo, mostra-se mediante a identidade discursiva que ele constrói para si” (p.115). O *ethos* é o resultado da fusão dessa dupla identidade.

Portanto, o *ethos* é o resultado de uma encenação sociolinguageira que depende dos julgamentos cruzados que os indivíduos de um grupo social fazem uns dos outros ao agirem e falarem, isto é, são ideias construídas por maneira de “dizer” que passam por maneiras de “ser”, e vice-versa.

Assim, para Charaudeau, considerar que os comportamentos sociais e as formas de pensar dos vários sujeitos envolvidos, nas práticas languageiras estabelecidas pelo contrato de comunicação, representam ir além dos elementos “puramente” linguísticos para identificar os diversos modos de organização do discurso elaborados pelos sujeitos.

A partir deste referencial e da discussão realizada desde o início deste estudo, busca-se compreender empiricamente como as professoras de 1º ciclo percebem e vivenciam as políticas de alfabetização e de avaliação em seu cotidiano escolar e, também, a relação de tais políticas com o seu trabalho e sua identidade profissional. A pesquisa de campo foi realizada no contexto da RME-BH, por meio de um de questionário exploratório e entrevistas semiestruturadas.

4.3.1 Caracterização das professoras de 1º ciclo

Para compreensão da identidade docente, é preciso considerar, também, certas características pessoais dos professores (idade, gênero, cor/raça), pois elas também influem na compreensão desse sujeito e de seu trabalho.

Em se tratando do perfil dos professores da educação básica brasileira, o estudo de Carvalho (2018), com base nos dados levantados pelo INEP, demonstrou que o professor típico brasileiro, em 2017, é do sexo feminino, de raça/cor branca (principalmente nas regiões Sul e Sudeste) ou parda (principalmente na região Nordeste), e está alocado, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. O nível de escolaridade do professor é predominantemente superior em todas as etapas de ensino, tendo sido alcançado, em sua maior parte, em instituições privadas. A maioria dos professores é formada por concursados ou temporários e é também a maioria que leciona em apenas uma escola. Em 2017, eram

2.078.910 professoras da educação básica. Nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2017, eram 761.737 professores. A maioria é de mulheres, com idade média de 41,4 anos, alocada em escolas municipais, e que se autodeclarou raça/cor branca (principalmente nas regiões Sul e Sudeste) ou parda (principalmente na região Nordeste), como mencionado.

O questionário exploratório da pesquisa, como explicado na Introdução desta tese, foi construído na perspectiva de se realizar uma breve caracterização das professoras que atuam no 1º ciclo. Assim, foi organizado, considerando: o perfil dessas professoras, sua formação, situação funcional, tempo de atuação, função, remuneração, licença médica e suas percepções sobre as avaliações externas e sobre o PNAIC. O número de professoras respondentes totalizou cinquenta e três.

Na Figura 6 são apresentados os dados de perfil das professoras respondentes ao questionário exploratório: todas eram mulheres, sendo que 75,5% tinham idade entre 30 e 49 anos. A maioria era casada e se autodeclarou negra, sendo 45,3 % pessoas pardas e 15,1% pessoas pretas. Metade das entrevistadas (50,9%) possuía entre 7 e 20 anos de atuação na área da educação.

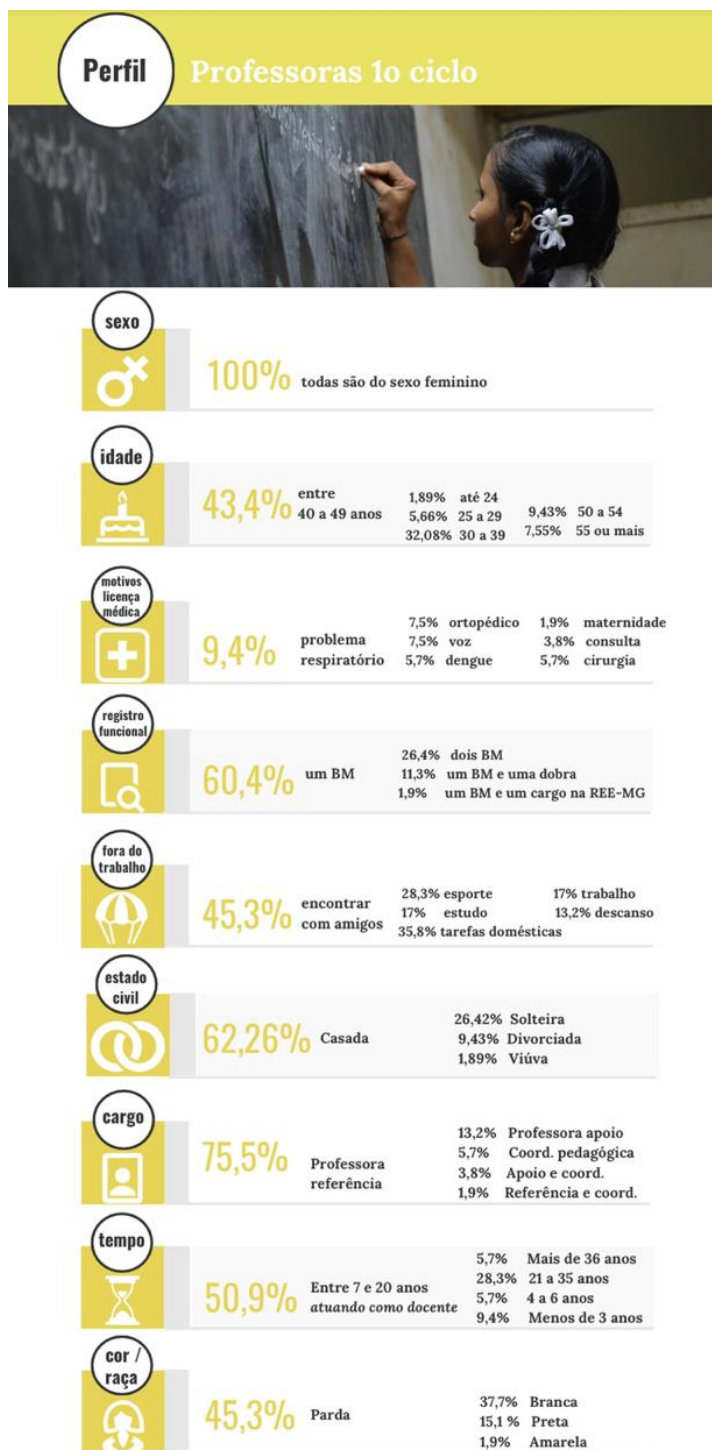


Figura 6: Perfil das professoras de 1º ciclo

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Quanto ao vínculo de trabalho, todas as professoras possuíam, sob regime estatutário, cargo efetivo de Professor Municipal de 1º e 2º ciclos na RME-BH. Apenas quatro professoras possuíam outros cargos na área da educação (Tabela 7). Não havia nenhuma com vínculo temporário para contratação de professores na PBH. Exceto nos casos de “dobras” – termo utilizado para designar contratação de um professor concursado para substituição de professores, seja por cargo vago (quando não há professor efetivo lotado), ou classe vaga (quando há um professor lotado naquela vaga, porém, atuando em outra função – como direção escolar, técnico da SMED-BH – ou em afastamento por motivo de saúde, licença maternidade e etc). Seis professoras encontravam-se nessa situação; 15 professoras possuíam dois cargos efetivos – seja na RME-BH ou na REE/MG (Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais) – e 31 possuíam apenas um vínculo de trabalho (Figura 5).

Tabela 7: Cargos das Professoras de 1º Ciclo

<i>Cargos</i>	<i>Quantitativo</i>
Professor Municipal de 1º e 2º Ciclos	92,5%
Professor Municipal de 1º e 2º Ciclos, Orientador educacional/SEE-MG	1,9%
Professor Municipal de 1º e 2º Ciclos, TSE/Pedagogo	1,9%
Professor Municipal de 1º e 2º Ciclos, Professor Municipal de 3º Ciclo	1,9%
Professor Municipal de 1º e 2º Ciclos, Professor para educação infantil	1,9%

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Quanto às funções, a maioria das professoras respondentes do questionário (75,5%) atuava como professora referência de 1º ciclo, assumindo o maior tempo das aulas com a turma. As demais atuavam na coordenação pedagógica ou como professora de apoio (Figura 1).

O Plano de Carreira para os servidores da educação da PBH, Lei Municipal n. 7235/1996, estabelece o Curso de Magistério de 1º grau, ou Curso Superior de Licenciatura, ou Pedagogia como habilitação para o cargo de Professor Municipal. Na Figura 7, são apresentados os dados referentes à escolaridade dos professores municipais, pelo qual se pode observar que ainda haja professores com nível médio (6,6%) na RME-BH:

Professor Municipal por nível de escolaridade			
• Ensino Médio	1.048		6,6%
• Ensino Superior	14.107		88,7%
• Sem informação	746		4,7%
Total	15.901		
Pós graduação			
Especialização	5.232		33,9%
Mestrado	372		2,30%
Doutorado	35		0,22%

Dados de Professor Municipal e de Professor para a Educação Infantil foram apurados por BM.

Figura 7: Professor Municipal por nível de escolaridade – RME-BH

Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE/SMED/PBH – dezembro/2017

A maioria das professoras possuía renda mensal individual de três a seis salários mínimos (Tabela 8) e a renda mensal familiar, também, entre três a seis salários mínimos (Tabela 9).

Tabela 8: Renda mensal individual das professoras de 1º ciclo

<i>Salários-mínimos</i>	<i>Quantitativo</i>
Até 3 salários-mínimos (até R\$ 2.640,00)	28,3%
De 3 a 6 salários-mínimos (de R\$ 2.640,00 a R\$ 5.280,00)	60,4%
De 6 a 9 salários-mínimos (de R\$ 5.280,00 a R\$ 7.920,00)	9,4%
De 9 a 12 salários-mínimos (de R\$ 7.920,00 a R\$ 10.560,00)	1,9%
De 12 a 15 salários-mínimos (de R\$ 10.560,00 a R\$ 13.200,00)	0
Acima de 15 salários-mínimos (acima de R\$ 13.200,00)	0

O valor do salário-mínimo vigente em 2017 era de R\$ 937,00, nos termos do Decreto 8.948, de 30.12.2016.

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Tabela 9: Renda mensal familiar das professoras de 1º ciclo

<i>Salários mínimos</i>	<i>Quantitativo</i>
Até 3 salários-mínimos (até R\$ 2.640,00)	1,9%
De 3 a 6 salários-mínimos (de R\$ 2.640,00 a R\$ 5.280,00)	52,8%
De 6 a 9 salários-mínimos (de R\$ 5.280,00 a R\$ 7.920,00)	24,5%
De 9 a 12 salários-mínimos (de R\$ 7.920,00 a R\$ 10.560,00)	11,3%
De 12 a 15 salários-mínimos (de R\$ 10.560,00 a R\$ 13.200,00)	3,8%
Acima de 15 salários-mínimos (acima de R\$ 13.200,00)	5,7%

O valor do salário-mínimo vigente em 2017 era de R\$ 937,00, nos termos do Decreto 8.948, de 30.12.2016.

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Quando questionadas se possuíam outra atividade remunerada, além da docência, 24,5% das professoras responderam positivamente. As atividades desenvolvidas por elas eram: recepcionista de eventos; acompanhamento pedagógico; professora coordenadora do Programa Escola Aberta (aos fins de semana); empresária; e atividades de artesanato (Figura 5).

Sobre afastamento do trabalho por licença médica, 43,5% das professoras disseram que ficaram afastadas das atividades laborais durante o ano letivo. Problemas respiratórios (sinusite, gripe, inflamação de garganta), de voz e ortopédicos foram os motivos mais citados (Figura 5)

Encontrar com os amigos, tarefas domésticas e atividades de esporte e lazer foram as mais citadas dentre as atividades realizadas pelas professoras, no tempo em que não estivessem trabalhando. Nesse tempo, 17% disseram que realizavam atividades de trabalho, mesmo fora do horário de trabalho (Figura 5).

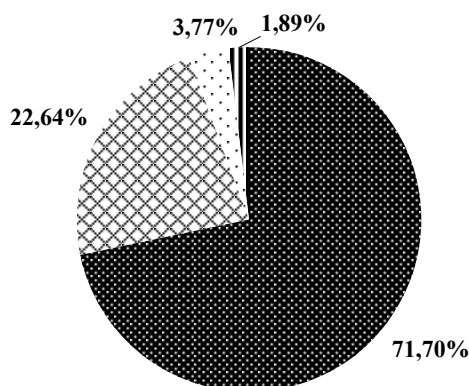
Todas as respondentes do questionário exploratório possuíam graduação, sendo que a maioria (86,8%) tinha graduação em pedagogia. E 11,3% das professoras possuíam formação em mais de uma graduação (Tabela 10). A formação em graduação havia sido realizada, majoritariamente (77,3%), em instituições públicas.

Tabela 10: Graduação das Professoras de 1º Ciclo

<i>Curso de Graduação</i>	<i>Quantitativo</i>
Pedagogia	43
Escola Normal Superior	2
Licenciatura em Letras	2
Ciências Sociais	1
Educação Física, Pedagogia e Arte	1
Pedagogia, Licenciatura em História	1
Pedagogia, Licenciatura em Letras	1
Pedagogia, Psicóloga	1
Publicidade e Propaganda	1

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

A maioria das entrevistadas possuía curso de pós-graduação, sendo que 62,3% tinham especialização como maior nível de formação e 7,5%, curso de mestrado (Gráfico 1). A formação do maior nível de formação foi realizada, majoritariamente (56,6%), em instituições privadas.

Gráfico 1: Tipo de instituição da graduação das Professoras de 1º ciclo

▨ Púbrica, Púbrica, Privada ⋯ Púbrica, Privada × Privada ■ Púbrica

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Com relação à formação continuada, a participação em formações oferecidas pela SMED e o PNAIC foram as mais citadas entre as professoras respondentes ao questionário exploratório (Tabela 11).

Tabela 11: Tipo de formação em serviço que professoras de 1º ciclo participam

<i>Tipo de formação</i>	<i>Quantitativo</i>
Na DIRE/SMED	30,2%
PNAIC	24,5%
Por conta própria	7,5%
Por conta própria, Na escola, Na DIRE/SMED	7,5%
Na escola	5,6%
Não participo de formações	5,6%
Na escola, Na DIRE/SMED	3,8%
Por conta própria	3,8%
Por conta própria, Na GERED/SMED	3,8%
Congresso da Conexa	1,9%
Na escola, PNAIC	1,9%
PIP 2013	1,9%
Por conta própria, PNAIC	1,9%

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Na Figura 8 são apresentados dados referentes ao PNAIC.

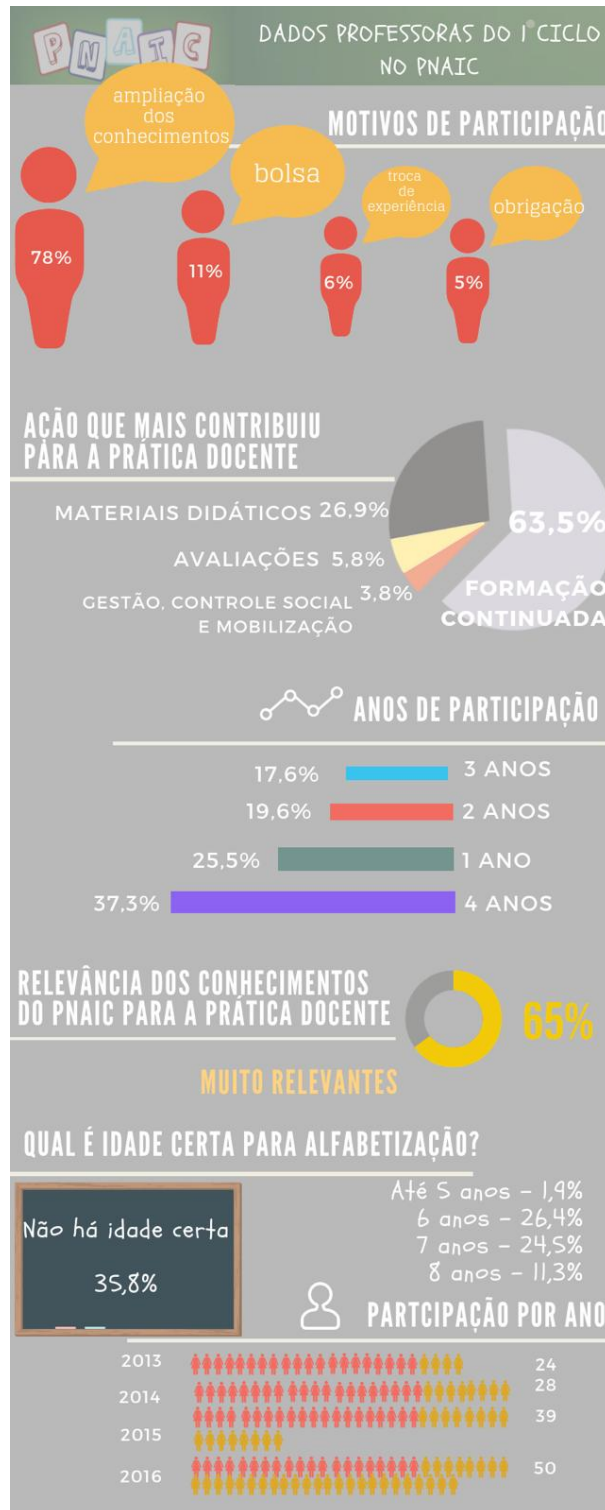


Figura 8: Professoras 1º ciclo no PNAIC

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Entre as professoras respondentes, 98% delas disseram participar ou terem participado de atividades relacionadas ao PNAIC, ao longo dos quatro anos de sua realização no município. Pode-se observar, pelos dados, o aumento das participações ao longo dos anos; 35,8% das professoras participaram desde o início das atividades do PNAIC.

A ampliação de conhecimentos foi o motivo de participação no PNAIC mais citado (94,3%). A maioria das professoras (62,3%), pelas respostas dadas, também considerava que os conhecimentos adquiridos nas ações do PNAIC eram muito relevantes para sua prática pedagógica.

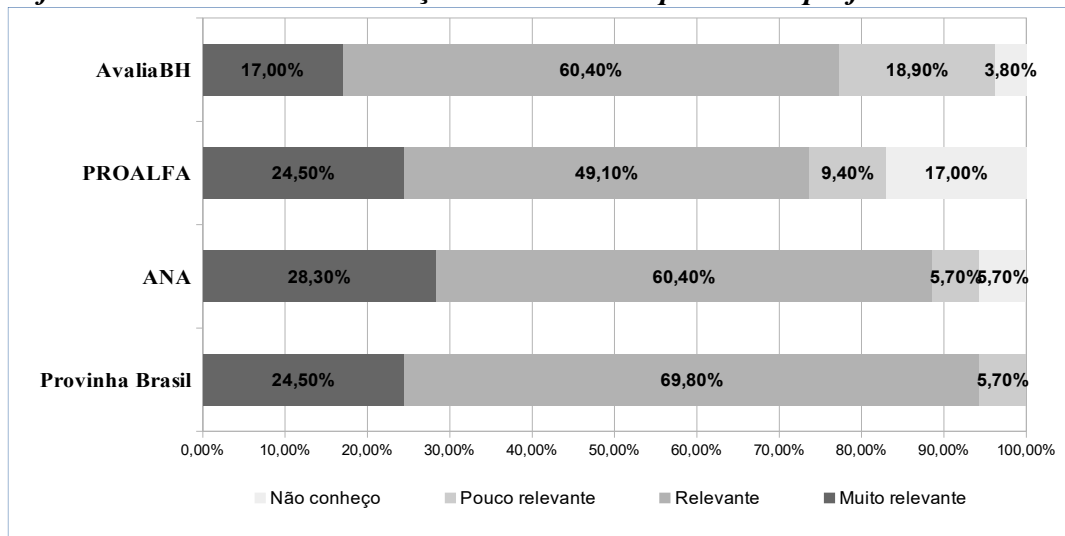
Das ações realizadas pelo PNAIC, a formação continuada (63,5%) foi reportada como a que mais contribuía para o trabalho, segundo a maioria das participantes, seguida pelos materiais didáticos e pedagógicos (26,9%). As ações de avaliações e gestão, controle social e mobilização tiveram pouca representatividade.

Com relação à bolsa do PNAIC, concedida às professoras do 1º ciclo para ajuda de custo nas ações extraclasse, no valor de duzentos reais, 71,2% das professoras disseram que receberam ou recebiam, no período da pesquisa, e 30,8% disseram que não receberam nem em momento anterior nem no período de realização desta pesquisa.

Sobre o ciclo de alfabetização proposto, a maioria das professoras (88,7%) considerava ser um tempo adequado para o aprendizado da leitura e da escrita dos estudantes. E a maioria delas (64,1%) identificava uma idade certa para a alfabetização.

Sobre as avaliações externas, a maioria das respondentes considerava que tais avaliações, aplicadas no 1º Ciclo, eram relevantes ou muito relevantes (Gráfico 2).

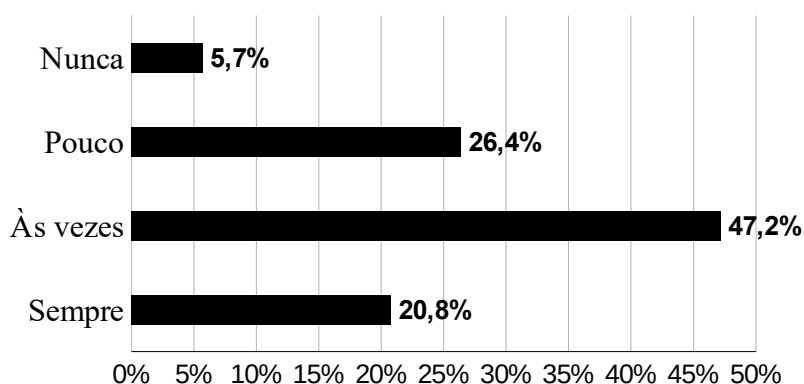
Gráfico 2: Relevância das avaliações externas na opinião das professoras de 1º ciclo



Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Em se tratando do planejamento de aulas, apenas 5,7% responderam que nunca organizavam atividades que visavam à preparação dos estudantes para a realização das avaliações externas; 20,8% disseram que sempre prepararam; 47,2% disseram que, às vezes, preparavam e 26,4% disseram que preparavam pouco (Gráfico 3)

Gráfico 3: Frequência de preparação de atividades dos estudantes para as avaliações



Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Para a maioria das respondentes do questionário, as avaliações externas provocavam alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos alunos (60,6%) e

incentivavam os professores a diversificar as formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes (45,3%). Entretanto, isso não significava haver maior partilha de conhecimentos e experiências pedagógicas entre os professores, em função dessas avaliações (60,4%). Na prática, metade delas disse que realizava provas simuladas, inspiradas no desenho/formato e nos itens das avaliações externas (50,9%) e que acreditava que as avaliações externas não promoveram maior rigor metodológico dos professores na elaboração de suas avaliações (50,9%) (Tabela 12).

Tabela 12: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e prática pedagógica

<i>Proposição</i>	<i>Concordo plenamente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo plenamente</i>
Pode-se afirmar que as avaliações externas incentivam os professores a diversificar as formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes.	3,8%	45,3%	39,6%	11,3%
Realizo provas simuladas inspiradas no desenho/formato e nos itens das avaliações externas.	7,5%	50,9%	47,2%	5,7%
As avaliações externas promoveram maior rigor metodológico dos professores na elaboração de suas avaliações.	1,9%	41,5%	50,9%	5,7%
Em função das avaliações, atualmente há maior partilha de conhecimentos e experiências pedagógica entre os professores.	1,9%	28,3%	60,4%	9,4%
As avaliações externas provocaram alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos alunos.	1,9%	60,4%	34,0%	3,8%

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Sobre o acompanhamento dos estudantes, as professoras discordaram que, em função das avaliações externas, houvesse ocorrido uma diminuição do tempo destinado à valorização das dimensões artística, ética e/ ou cultural do ensino (41,5%), ou que tais avaliações motivassem os estudantes a aprender mais (88,7%). Para a maioria delas, as avaliações externas trouxeram a necessidade de maior atenção ao processo de ensino aprendizagem na escola, com a intensificação e a diversificação de atividades pedagógicas (56,6%) e, assim, podiam ser consideradas como uma boa estratégia para a mensuração do que os estudantes aprendiam (71,7%) e contribuíam para que os professores estivessem mais atentos à adequação do trabalho educativo aos ritmos de aprendizagem dos estudantes (49,1%) (Tabela 13).

Tabela 13: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e acompanhamento dos estudantes

<i>Proposição</i>	<i>Concordo plenamente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo plenamente</i>
As avaliações externas motivam os estudantes a aprender mais.	0,0%	0,0%	88,7%	11,3%
As avaliações externas trouxeram a necessidade de maior atenção ao processo de ensino aprendizagem na minha escola, com a intensificação e a diversificação de atividades pedagógicas.	5,7%	56,6%	34,0%	3,8%
As avaliações externas são uma boa estratégia para a mensuração do que os estudantes aprendem.	3,8%	71,7%	24,5%	0,0%
Em função das avaliações externas, tem ocorrido uma diminuição do tempo destinado à valorização das dimensões artísticas, ética e/ ou cultural do ensino.	18,9%	30,2%	41,5%	9,4%
Com as avaliações externas, os professores estão mais atentos à adequação do trabalho educativo aos ritmos de aprendizagem dos estudantes.	3,8%	49,1%	39,6%	7,5%

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Com relação à cobrança de sucesso nos resultados das avaliações, a maior parte das professoras entrevistadas sente-se pressionada pela mídia (39,6%) e também pela DIRE/SMED (Diretoria Regional de Educação/ Secretaria Municipal de Educação), para melhorar a qualidade da educação de Belo Horizonte. (54,7%). Entretanto, a maioria disse não se sentir pressionada pelas famílias.

Quase 40% das professoras acreditavam que a pressão sobre os professores para a obtenção das notas altas nas avaliações externas vinha contribuindo para o empobrecimento do currículo, visto que a ênfase ocorreria em “ensinar para testes” e outros quase 40% do total de respondentes discordaram dessa opinião (Tabela 14).

Tabela 14: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e pressão sobre os professores

<i>Proposição</i>	<i>Concordo plenamente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo plenamente</i>
Sinto-me pressionado pela mídia para melhorar a qualidade da educação de Belo Horizonte.	18,9%	39,6%	30,2%	11,3%
Sinto-me pressionado pela DIRE/SMED para melhorar a qualidade da educação de Belo Horizonte.	24,5%	54,7%	17,0%	3,8%
Sinto-me pressionado pelas famílias para melhorar a qualidade da educação de Belo Horizonte.	1,9%	20,8%	64,2%	13,2%
A pressão sobre os professores para a obtenção das notas altas nas avaliações externas tem contribuído para o empobrecimento do currículo (ensinar para testes).	18,9%	39,6%	35,8%	5,7%

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Pouco mais da metade das professoras acreditavam que uma das consequências das avaliações externas fosse o acompanhamento e a supervisão da prática pedagógica dos professores pelos coordenadores pedagógicos (52,8%). Apesar disso, a maioria acreditava que não tinha ocorrido melhoria no sistema de acompanhamento e adoção de medidas de promoção do sucesso escolar (54,7%). Quase metade delas discordou que a competição entre professores e escolas houvesse contribuído para diminuir as práticas colaborativas entre educadores (47,2%), mas que havia possibilitado maior articulação na gestão do currículo entre os professores de outros ciclos do ensino fundamental (69,8%) (Tabela 15).

Tabela 15: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação, acompanhamento e gestão do currículo

<i>Proposição</i>	<i>Concordo plenamente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo plenamente</i>
A competição entre professores e escolas tem contribuído para diminuir as práticas colaborativas entre educadores.	3,8%	30,2%	47,2%	18,9%
Com as avaliações externas, houve melhoria no sistema de acompanhamento e adoção de medidas de promoção do sucesso escolar.	3,8%	34,0%	54,7%	7,5%
Uma das consequências das avaliações externas é o acompanhamento e a supervisão da prática pedagógica dos professores pelos coordenadores pedagógicos.	1,9%	52,8%	37,7%	7,5%
As avaliações externas possibilitaram maior articulação na gestão do currículo entre os professores de outros ciclos do ensino fundamental.	0,0	22,6%	69,8%	7,5%

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Para maioria das respondentes dos questionários, a divulgação dos resultados das avaliações externas, sem a devida contextualização, vinha contribuindo para degradar a imagem da escola pública (58,5%). E a maioria acreditava que as diferenças de desempenho entre escolas nas avaliações eram mais um reflexo das características socioculturais e econômicas dos alunos que da efetividade do trabalho do professor (47,2%). E discordaram que as tais diferenças fossem mais um reflexo do trabalho pedagógico das escolas que das características socioculturais e econômicas dos alunos (58,5%) (Tabela 16).

Tabela 16: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e desempenho das escolas

<i>Proposição</i>	<i>Concordo plenamente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo plenamente</i>
Diferenças de desempenho entre escolas nas avaliações são mais um reflexo das características socioculturais e econômicas dos alunos do que da efetividade do trabalho do professor.	20,8	47,2	28,3	3,8
Diferenças de desempenho entre escolas nas avaliações são mais um reflexo do trabalho pedagógico das escolas do que das características socioculturais e econômicas dos alunos.	5,7	28,3	58,5	7,5
A divulgação dos resultados das avaliações externas sem a devida contextualização tem contribuído para degradar a imagem da escola pública.	26,4	58,5	9,4	5,7

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Sobre o fato de pais e alunos serem informados sobre os resultados da escola nas avaliações externas, concordaram a metade das respondentes (50,9%). Entretanto, para elas, isso não significava que acontecesse maior envolvimento da comunidade com a escola (66,0%) (Tabela 17).

Tabela 17: Grau de concordância das professoras de 1º ciclo: avaliação e relação família-escola

<i>Proposição</i>	<i>Concordo plenamente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo plenamente</i>
Pais e alunos são informados sobre os resultados da escola nas avaliações externas.	9,4%	50,9%	34,0%	5,7%
Pode-se afirmar que uma das consequências das avaliações externas tem sido o maior envolvimento da comunidade com a escola.	0,0	11,3%	66,0%	22,6%

Fonte: Questionário da pesquisa exploratória (2016).

Com a caracterização das professoras de 1º ciclo construída, a partir dos dados coletados pelo questionário exploratório, foi possível organizar alguns aspectos considerados relevantes para a análise desses dados e dos depoimentos das dez professoras entrevistadas. Segue a apresentação desses aspectos.

4.3.2 Ser professora de 1º ciclo

Ao tratar do ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000) distingue cinco fases que marcam a carreira docente: a escolha e a entrada na carreira (do primeiro ao terceiro anos de trabalho), a estabilização e consolidação de um repertório pedagógico (de quatro a seis anos), a diversificação e o questionamento (de sete a 25 anos), a serenidade, o distanciamento e o conservantismo (de 25 a 35 anos) e o desinvestimento, sereno ou amargo (de 35 a 40 anos de profissão).

O autor destaca que, ao estudar o ciclo profissional, é arriscado extrair perfis-tipo, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz. É preciso considerar as representações e ações dos indivíduos em contextos precisos e em um estudo de influências combinadas, e não únicas ou dominantes.

Outro ponto destacado pelo autor diz respeito à socialização profissional que, ao manter-se relativamente constante ao longo dos anos, indicam semelhanças por parte dos indivíduos que escolhem a profissão, como, por exemplo, expectativas sociais, hierarquização de papéis, organização do trabalho, normas e etc.

Ressalta, ainda, a importância de ouvir a pessoa que fala. “É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu” (HUBERMAN, 2000, p. 55). Por isso, é interessante buscar vários indivíduos, vários contextos, várias pesquisas. E ainda atentar-se em aproximar pessoas de gerações próximas.

Como conclusão de seu estudo, Huberman (2000) aponta que incidentes e acidentes do percurso profissional docente são empreendidos aos alunos considerados difíceis, aos colegas pouco colaboradores, às famílias e ao meio socioeconômico e cultural em que a escola se insere. Nesse sentido, destaca-se o sistema escolar e ao seu modo de organização e funcionamento “em que são atribuídas responsabilidades no que concerne à atitude de desconforto e, por vezes, mesmo, do seu desenvolvimento face ao ensino” (p.166).

Em relação às professoras entrevistadas⁵⁶, todas eram mulheres, com idade entre 25 e 60 anos. Apenas uma era solteira e todas as demais se declararam casadas. A maioria delas (7 professoras) atuava na docência entre sete e 21 anos, o que seria, segundo Huberman (2000), a fase da diversificação e do questionamento.

Com 20 anos de magistério, a Professora Ruth disse que gostava de ser professora e que esperava não perder a disposição para lecionar, pois acreditava que essa perda tornava a pessoa infeliz e que refletia com consequências no relacionamento com colegas e com os próprios alunos.

⁵⁶ A fim de preservar a identidade das entrevistadas, foram escolhidos nomes de escritoras brasileiras da literatura infantil: Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Eva Furnari, Fernanda Lopes de Almeida, Lygia Bojunga, Maria Heloísa Penteadó, Mary França, Ruth Rocha, Sílvia Orthof e Tatiana Belinky.

Outro dia, a dentista falou isso comigo. Ela perguntou: “o que você faz?”. Sou professora. “E você gosta, né, seu olho brilha”. Porque eu gosto. Eu vejo colegas, assim, reclamando, e eu saio de perto. Como a pessoa fica num lugar que não gosta! A vida é uma só. É uma só. Isso aqui não é rascunho. Isso é vida. Eu deixo minhas filhas, saio lá da minha casa e venho. Se não tiver prazer nisso aqui, tô perdida: 25 anos da vida que eu vou ter que viver no sofrimento, no martírio. Eu não posso. Eu falei: no dia que eu não tiver empolgação, eu tenho que sair fora (Professora Ruth).

Apenas a Professora Cecília encontrava-se na fase da estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, tomando de empréstimo a categorização realizada por Huberman, com cinco anos de magistério e dois anos atuando no ciclo de formação. Ela atribuía a sua estabilização profissional no fato de se identificar com a trajetória familiar e de escola pública dos estudantes.

Eu gosto do 1º ciclo, eu gosto desse ciclo de alfabetização. [...] Hoje, sim, hoje eu gosto, hoje eu me identifico com a profissão [...] Eu consigo, eu não sei... Eu consigo criar um vínculo afetivo com eles, porque são crianças que se parecem comigo também (Professora Cecília).

A Professora Ana Maria, com 35 anos de experiência no magistério, parecia indicar que estava na fase da serenidade, distanciamento e conservantismo. *Então realmente eu sou um ET, minha filha. Eu sou um caso a estudar, né?* Para ela, o magistério não era para qualquer um e ela dizia ver professoras insatisfeitas que, segundo ela, não deveriam continuar atuando.

E a culpa não é do magistério. A culpa é de você não ter chegado à conclusão de que isso não é para você, não é, porque não é simples você ir para uma escola todo dia, chegar lá e ficar lá, naquela tormenta, né, menina? Já pensou quem vai ficar lá sofrendo e pensando assim: meu Deus do céu, o que eu tô fazendo aqui? (Professora Ana Maria).

Ao falarem sobre como é ser professora de 1º ciclo, todas as entrevistadas se identificaram, de alguma maneira, com as especificidades e demandas da infância e das crianças, atribuindo uma pluralidade de significações. A dimensão integral do trabalho com as crianças e o compromisso com essa etapa da vida foram assim enfatizados:

É isso que eu tô te falando, ser professora de primeiro ciclo, para mim, é você trabalhar com a base da criança em todos os aspectos: intelectual, emocional, todos os aspectos, social. Então, a responsabilidade é enorme. Supergrande. Eu entendo o compromisso que a gente tem, a responsabilidade de se trabalhar com gente. Se você fizer alguma coisa, aquele menino vai levar pro resto da vida. Se você fizer o bem, ele vai levar de você pro resto da vida. E se você fizer o mal, também. [...] Então, a gente sabe que o compromisso é grande. A responsabilidade é grande. E não é só você falar assim: “eu sou professora”. É você ter um... É afeto. Porque é criança (Professora Eva).

O aumento das responsabilidades de ser professora tornava o trabalho diferenciado, pois, segundo a Professora Eva, o perfil de alunos vinha mudando, como o caso das crianças com deficiências que estavam incluídas na escola, o que demandava maior comprometimento das professoras:

A maioria deles não tem o afeto. Porque, quando eu comecei, eu era professora. Então, eu pensei: sou professora. Chique. Agora eu falo assim: eu sou também professora, entendeu? [...] A cada dia que passa, o trabalho da gente tem ficado mais diferenciado. Eu nem falo de ofício, que, a partir do momento que você tem o compromisso e sabe o que você tá fazendo, não é difícil, é diferenciado. Nessa trajetória minha, eu já vi diferença gritante. Até mesmo na questão de inclusão. A quantidade de aluno de inclusão que tá chegando sem a escola tá preparada, sem a gente tá preparada. Então, a gente tem que buscar por conta própria. Você tem que se desdobrar pra que aquele aluno ser atendido igual ou melhor dos outros (Professora Eva).

A Professora Ana Maria evidenciava a sua percepção sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que seria, segundo ela, a essência de ser professora e isso se estenderia além do ensino de um currículo conteudista:

A essência de ser professora é observar e ver os meninos crescerem nas mínimas coisas que a gente fala. Como eles aprendem as coisas que a gente fala, né? Eu gosto de ser professora, por isso. Não é pra ficar lá, dando conteúdo, pegando livro didático, igual eu fiquei hoje, a tarde inteira, tentando acabar com o livro didático da matemática. [...] Então eu acho que ser professora é isso, né? É... É... Eu gosto de ver o crescimento deles. E eles crescem rápido demais. E crescem... Conseguem rapidinho fazer as coisas. (Professora Ana Maria).

As professoras afirmaram que a liberdade e a afetividade dos alunos eram os motivos de gostarem de ser professora:

Eu gosto, eu gosto, porque o primeiro ciclo te dá liberdade de cantar, te dá liberdade de brincar. Os meninos são carinhosos, eles têm vontade de aprender. O que eu mais gosto é ver nos olhinhos deles a vontade de aprender. Ele te olha procurando aprendizagem, coisa que, com os meninos maiores, nem sempre a gente tem. (Professora Tatiana).

Primeira coisa ela tem, tem que ter amor. Não adianta: tem que gostar muito de criança, não importar de assentar no chão, cantar, brincar, vestir de palhaço, “pagar mico” (risos), contar histórias, né? E criar esses laços, mesmo, usar a criatividade... No trabalho com a criança, se não, não tem como. Cê tem que sentar no colo, mesmo, abraçar, ser um pouquinho de cada coisa, ali na sala de aula, na atividade. O trabalho com o primeiro ciclo passa por aí! Cê tem que ter uma afinidade com essa etapa do primeiro Ciclo. (Professora Lygia).

Sobre o que seria necessário para atuação na docência do 1º ciclo, as professoras ressaltaram “conhecer a criança”, “ser flexível” e “ter paciência” como aspectos fundamentais, para além da importância dos conhecimentos sobre o campo da alfabetização.

Primeiro é entender a criança, os processos de alfabetização. São fundamentais. Ser flexível, porque o professor de primeiro ciclo, ele tem que ser flexível. Ele tem que gostar do que faz, porque não é uma tarefa fácil. Às vezes você sai daqui esgotado (Professora Tatiana).

O que é importante é ter paciência, muita paciência. Tem que dedicar, tem que ser uma pessoa dedicada. Tem que ter, lógico, conhecimentos teóricos. Mas, às vezes, um pouco de jogo de cintura é fundamental. Porque nem sempre o que serve pra uma criança serve pra outra. Então, você vai ter que... Aprende a conhecer a criança e vai identificando de que jeito que ela pode... Porque, às vezes, eu ensino de um jeito pra uma criança e tenho que ensinar de outra forma pra outra criança, porque ela não vai conseguir pegar [...]. Então, você tem que ser invencível. (Professora Fernanda).

“Ser invencível”, como foi afirmado pela Professora Fernanda, dizia/diz respeito a um perfil desejável para atuação no 1º ciclo. Algumas professoras demonstravam a convicção de possuírem esse perfil desejado:

Eu acho que eu tenho perfil por tudo que já falei. Por esse trabalho com o brincar, com jogos, com atividades, né... Essa intenção que eu sempre tenho de ajudar o aluno a ... Caminhar no seu processo de aprendizagem, respeitar mesmo as características da idade. Então, nesse sentido, eu acho que eu tenho o perfil, sim (Professora Maria Heloísa).

Eu? Todo. [...] Porque é assim. A criança de primeiro ano você conta: e o lobo disse. E ela olha pra você com o olho bem- arregalado e fala assim: ah, o que ele disse? Com o segundo ano, você fala assim: o lobo disse. E ela fala assim: Hum, lobo fala? E no terceiro ano você diz, e o lobo disse. E ela fala: Ah... Lobo não fala, que mentira é essa? E no quarto ano nem te escuta, não é? Então, eu tenho que ficar até o terceiro ano, porque eu gosto de contar histórias, eu gosto de contar histórias. Aí, meu negócio é inventar mentira pros meninos, mas não é mentir[...] Amo. Amo. Eu gosto do 1º ciclo (Professora Mary).

Outras, ainda não se mostravam certas disso, pois disseram sentir que, na docência, ninguém estivesse totalmente preparado, principalmente em relação ao conhecimento da diversidade de crianças e suas histórias, aliado ao trabalho de ensino e de aprendizagem. As professoras demonstraram que estar sempre aprendendo seria um requisito para o trabalho.

Olha, eu tento, viu? Eu estou descobrindo ainda. Igual eu te falei: eu ainda estou conhecendo. Apesar de que eu acredito que, na área da educação, nunca se tem a segurança que se precisa. Você tá sempre conhecendo, você tá sempre aprendendo, você tá sempre com a sensação de que você poderia ter feito alguma coisa a mais. Nossa, hoje eu expliquei isso desse jeito, mas eu poderia ter feito isso. Aí, você esbarra numa série de coisas, ainda, nas complicações, às vezes, que têm na sala de aula. (...) Às vezes, eu me sinto muito feliz, principalmente quando você vai vendo o crescimento da criança. Da criança que chegou ali e não lê, que não sabe e, depois, sai dali lendo, produzindo um texto (Professora Fernanda).

E há aquelas que se identificavam com o trabalho de ser professora, para além da faixa etária de atuação. Ou seja, se sentiam professoras, independente da idade, ano escolar ou ciclo de seus estudantes.

Eu acho que sim. E sempre escolhi estar no primeiro ciclo, porque eu tenho afinidade com os meninos. Mas, quando a gente faz concurso pra Rede, a gente faz pra qualquer um, né. Então, na verdade, eu não diria que eu tenho perfil, mas que eu gosto mais de trabalhar com 1º ciclo. Eu já trabalhei com tudo, e com tudo as coisas fluem. Mas eu gosto de trabalhar mais com o processo alfabetização. Então, assim, não é nem o primeiro ciclo (Professora Sylvia).

Para Arroyo (2013), o lugar da formação identitária docente é no trabalho, no cotidiano das salas de aulas. Mesmo com trajetórias únicas e singulares, observam-se alguns pontos fortes entre as professoras entrevistadas, como que, por exemplo, o modo da relação com as crianças contribui para a formação identitária.

As opções que cada um tem que tomar como professor aproximam-se com a maneira de ser, o próprio modo de agir, de se relacionar com os alunos, de manifestar satisfação após a aprendizagem, de utilizar os meios pedagógicos (GODTSFRIEDT, 2015).

A carreira docente mostra-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, que, como afirma Gonçalves (2000), compreende não apenas os conhecimentos e competências que esse professor constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade profissional.

4.3.3 Escolha da profissão e inserção na carreira

Entrar num curso de formação para uma profissão do humano, como o ensino ou a medicina, segundo Nóvoa (2017), não é a mesma coisa que entrar para outro curso qualquer. É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente, dando-lhe os primeiros conhecimentos da profissão, verificando se têm as condições e as disposições para serem professores.

O autor é contundente ao afirmar ser inaceitável que a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos), ou por facilidade (cursos a distância).

A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial. Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p.1121).

Ser professora dos anos iniciais, mais do que qualquer outra profissão, afirma Lelis (2008), está historicamente associado ao imaginário social, fundado no dom ou na aptidão que só as mulheres teriam de modo natural. A questão de gênero é importante para compreensão da escolha dessa profissão, se relacionada à questão de classe social, etnia e geração. Fatores como a familiaridade com a profissão, educação feminina, poucas possibilidades no plano econômico, a necessidade de estabilidade profissional e a conciliação trabalho e estudo também favorecem a escolha da profissão. Além disso, a autora lembra que as aulas particulares a alunos com dificuldades em seu percurso escolar como uma forma de inserção de professoras originárias de meios desfavorecidos.

As professoras entrevistadas demonstraram a pluralidade de circunstâncias e contextos em que acontece essa escolha e a inserção na carreira. O caso desta professora, ao contrário, se refere à não escolha:

Bem, foi hilário, porque eu não queria. Na realidade, eu ia fazer técnico em contabilidade, aí, meu pai sugeriu que eu fosse para o São Cristóvão, onde estudava só mulheres, fazer magistério. Longe. Eu tinha que pegar dois ônibus. Eu não queria ir. Minha mãe: “faz o que seu pai quer”. E, aí, fiz o que meu pai queria. Quando eu formei no magistério, tanto eu não queria que eu não comecei a lecionar. Eu demorei, porque, na minha cabeça, eu ia fazer psicologia, ia passar e ser psicóloga. Fiz psicologia na UFMG, passei na primeira etapa, não fui fazer a segunda etapa, porque eu escutei meu pai conversando com minha mãe que não ia ter condição de pagar, porque na federal você fica o dia inteiro lá. “Como é que nós vamos fazer e tal, se ela passar. a gente não tem condições nem de comprar os livros que ela tem que estudar”. Aí, saí pra fazer a segunda etapa e fiquei sentada na rua e voltei. Ficou como se eu não tivesse passado e pronto (Professora Eva).

Ou a certeza da escolha, como as seguintes professoras:

Sempre quis ser professora, não tive dúvida nenhuma na escolha da minha profissão. Aí, fiz os três anos de magistério lá no Instituto de Educação. E... Saí de lá e já fui direto pra UFMG. Prestei vestibular na UFMG e fui fazer pedagogia. Também não tive dúvida na escolha. É... Não tive dúvida. (...) Eu sou meio suspeita pra falar, porque eu nunca me arrependi da minha profissão... De ter escolhido essa profissão (Professora Lygia).

Sempre quis ser professora. Minha mãe, quando eu fiz o segundo grau, na época, foi lá e fez matrícula para secretariado, pra andar arrumada. E eu falei

que queria fazer magistério. Não sei porque eu queria fazer magistério. Fui lá e mudei minha matrícula e fui pro magistério (Professora Ruth).

A família também havia influenciado a escolha dessas professoras:

Eu sempre fui professora. Filha de professora. Todo mundo lá em casa, até os meninos estudam dentro da área. Tenho irmão que dá aula na federal, que da aula... Sobrinho que dá aula. Então, ser professora é do sangue, é natural, né. Eu sempre brinquei... Toda profissão que eu brincava, eu era a professora. O banco foi um ponto fora da curva, porque eu trabalhei dez anos no banco e não troco nenhum dia da escola por um dia do banco. Ganhei dinheiro, mas não trabalho, não troco. (Professora Mary).

No Brasil, o debate em torno do reconhecimento dos professores como categoria profissional desenvolveu-se no início dos anos de 1980, quando passou a ser alvo de discussão a polarização identificada em torno da tensão entre um trabalho reconhecidamente profissional, merecedor de estatuto próprio, e a caracterização do magistério como vocação e sacerdócio, revestido de voluntarismo e messianismo (OLIVEIRA, 2003).

Para Nóvoa (2017), aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais.

A *primeira* é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Os professores devem ser pessoas que tenham contato regular com a ciência, com a literatura, com a arte, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. “Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E o mesmo se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes, ou...” (p.1121).

A *segunda* é a dimensão ética. “No caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (p.1121).

A *terceira* dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. “No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma

formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (p.1121).

Por isso, é necessário pensar uma formação inicial que acolha as escolhas pela profissão e os prepare para o trabalho docente que, para Tardif e Lessard (2005) é, em sua essência, “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (p. 31).

4.3.4 Relação entre as professoras e as crianças

A relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para a atividade laboral. Tardif e Lessard (2005) mostram que o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos cruciais para compreensão da atividade profissional. “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 dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (p.35).

No caso das professoras do 1º ciclo, seu trabalho envolve relações com uma etapa da vida – a infância, com uma faixa etária específica – crianças de 5/6 anos a 8/9 anos, que estão em condição particular – são alunos em um ciclo de formação com uma proposta pedagógica que envolve, entre outras questões, a alfabetização. Assim, tem-se constituída uma relação pedagógica entre quem é educado e ensinado – o aluno – e quem educa e ensina – o professor.

Acredita-se que a ação educativa para o Ciclo da Infância precisa reconhecer as especificidades dessa etapa da vida como elemento fundamental para sua formulação e implementação. Outro aspecto importante é a necessidade de se considerar os princípios éticos, políticos e estéticos na definição dos objetivos educativos e no desenvolvimento de práticas que reconheçam as crianças e suas formas de aprender, além da própria ideia de cuidado, que é pouco referida no ensino fundamental.

E como é pra mim trabalhar com a infância, né? É muito prazeroso. É... perceber cada criança que chega e a minha experiência com a recreação e todos os estudos que eu tive a oportunidade de fazer no período que eu

trabalhei com recreação, então, eu trabalho dentro da perspectiva do brincar. Entendo que a criança ficar quatro horas dentro da sala de aula, né, esse processo de escolarização, ele não precisa ser tão rígido. Então, eu procuro levar pra sala de aula muitos jogos, muitas brincadeiras, sempre com intenções pedagógicas claras, e trabalho sempre jogos de língua portuguesa, jogos de matemática. Fazer atividades diferenciadas (Professora Maria Heloísa).

A Professora Cecília trabalhava em uma escola que atendia apenas alunos de 1º ciclo e contava como a organização dos espaços da escola para a infância fazia diferença no trabalho e no atendimento às crianças:

Em 2015, eu iniciei o trabalho nessa escola. Quando eu entrei aqui, eu apaixonei, porque aqui é uma escola com essa perspectiva da infância, o espaço adequado ao universo infantil, o ciclo da alfabetização. Então, assim, eu que já discuti alfabetização de jovens e adultos, já tinha essa discussão, então [...] pensando como é essa discussão pra criança, como que é essa discussão para o ciclo de alfabetização pra criança, e me apaixonei (Professora Cecília).

Essa professora disse se surpreender consigo mesma em sala de aula e com suas atitudes e das crianças:

Eu tenho que me desdobrar o tempo todo né, pensa eu lá apaixonada com a carreira acadêmica e vou trabalhar na sala com crianças de 06 anos, tem hora que eu tenho que imitar um animal, tem que fazer vozes, pra ver se eles, pra chamar a atenção deles e conseguir fazer o meu trabalho, tem coisas que eu faço hoje na sala de aula que nunca imaginei fazer, fazer cosquinha na barriga, faz isso que eu vou fazer cosquinha na sua barriga, coisa de gente que trabalha com criança, entende... (Professora Cecília).

O reconhecimento e a valorização do brincar, uma das linguagens da criança, e o lúdico, um dos princípios para a prática pedagógica, estão/ estavam presentes nas práticas cotidianas da escola e das turmas de 1º ciclo e eram valorizados pelas professoras.

Eu gosto, eu gosto, porque o primeiro ciclo te dá liberdade de cantar, te dá liberdade de brincar, os meninos são carinhosos, eles têm vontade de aprender. O que eu mais gosto é ver nos olhinhos deles a vontade de aprender. Ele te olha procurando aprendizagem, coisa que com os meninos maiores nem sempre a gente tem (Professora Tatiana).

Um dos pontos mais evidenciados nas entrevistas foi a afetividade estabelecida na relação entre professoras e crianças.

A disposição pra trabalhar com a infância, entrar nesse universo infantil, pra criar um vínculo com a criança, porque na hora que você cria um vínculo afetivo, que dá para trabalhar várias questões... (Professora Cecília).

Com o trabalho. E eu passo muito pela linha da afetividade. É... Eu quero, eu bato muito nessa tecla, mesmo. O meu TCC da Pós foi em cima da afetividade na relação. Eu acho que é uma coisa que eu acredito, então, passa por aí, eles precisam muito disso. Eles estão muito armados... A gente tem que, tem que... Balancear, né? A hora que a gente tem que ser brava, a hora que a gente tem de ser mais... né? Não tem jeito! Então, assim, Ah! Eu sou meio suspeita pra falar (Professora Lygia).

A Professora Ana Maria fez um relato sobre conflito geracional no uso de tecnologias que já eram utilizadas cotidianamente pelas crianças. Ela relatou que, em uma atividade de matemática com calculadoras, percebeu-se distante das crianças quanto ao uso das tecnologias.

Não precisava ensinar. Eles já sabiam. Aí, um aluno, eu tenho um aluno muito inteligente, eu acho que ele é até de altas habilidades, ele tem um raciocínio muito mais rápido que o meu, falou comigo assim: oh, professora, não dou conta dessa calculadora sua, não. Que calculadora ruim, não aparece o sinal. Eu falei: como, A., não aparece o sinal? Não aparece o sinal nessa calculadora. Eu nunca tinha parado pra pensar nisso, minha filha. Eu falei, uai, mas não precisa aparecer o sinal, não. Precisa. Pega seu celular aí, deixa eu te mostrar. No celular aparece o sinal e fica muito mais fácil. Aí ele pegou meu celular, Sâmara, pra me mostrar que a calculadora, eu não sabia disso, não, a calculadora do celular, tudo que você clica aqui aparece lá e na calculadora de 1,99 aparece só o número, (risos) você não sabe a operação que você está fazendo. Só mentalmente. Eu falei: olha, A., é mesmo. Oh que legal, gente, é mesmo. Eu não tinha associado isso. Então, a calculadora do celular é muito melhor, tá. Então, tá bom. Vamos, então, vem cá todo mundo que o A. vai ensinar a gente a mexer nessa calculadora. Sentou eu, com o meu celular, porque lá é proibido levar celular, e nós estamos mostrando. Larguei as calculadoras pra lá. Aí, o A. vira e fala: você sabia que se virar a calculadora assim, ela aparece uma outra calculadora? (risos) Você conhece isso? [...] A gente tá muito longe do mundo deles, muito longe. Eu mal, mal sei mexer em um celular. E outro detalhe, a gente não tá dando uma aula dentro da realidade deles. A minha aula não condiz com a realidade deles. A minha aula ainda é livro didático, no máximo, um DVD que eu passo para eles, eu agora tô aprendendo a mexer no Youtube, passar do Youtube pro datashow, quer dizer;

muito “basicozinho” a questão da informática, muito básico, muito, muito, muito, assim... Ralé da ralé da ralé (Professora Ana Maria).

Outra questão importante, destacada nas entrevistas, se referia ao contexto de agravamento de problemas, como a violência e outras experiências vivenciadas pelas crianças em seus contextos domésticos. Sabe-se que a infância é o ciclo da vida mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade social.

A escola pública, eu penso, é muito desafiadora, porque a gente tem muitos entraves, né? As crianças trazem uma carga, traz uma bagagem, têm vivências de violência de, tem uma trajetória truncada, a gente encontra (Professora Cecília).

Na minha outra escola, no corpo das crianças, a gente consegue perceber... O modo de se vestir, o uniforme, às vezes sujo, o uso de chinelo nas salas é muito recorrente, então, os meninos vão pra escola de chinelo, às vezes, você percebe que a criança está suja, então, assim, a questão do corpo vulnerável está muito presente, mais do que aqui, aqui está presente, mas lá eu percebo com mais nitidez, consigo ver mais (Professora Cecília).

Além dessas questões, a relação entre sexualidade e infância também foram consideradas pelas professoras. Furlanetto *et al.* (2018) reconhecem a educação sexual⁵⁷ como instrumento de transformação social capaz de contribuir para mudanças de comportamento e de normas relacionadas à sexualidade. Reis *et al.* (2014) consideram que a intervenção em educação sexual escolar precisa levar e conta o contexto das crianças envolvidas, ao passo que os assuntos relacionados à sexualidade devem ser discutidos de uma forma muito natural, de acordo com as necessidades encontradas em cada turma em particular, visando à compreensão infantil gratificante dessas questões. É importante que “as crianças durante a escolarização desfrutem de um ambiente acolhedor no qual possam aprender sobre diferentes assuntos relacionados à sexualidade, os quais precisam ser informados de acordo com o nível de entendimento das mesmas” (p.646).

⁵⁷ Furlanetto *et al.* (2018) afirmam que, no campo político, desde 2004, com o surgimento do movimento “Escola sem Partido”, aproximadamente 60 projetos de lei tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional e Casas Legislativas objetivando impedir a suposta doutrinação política e ideológica de alunos, por parte de professores nas escolas. Dentre as solicitações, encontra-se a exclusão dos termos orientação sexual e gênero do Plano Nacional da Educação e Base Nacional Comum Curricular. Tal atitude tem sido repudiada pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos, por meio de resoluções, leis e projetos de leis.

Esses meninos, cada vez mais maduros, assim, maduros no sentido, assim, colocados na vida muito cedo, né. Muito ligados na sexualidade, né. São muito esperto, mas muitos lados que não precisa ser trabalhado ainda, porque eles são crianças. E, muitas vezes, a vida põe pra ser adulto muito cedo, né, expõe esses meninos. E a gente vai buscando a formação pra ver se a gente aprende alguma coisa, né (Professora Ruth).

Segundo Tardif e Lessard (2005), a escolarização acontece sobre interações entre professores e os alunos. Essas interações formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho docente, e principalmente, do trabalho dos professores sobre/ com os alunos.

Por meio da relação pedagógica entre professoras e crianças no 1º ciclo, cria-se oportunidades de formação em dimensões vivenciais, intelectuais, afetivas e emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana das crianças em sua integralidade e com respeito ao tempo de aprendizagem de cada estudante, em particular, e da turma, em geral.

4.3.5 Tempo para alfabetização

A organização escolar em Ciclos de Formação, também chamados de Ciclos de Formação Humana, propõe uma ruptura radical com a lógica seriada e com as práticas de reprovação, bem como com as concepções convencionais de currículo, avaliação e gestão da escola. Segundo Mainardes (2010), Ciclo de Formação é uma proposta de estruturação da escola que envolve a gestão do tempo, do espaço, dos instrumentos culturais e da coletividade, assim como a socialização do conhecimento.

A organização escolar em ciclos baseia-se nas fases do desenvolvimento humano. Assim, os nove anos de escolaridade do ensino fundamental são divididos em três ciclos: 1º Ciclo (seis a oito anos de idade); 2º Ciclo (nove a onze anos de idade); 3º Ciclo (doze a quatorze anos). Em algumas redes de ensino, esses ciclos são denominados de Ciclo da Infância, Ciclos da Pré-adolescência e Ciclo da Adolescência.

Mainardes (2010) destaca que os Ciclos de Formação possuem um potencial significativo para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático e

constituem-se em uma ruptura radical com a seriação e com o modelo de escolarização convencional. Contudo, embora os Ciclos de Formação tenham um potencial inclusivo, no interior das escolas, podem ocorrer processos de exclusão, uma vez que alunos podem progredir de um ciclo para o outro, sem dominar os conhecimentos básicos, principalmente nos contextos onde há pouco acompanhamento dos resultados da aprendizagem, ou uma interpretação inadequada do real propósito e finalidade dos ciclos. Por ser uma modalidade de organização mais radical, a escolaridade em ciclos pressupõe um intenso trabalho de acompanhamento, discussão e avaliação permanente.

É triste, sabe, você ver os meninos lá no quarto, quinto ano que ainda não sabem ler, que faz aquelas letras “supergarranchadas”, que não pega no lápis direito, que não sabe o traçado de uma letra. Eu olho isso e penso, não é possível que a professora não pegou na mão desse menino. Olha, não precisa pegar na mão dele, né. (risos) Mas, ela olhou lá no início como ele estava fazendo o traçado? Porque são tipos de coisa que você tem de corrigir é de pequeno mesmo. É na hora que tá começando a escola. E se você não faz isso, você vai atrapalhar todo processo lá para frente (Professora Sylvia).

Interessante perceber que as professoras indicavam uma idade certa em relação ao tempo para alfabetização. As entrevistadas apontavam a necessidade de se respeitar o ritmo de cada aluno durante esse processo. E também ressaltavam a importância do papel da escola e delas próprias em propiciar condições para uma aprendizagem significativa.

Com relação à idade pra alfabetizar, eu acho que isso depende do contexto que a criança... O contato que a criança tem com a escrita, antes da escola, no seu cotidiano, né. Isso pode variar. Mas, é... Pensando de forma escolarizada, eu acredito que a idade certa para alfabetizar uma criança, considerando a proposta que a gente tem hoje, seria aos sete anos. Mas é... Mas também temos que pensar: o que estamos chamando de alfabetização? Processo de aquisição da escrita eu acho que tem que ser feito o quanto antes. Porque hoje essa necessidade, ela tá o tempo todo. A criança, muitas vezes, já traz muitas informações. E, muitas vezes, as coisas mais acontecem por falha dos professores e da organização do que necessariamente da criança não tá preparada. Então, eu acho que sete anos, pra mim, seria uma idade razoável, tranquila (Professora Maria Heloísa).

Então, certa não, mas adequada socialmente, sim, né. Porque, assim, tem menino que chega da UMEI e UMEI mesmo, os meninos já vem sabendo e já lendo e já escrevendo. e tem menino [que]você vai pelear com ele até o final do segundo ano. Mas assim, certa eu não diria. Mas adequada, eu acho que é um

direito, sabe. Do menino ser alfabetizado o quanto antes. Mas sem... No caso, 5, 6, 7 anos, porque, em muitos momentos, ele vai estar lidando com o letramento na vida dele, e, aí pra frente, isso vai fazer muita falta. E, aí, a gente tem que pensar assim: porque eu escuto muito discurso, Sâmara, de que, às vezes, que vai dificultando a vida do menino quando você trabalha com alfabetização muito cedo e já vai envolvendo muito cedo, porque é época do brincar. Eu sei, eu entendo isso tudo. Mas, gente, tem que pensar que a gente está numa sociedade que é muito desigual. E, se a gente não pode garantir para esse menino o mesmo direito que outros, que tem uma condição socioeconômica melhor, bem, no mínimo, a gente tem que garantir uma educação próxima (Professora Sylvia).

Cada ano do ciclo possui uma especificidade, em se tratando do perfil do aluno, como também das demandas pedagógicas, exigindo das professoras tal compreensão para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. O 1º ano do 1º ciclo configura-se como um momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental. A Professora Ruth considerava que o 1º ano trazia elementos do brincar que eram significativos para sua prática:

Escola é bom, por isso. Sempre renova. Você pode planejar de novo. e fazer tudo de novo. E melhorar. Isso é muito bom. E agente rejuvenesce. Eu acabo voltando a ser criança também. Sento no chão, brinco com eles. Igual ter filho. Quando a gente tem filho, volta tudo da infância. E com aluno é a mesma forma, volta tudo de novo. Volta tudo a ser vivo de novo, as brincadeiras. E a gente fica mais jovem (risos). E com os de 5 e 6 anos, eternamente jovem (Professora Ruth).

A Professora Fernanda reconhecia o 1º ano como um momento de adaptação para os alunos e que exigia muito das professoras:

Então, eu trabalhei [apenas] uma vez, até hoje, com uma turma de 1º ano. Gostei. Mas ano que vem, vou pra outras experiências. Vou variar um pouco, eu acho. Eu gosto de circular. Depois, eu volto pro primeiro ano. Eu gosto do primeiro ano, da sensação do primeiro ano. Mas eles são muito dependentes. Então, assim, a primeira etapa, o primeiro semestre do 1º ano é muito cansativo. É muito estressante. Você tem que... Não que as outras não precisem, né. Porque tem turma que você tem que lembrar combinado todo dia, toda hora, e todo segundo. Mas assim, eles são bem mais dependente. A família, até aceitar a escola, o jeito da escola, porque eles vêm da educação infantil, onde a prioridade é o cuidar, o brincar e integrar. Então, quando chega aqui no fundamental, os pais estranham mais que as crianças. Então, eu acho que... Eu tô meio, assim, querendo ir pro lado mais independente (Professora Fernanda).

E a Professora Cecília se sentia cobrada por si mesma quanto ao desempenho dos estudantes do 1º ano:

Então, assim, quando a gente chega ao final do ano, igual agora, eu trabalho com crianças de 6 anos, apoio, chega final de ano, que a gente dá as atividades, e percebe quem avançou e quem não conseguiu avançar; aí, você começa a questionar o nosso trabalho quanto professora alfabetizadora, né. “Será que eu fiz certo, onde que eu errei, aonde eu posso melhorar?”. E a gente fica um pouco frustrado também, né. Você chega ao final do ano e percebe que tem algumas crianças que não foram alfabetizadas, ainda, com 6 anos. Tudo bem que a gente tem um ciclo, né, tem até os 8 anos. Mas, os 6 anos, a gente espera alguma coisa da criança (Professora Cecília).

Já a Professora Sylvia considerava o 3º ano como mais desafiador, por se tratar do ano de consolidação do processo de alfabetização:

Eu acho que o principal de todos, na verdade, eu não sei se eu chamaria de desafio, mas eu acredito que é o terceiro ano. É o ano que eu peguei uma vez na minha vida e nunca mais peguei. Por quê? Porque o terceiro ano é como se fosse a prova de fogo, sabe. Quem tá lá é vai ter que decidir se o menino vai ou não vai. Então, esse é o primeiro ponto que eu não gosto de decidir, se ele vai, ou não vai. O segundo é que você tem um tanto de meninos no terceiro ano que foram reprovados no terceiro ano, no ano anterior, então, assim, a turma fica maior, a dificuldade fica maior. Porque você vai estar trabalhando com alunos que têm mais dificuldade, porque se eles ficaram porque têm mais dificuldade. Então, a turma fica menos é... Menos homogênea. Porque, por mais que elas sejam heterogêneas, os meninos estão seguindo juntos, já têm 3 anos. Então, eles já se conhecem. Quando eu falo isso, não é nas características de aprendizado pedagógico, não. É do perfil mesmo, da afinidade. Dá uma desestruturada boa. Você pensar assim: que tem 30 ou 25. Aí, entrou 4 que é, assim, que a gente percebe que o que pode ser reprovado é reprovado. Pelo menos, na minha escola é 10%. Não existe nenhuma formalidade, mas, na escola, por exemplo, o que chega pra gente é que você não pode reprovar mais [de] 10% da sua turma. Você dá seu jeito aí. (Professora Sylvia).

A Professora Cecília também considerava o 3º ano um desafio no que se refere à heterogeneidade da turma quanto à alfabetização:

É desafiador, principalmente quando a gente chega com uma turma de 8 anos, com alunos com níveis completamente diferentes, então, tem alunos que são silábicos, e alunos que são alfabéticos, na mesma turma, e tudo que a gente discute que a gente dá atividade diferenciada, sabe, quando a gente tem aquela

discussão “vamos dar uma atividade diferenciada pra turma”, é muito bacana, só que na sala a gente sente aquela dificuldade, porque eles são 25 alunos, então, eu tenho alunos que são silábicos, que eu posso dar uma atividade mais do início da alfabetização de sílabas e eu não consigo dar um suporte pra essa criança, porque, ai, eu tenho que cuidar dos meninos com indisciplina, eu tenho que dar atividade mais avançadas pra esses meninos que estão alfabetizados e não consigo dar o suporte pra aquela que está mais no início, ai, isso é frustrante, quando a gente chega nesse nível, assim, né. (Professora Cecília).

Quanto aos processos pedagógicos em sala de aula, percebe-se a organização do planejamento pedagógico das professoras em desenvolver atividades significativas, em que os métodos e os modos de ensinar assegurem a aprendizagem de seus alunos.

Mas, como eu considero, como eu considero isso fundamental, eu tenho organizado na sala de aula, dias e momentos específicos, partindo de um mesmo texto, mas cada grupo com uma intervenção diferente. E, na educação matemática, na alfabetização matemática, eu tenho trabalhado muito com jogos, com troca-fichas, com palitos, pra criança compreender, e eu tenho visto que, dessa forma, o interesse, a participação da criança tem contribuído muito pro aprendizado dela. E resgate da autoestima. Porque, quando eu começo um trabalho, eu acho que o diagnóstico, independente, de quando você chega, de como a escola é organizada, o diagnóstico da turma e esse acompanhamento mais próximo de cada aluno é fundamental pra resgatar a criança no desejo e na confiança dela de aprender. Porque, muitas vezes, a gente encontra crianças que parece que perdeu e... O desejo, de tantos obstáculos e situações que não foram com intervenções adequadas. Ai, a crianças, às vezes, se perde nisso aí (Professora Maria Heloísa).

Para o atendimento às especificidades de cada ciclo, as professoras apontaram alguns desafios, como a organização dos tempos escolares para a efetivação de uma rotina, ou o trabalho com enturmação flexível, como comentou a Professora Maria Heloísa:

Um outro desafio que percebo na alfabetização é que eu acho que o trabalho com a enturmação flexível, em alguns momentos, não o tempo todo, em alguns momentos, são muito importantes. Eu acho que isso ajuda você a atender grupos em momentos diferentes. Hoje um desafio também é adequar minha rotina escolar de forma a ter momentos distintos pra leitura, pra escrita, pra trabalhar gênero textual, pra trabalhar consciência fonológica, de forma bem equilibrada. Porque, às vezes, a gente se pega investindo muito no processo de aquisição de escrita e deixando essas questões do letramento e outras coisas em segundo plano. Então, adequar, né, ter um equilíbrio nessas atividades, hoje, pra mim, é um desafio (Professora Maria Heloísa)

O trabalho com enturmação flexível é uma prática desenvolvida em várias escolas de 1º ciclo. Consiste na organização de agrupamentos das crianças de forma flexível, de acordo com o nível de alfabetização da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), com o objetivo de realizar um atendimento específico para cada grupo de alunos.

Outro desafio apontado pela Professora Ana Maria e que, segundo ela, qualifica o trabalho, diz respeito ao conhecimento sobre alfabetização e conhecimento sobre como as crianças aprendem:

Primeiro desafio é conhecer de alfabetização. Você tem que saber alfabetizar. Você tem que entender daqueles tais, daqueles níveis da escrita. Você tem que entender de desenho. Você tem que entender de produção de texto. você tem que entender de um tanto de coisa. Tem que estudar muito, né, pra você ser uma professora de alfabetização. Porque, se você não entende disso, você perde um tempo danado, né. Não é você que perde tempo, você faz os meninos perderem muito tempo. O processo fica muito mais moroso e difícil pra eles, né, pra alfabetização. Além disso, você tem que gostar de criança pequena. Porque é barra muito pesada. Aprender mexer no livro, aprender folhear caderno, aprender o que é margem de caderno, quer dizer, é tanto detalhezinho que professora de 1º ciclo tem que, aos pouquinhos, ir ensinando pra eles, é muito detalhezinho. Então, tem que ter uma rotina pré-determinada. Tem que ter passo a passo pras coisas. E quem chega sem saber, eu morro de dó dos meninos e da professora também (Professora Ana Maria).

Em relação à retenção no ciclo, as professoras acreditavam que não devia ocorrer ao final do ciclo, para que fosse possível uma intervenção antecipada. A retenção, assim, na ótica das professoras, se caracterizaria como uma estratégia pedagógica e não como uma punição para os alunos.

A questão da criança, às vezes, ela não tem uma maturidade para poder tá sendo alfabetizada naquele ano. Então, eu sempre falo com as meninas: gente, a retenção não tinha que acontecer até o terceiro ano. Por mais doído que seja pra criança, e a gente quer preservar a criança, entendeu. Mas ela tinha que acontecer no primeiro ano. Porque, se ela não pega o básico, não adianta, porque ela vai ser arrastada no segundo, ela vai ser arrastada no terceiro. Ou ela se vira sozinha, assim, igual estou te falando, mesmo com todos os apoios que a gente dá, às vezes, é mais prejudicial para ela, sabendo que ela vai seguir ficando pra trás, entendeu, do que se ela ficasse pra trás e, quando ela chegasse no primeiro ano de novo, ela sairia na frente, pois alguma coisa ela já teria do primeiro ano, entendeu? Então, na minha opinião, eu acho que essa retenção deveria acontecer no primeiro ano. Eu acho que o prejuízo ia ser menor.

Inclusive para a criança, mesmo que ela ficasse chateada, no princípio, pois, depois, ela conseguiria entender (Professora Fernanda).

Percebe-se que as professoras compreendiam que assegurar a alfabetização no 1º ciclo era/ é um direito de cada aluno. E compreendiam a função educativa e social que elas, enquanto docentes, cumpriam na garantia desse direito. A Professora Cecília fez, a esse propósito, uma declaração:

É, é emocionante mesmo, né, eu fico até emocionada. É porque eu vi a ponta, os adultos que não foram alfabetizados, aí, quando a gente consegue perceber que uma criança de 06, 07, 08 anos lê, escreve, produz, de forma autônoma, aí, a gente pensa assim... Numa turma de alfabetização de jovens e adultos, né, que pode ir além...(Professora Cecília).

4.3.6 Organização do trabalho escolar

A organização do trabalho escolar consiste na forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é sistematizado na escola, a fim de atingir os objetivos da escola ou do sistema. Oliveira (2002) explica que este conceito está relacionado à “forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado” (p.131).

Já o termo “organização escolar”, segundo a autora, refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado, desde “as competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados” (p.131).

Os dois conceitos, embora distintos, são fundamentais para se compreender as relações de trabalho na escola. Nesse sentido, para a autora, as mudanças na organização escolar tendem a alterar a divisão do trabalho na escola, modificando o trabalho dos professores e gerando novas implicações na escola.

Todas as professoras entrevistadas possuíam cargo de Professora Municipal de 1º e 2º ciclos. Apenas quatro professoras trabalhavam apenas em um turno. As demais trabalhavam dois horários, sendo que a Professora Ruth atuava também na rede estadual, como supervisora escolar, no turno da manhã; as demais atuavam na própria PBH, em regime de dobra, ou em outro cargo.

De acordo com Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente é resultante de ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes. Essa intensificação pode ocorrer de várias formas, sendo uma delas a ampliação da jornada individual de trabalho, em razão dos professores assumirem mais de um emprego. Segundo essa autora, os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docentes, em diferentes estabelecimentos.

As professoras entrevistadas comentaram sobre a jornada de trabalho em apenas um turno, relacionando à qualidade e à condição de vida:

Só nessa escola. [os dois turnos?] Não. Eu trabalhava os dois turnos até eu ganhar o meu primeiro filho e, como eu acho que os pais têm que ter mais tempo com os seus filhos, eu dedico o meu período da manhã todo aos meus filhos. Então, de manhã, eu fico com meus filhos e, de tarde, eu venho para cá. (Professora Tatiana).

O desejo maior é conseguir chegar [...] Trabalhar em um turno, se eu trabalhar um turno, e estudar o outro turno, fazer outras coisas, [...] Mas o precisar de trabalhar, precisar de dinheiro a gente se submete trabalhar dois turnos. Então, nunca imaginei, quando eu comecei a carreira, eu não me imaginei trabalhando em dois turnos. Pra mim, era impensável. 2014, 2015, pensava, não, eu não vou trabalhar em dois turnos, imagina, ai, eu comecei a pensar em casar, ai, não tem jeito, eu vou ter que trabalhar em dois turnos (Professora Cecília).

Outra forma de intensificação do trabalho docente, apresentada por Oliveira (2006), decorre da extensão da jornada dentro do próprio estabelecimento escolar em que o profissional atua. Trata-se de um aumento das horas e carga de trabalho, sem qualquer remuneração adicional. Ou seja, as atividades docentes extrapolam a jornada de trabalho e o profissional é obrigado a levar trabalho para casa (OLIVEIRA, 2006, p. 214-215).

O tempo que nós temos para planejar a sala de aula e as avaliações, eu considero pouco para fazer um trabalho bem-feito e tudo. Então, eu sempre trabalho em casa, nos intervalos entre uma escola e outra. Chego mais cedo em uma. Saio mais tarde em outra. Porque o tempo... Só o tempo que a gente [tem] de preparação na escola eu acho pouco. Sempre tem...(Professora Maria Heloísa).

Levo, antes levava mais, hoje, já passei [a] me organizar melhor; hoje eu consigo passar o final de semana sem fazer atividade e falar “eu estou tranquila”, mas, muitas vezes, a gente leva, final de ano, então, final de semestre (Professora Cecília).

A Professora Fernanda relatou que buscava evitar levar trabalho para ser realizado em casa, mesmo que, por vezes, tivesse que realizá-lo. Ela relatava, então, sua estratégia, na tentativa de reduzir essa intensificação:

Não mais. Tento fazer tudo aqui na escola. Principalmente quando eu era da educação infantil, tinha que levar caderno, tinha que fazer portfólio, tinha que fazer isso e aquilo. Aí, depois, quando eu comecei no fundamental, quando eu comecei como referência, aí, eu fazia alguma coisa. Depois, quando eu peguei primeiro ano, eu também fazia. Depois, eu parei. Eu acho que levar trabalho para casa é muito complicado. Você também tem sua família. Mas você ainda faz alguma coisa ou outra. Ontem eu selecionei algumas fotos pra mandar pra [nome da coordenadora]. Às vezes, você conversa sobre alguma questão pelo WhatsApp. Às vezes, alguém manda uma atividade e você dá uma olhada. Agora, chegar e sentar e dizer: “agora eu tenho que fazer uma atividade da escola”, isso eu não faço mais, não (Professora Fernanda).

Outra dimensão dessa intensificação do trabalho, segundo Oliveira (2006), ocorre na própria jornada de trabalho e se caracteriza por estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração, ou seja, os trabalhadores docentes se sentem forçados a dominarem novas práticas, novos saberes e o domínio de certas competências no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas: são muitas as novas exigências que esses profissionais são forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, tais exigências são tomadas pelos docentes, muitas vezes, como naturais e indispensáveis, de acordo com a autora, e pelos relatos das entrevistadas nesta pesquisa, é o que se confirma:

E hoje, o meu maior desafio é o planejamento, porque atuar em duas turmas, né, e eu tô retornando pra escola agora, é ter tempo de fazer sequências didáticas que atendam aos alunos de forma diferenciada. Pra fazer isso, você... Demanda tempo de pesquisa e tudo, e, muitas vezes, o tempo que a gente tem não é suficiente. Então, a gente vai e ... Eu tô, nesse momento, tentando produzir esse tipo de material, mas, muitas vezes, eu percebo que eu não dou conta. (Professora Maria Heloísa).

As Proposições Curriculares nossas. Elas nos dão tanto abertura pra gente poder trabalhar, retomar, mas, ao mesmo tempo, eu não tenho aquilo definido do primeiro ano, do segundo ano, do terceiro ano. Esse referencial tem 17 anos, né? Muita coisa já mudou. Meus alunos já mudaram. A informática tá. Pode adaptar? Pode. Mas, assim, a gente faz isso. Mas explícito, não sei... A gente cobra aqui de ter, é isso? Então, tá! (Professora Mary).

Garcia e Anadon (2009) argumentam que a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino. Como indícios desse fenômeno, as autoras destacam a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativas ao que professoras são ou deveriam ser profissionalmente, ao que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar, ou mesmo fora da escola.

Entre as professoras entrevistadas, as atividades que intensificavam o trabalho eram reconhecidas como próprias do trabalho, ou valorizadas como um perfil profissional satisfatório:

Porque as meninas são muito preocupadas com aquilo que foi ensinado, elas voltam atrás, elas querem vencer, não é só dar a matéria. Elas querem vencer aquele tópico para poder passar pra frente, pra avançar. Isso é muito bacana nas avaliações aqui. Precisa melhorar, precisa. Se eu souber, se eu tiver uma meta, a gente tá tentando até fazer isso. O nosso referencial, Sâmara, ele é bom. Mas ele é vago (Professora Mary).

Mas eu levo, porque eu gosto. Não! Eu levo, porque eu gosto de fazer em casa, com calma. Eu gosto de sentar, gosto de fazer bem-feito. Então, assim, eu acho que aqui é muito corrido pra fazer. Se eu quiser, dá tempo de fazer, sim. Mas, prova, prova, essas coisas eu gosto de fazer em casa, com calma! Aí, eu faço, aí, eu mando pras minhas parceiras do terceiro ano. Elas olham, opinam, mandam de volta pra mim. Por que né, professor tem que trabalhar em casa. Não tem como! Por mais que a gente tenha essa uma hora por dia! Mas, não é a mesma coisa. Tem coisa que... Eu prefiro fazer em casa, eu não importo! Não reclamo! Eu gosto... Gosto de levar pra fazer! (Professora Lygia).

Ao descreverem as funções e as tarefas desenvolvidas em seu trabalho, as professoras entrevistadas elencaram as diversas atividades cotidianas relacionadas à definição de conteúdo, de métodos, modos de educar e a forma de avaliação:

No trabalho de alfabetização em língua portuguesa, eu procuro trabalhar com gêneros textuais. A partir dele, trabalhar o sistema... O processo de aquisição do sistema de escrita com as crianças, a partir de palavras que estão no texto, né. Algumas sequências didáticas nesse sentido. E jogos e atividades que promovam a percepção da criança da consciência fonológica. E, em alfabetização matemática, trabalho com questões do dia a dia e começo o trabalho com o conceito de número, sistema de numeração decimal, através dos jogos. Todo o meu trabalho é a partir dos cadernos do PNAIC que contribuiu muito com a formação que eu tive na SMED, né. E, paralelamente ao pacto, para as atividades que eu procuro fazer hoje. (Professora Maria Heloísa).

Como eu considero isso fundamental, eu tenho organizado na sala de aula, dias e momentos específicos, partindo de um mesmo texto, mas cada grupo com uma intervenção diferente. E, na educação matemática, na alfabetização matemática, eu tenho trabalhado muito com jogos, com troca-fichas, com palitos, pra criança compreender, e eu tenho visto que, dessa forma, o interesse, a participação da criança tem contribuído muito pro aprendizado dela. E resgate da autoestima. Porque, quando eu começo um trabalho, eu acho que o diagnóstico, independente, de quando você chega, de como a escola é organizada, o diagnóstico da turma e esse acompanhamento mais próximo de cada aluno é fundamental pra resgatar a criança no desejo e na confiança dela de aprender. Porque, muitas vezes, a gente encontra crianças que parece que perdeu e... O desejo de tantos obstáculos e situações que não foram com intervenções adequadas. Aí, as crianças, às vezes, se perde nisso aí. (Professora Cecília).

Pelos relatos das professoras, pode-se perceber certo nível de controle sobre suas atividades desenvolvidas e na organização de seu trabalho, bem como o sentimento de cobrança e responsabilização. Porém, é importante ressaltar a evidente precarização em suas condições de trabalho e a incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, o que resulta, segundo Hypolito (2012), na autointensificação, mesmo que, em algumas situações, as docentes afirmem possuir autonomia.

4.3.7 Disciplina escolar

O clima disciplinar das escolas e salas de aula tem se tornado uma questão importante para se compreender as desigualdades educacionais, especialmente no contexto brasileiro. Silva (2017), ao discutir a relação entre clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação de professores, considera que o ambiente de aprendizagem compreende não somente o espaço físico da sala de aula, mas também o conjunto das condições materiais, relacionais e pedagógicas às quais os estudantes são expostos durante o processo educativo. Nesse processo, o autor entende que a qualidade e a efetividade do trabalho desenvolvido pelo professor – em relação ao planejamento, organização e condução das atividades de ensino, em relação à correspondência que estabelece com os estudantes e em relação à forma como exerce a sua autoridade em sala de aula – constituem-se como um determinante fundamental para a prevenção dos comportamentos perturbadores e a criação de um bom ambiente de aprendizagem. Assim, “as práticas desenvolvidas pelos professores funcionariam, a depender de suas características, ora como fatores de prevenção e ora como geradoras ou agravantes dos episódios de indisciplina que se observam nas escolas e nas salas de aula” (p.444).

Para Garcia (2012), em contraste aos métodos mais tradicionais de disciplina, baseados na necessidade dos professores exercerem maior controle sobre os alunos, atualmente estão difundidas, principalmente nas escolas mais democráticas, abordagens promissoras para a construção de disciplina na escola, capazes de ressignificar e fortalecer as relações pedagógicas e colocar em outra perspectiva as questões de autoridade e poder que tanto afetam os processos de ensino-aprendizagem.

As professoras entrevistadas acreditavam que trabalhar com as crianças tornava mais fácil lidar com a questão disciplinar que no trabalho com adolescentes. Para elas, os alunos precisavam compreender normas disciplinares para assegurar um ambiente favorável à aprendizagem. O diálogo e a construção de “combinados” junto com a turma era uma das estratégias mais mencionadas pelas professoras:

Então, eu acho que, com o conversar, eles vão amadurecendo e vão entendendo essa questão de regra. E a questão da disciplina também, porque isso é um processo. Porque, às vezes, eles ficam, aí, primeiro ciclo, segundo ciclo, passa para o ensino médio e ainda não entenderam o que é isso (Professora Tatiana).

Quando ocorre situações de indisciplina, eu tento, primeiro, sempre trabalhar com os alunos, nos “combinados”, né. Então, são “combinados” estabelecidos com eles e a gente tá sempre retomando os “combinados”. Esse é o meu começo. Quando a situação é pontual, eu sempre procuro ouvir os alunos e intervir, né, nessa questão da educação, do respeito ao outro, dele ver a atitude dele, reconhecendo sempre e dando ele a oportunidade de fazer diferente (Professora Maria Heloísa).

A primeira coisa que eu faço na sala, quando chego no início do ano, são os “combinados”. Falo com eles: “o que é combinado não sai caro”. Minha turma é bem assim. São levados? São. Toda criança precisa ser levada. E a época que ela tem de fazer as coisas “erradas”, que a gente nem pode falar de coisa “errada”, é experimentar aquilo. Tá experimentando. Só que a gente tem que tá o tempo todo mostrando pra elas até onde elas podem ir. É cansativo. É. É muito mais fácil ser aquela professora que senta na mesa, pode fazer e fica lá no celular... Não consigo. Não pego no celular. Pego no celular, de manhã, lá na minha casa, e depois, só de noite, quando chego na outra escola. Não tem jeito. Então, eu entendo o 1º ciclo assim. O tempo todo você tem que estar com eles (Professora Eva).

De acordo com Silva (2017), são muitas as evidências de que a construção de um bom clima disciplinar em sala de aula está associada às práticas desenvolvidas pelas escolas e, em especial, à organização e às práticas de gestão da sala de aula, desenvolvidas pelos professores.

Nesse sentido, observa-se que as professoras também se reconheciam como autoridade na sala de aula e como responsáveis por assegurar a disciplina necessária à realização do trabalho pedagógico.

Mais ou menos. Eu sou muito é brava. Eu não sou mal-educada. Mas, eu respeito e sou respeitada também. Eu sou mais severa com os meninos. Não maltrato. Tanto que é que eles pegam e me abraçam, né. Eu acho que alfabetização tem que ter disciplina. Sem disciplina, não tem alfabetização. Mas, sem afeto, também não se alfabetiza, né? (Professora Mary).

Eu não sou uma professora muito brava, não. Eu faço muitos “combinados” com eles. [...] Muito na conversa, sabe? É mais... Tudo muito tranquilo. Eu não tenho, graças a Deus, problema com a disciplina nenhum! (Professora Lygia).

Silva (2017) enfatiza que os comportamentos dos alunos na sala de aula encontram suas origens no cruzamento de diversos fenômenos sociais, escolares e não escolares, que se conjugam como condições de possibilidade para sua ocorrência. “Assim, mais do que um fator isolado, é a reunião de condições específicas – sociais, institucionais, familiares, pedagógicas, objetivas e subjetivas –, ou seja, escolares e extraescolares, que ajudam a explicar a conduta dos estudantes em relação às regras escolares” (p.458). Por isso, seria uma visão simplista creditar toda responsabilidade somente aos professores.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas buscavam auxílio da direção escolar ou da coordenação pedagógica para ajudá-las a dirimir fatos mais graves que julgavam irremediáveis para ser resolvidos em sala de aula. De igual modo, contavam também com o apoio das famílias.

Eu vejo ele também, que a criança que não tem um bom comportamento, que é muito indisciplinado, é rotulado. Ai, ele começa a se comportar e a responder aquele rótulo. Eu tento desconstruir isso e trabalhar a indisciplina dentro da sala. Quando eu vejo que extrapola, eu peço ajuda à coordenação, sim. Porque, dentro de sala, a gente tá com 25 alunos e, às vezes, tem momentos que você precisa que alguém te ajude na resolução daquele problema. Então que solicito a coordenação, em casos excepcionais. Porque eu acredito que, a autoridade em sala de aula, quem tem que organizar sou eu, junto com eles. Então eu tô sempre dando feedback pra eles do que a gente avançou, do que tá melhorando, do que precisa melhorar. Tem dia que funciona superbem. Mas tem dia que não. São nesses momentos que eu peço ajuda à coordenação, sim (Professora Maria Heloísa).

O resultado dessas intervenções disciplinares era percebido no cotidiano das salas de aula e em outros espaços da escola, como declararam as próprias professoras:

[...] “nossa, essa turma é muito difícil é complicada”. A gente depara com crianças que são tratadas como difíceis. Quando você senta na roda e pega um livro pra ler, eles escutam. É impressionante. Assim, tem alunos que são tratados, considerados, como alunos difíceis e escutam a leitura, eles escutam as histórias, concentram e entram naquela história, sabe, então assim, têm algumas atividades com eles que dão certo (Professora Cecília).

[...]“Eu fico boba com vocês, vocês colocam os meninos sem gritar, sem nada. Na Escola Integrada, os meninos só gritam”. E não é porque os meninos são mal-educados. É porque criança que não tem o que fazer, ela bagunça. Toda

criança tem que ter o que fazer. “Mente vazia, oficina do diabo” (Professora Mary).

Assim, percebe-se que eram diversas as estratégias de intervenção disciplinar realizadas pelas professoras de 1º ciclo, para a construção de um bom clima disciplinar, o qual, como defende Silva (2017), pode ser atribuído ao modo como alguns docentes buscam desenvolver uma série de práticas que favoreceriam a construção de um bom clima disciplinar, mediante o maior engajamento dos estudantes nas atividades e a prevenção ou redução dos comportamentos de indisciplina.

4.3.8 Dificuldade de aprendizagem

Uma das principais inquietações dos docentes diz respeito à busca na compreensão do por quê alguns alunos aprenderem com tamanha facilidade, enquanto outros não compreendem e não avançam.

No que tange às intervenções de âmbito escolar, as professoras relataram as práticas desenvolvidas por elas próprias em sala de aula e em ações coletivas com outros professores que procuram atender os alunos com dificuldades de aprendizagem:

Sobre a dificuldade de aprendizagem, aqui, na escola, a gente tem um aparato enorme. Esse 1º ciclo é encantador. Nós conseguimos fazer uma turma de professoras bem engajada e que gosta do que faz. Então, a gente já criou um atendimento individualizado para aquelas crianças que têm dificuldades. Nós temos turmas flexíveis. Que atende, por exemplo, a criança tá no terceiro ano, mas ainda tá no nível silábico, então, uma vez por semana, tem esse movimento. E, dentro da sala de aula, eu coloco os meninos que têm mais dificuldade na frente (Professora Eva).

O grande desafio para gente. Às vezes, eu olho, tô esquecendo e fulano está ficando pra trás. Esse ano, está legal, porque a gente tem uma professora ajudando. Então, ela pega, dois momentos da semana e ela pega esses meninos que estão ficando pra trás. Mas, de imediato, eu tento chamar a família e conhecer esse menino. O que tá acontecendo. Quem é fulaninho que não tá acompanhando e já vou alertando a família. E vou ajudando. Corro com uns e vou sempre ajudando no que esses que estão mais fracos precisam. Agora eu

tenho uma menina de apoio à inclusão. Então, assim, os casos mais graves, ela vai ajudando. (Professora Ruth).

Como o trabalho docente diz respeito também às interações humanas, é possível perceber como as professoras se sentiam nesse processo de lidar com as crianças com dificuldades:

Ainda têm duas alunas na minha sala que vão ser retidas, depois disso tudo. A gente fica com o “coração na mão” (Professora Eva).

É o que nos preocupa mais, né? Por que a gente, infelizmente, tem aqueles alunos que não acompanham. [...] Mas, deixa a gente angustiado Quando, quando não consegue... (Professora Lygia).

Mas as outras professoras falam que é bom, mas eu penso que não é suficiente, porque são muitos alunos, muitos, muitos. (Professora Cecília).

Aí, essa questão dos alunos com dificuldades, eu sou professora velha, né, Sâmara. Eu fico olhando os pra trás da vida deles e “morro de dó”. Eu “morro de dó” e eu ajudo. Ai, não fez o trabalho que vale 10 pontos, aí, fica comigo e vai fazer esse trabalho, eu mesmo vou te ajudar a fazer. Ou, então, nunca dou trabalho pra fazer, aí, eu peço pra fazer no reforço, pra esses casos. Eu não tenho essas coisas de, de... Eu nunca acho que ele é ruim em tudo [...] A gente tem que ir entendendo a fase de cada idade, e ir levando as coisas. Eu acho que sou muito diferente. Porque eu, por exemplo, vai num conselho de classe: você tem algum problema? Nenhum. Uai! Não, tenho problema, não, gente. Que problema? Nenhum. (Professora Ana Maria).

No caso de alunos com deficiência, de inclusão escolar, a Professora Ruth foi a única que relatou o caso de um aluno com deficiência. Segundo a professora, a escola tem muitos casos de sofrimento mental.

Nessa turma, eu tenho um com paralisia cerebral. Ele não anda, quer dizer, ele fica na cadeira, mas ele anda arrastando. E ele fica louco pra ir pro chão. Agora ele está usando tutor e tá meio complicado a vida dele. E o cognitivo é um desafio também. Porque ele guarda muita coisa. Essas músicas todas de, como é que chama, grupos de... Pagode, Molejo, canta tudo. “Boa tarde, fortalezaaaa!” Acho que eles colocam ele pra assistir DVD de show, então, ele canta todas as músicas. Agora ele tá começando a passar a folha do livro e do caderno, agora também. Porque o lápis, pra ele, é microfone. Agora ele começa a fazer as garatujas. Mas ele não consegue, por exemplo, nomear uma gravura pra mim. Ou, então, apontar, cadê o T. Não. Mas já me pede pra ler pros meninos. E como eu conto história todo dia, a história faz parte da rotina da

sala, e como eu coloquei uma menina pra ler; a menina pediu pra ler; ele também pediu. Nesse dia, ele estava no chão. Ele escolheu o livro que ele queria e ficou lá na frente, como eu faço, e foi abrindo a folha e contando pros meninos. Aí, os meninos começaram a bater palma e ele falou: não acabou ainda. (rs) Isso ele deu conta de compreender, essa coisa da rotina da sala. Mas tem coisas que são desafio, porque ele não tem acompanhamento adequado, por uma equipe multidisciplinar, ele não tem ainda. Agora que a família tá buscando. Então, é desafio. Mas participa de todas as atividades da sala. “Cadê minha atividade?” Tem que ser a mesma. Não aceita diferente. Só quando tem escrita, eu costumo tirar um jogo de quebra-cabeça, de empilhar, pra ele fazer. Mas assim, ele quer fazer como os meninos e já pede: “cadê minha folha?”. E, aí, eu peço à menina [monitora de apoio à inclusão] pra ir adaptando, conversando com ele sobre o assunto que a gente tá tratando, né. E vamos levando, assim. (Professora Ruth).

As intervenções pedagógicas junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem eram variadas, intensas e buscavam atendê-los de maneira mais próxima possível. Observou-se a articulação de diferentes sujeitos – professores, coordenação pedagógica, famílias e a própria criança – para superação dos problemas que acarretavam o baixo desempenho, a fim de que os estudantes do 1º ciclo alcançassem o que fosse esperado para sua idade. A Professora Maria Heloísa manifestava seu contentamento no trabalho com este perfil de estudante:

Eu gosto muito de trabalhar na escola pública. Isso muito me motiva muito. Chegar no aluno que tem dificuldade. Pra mim, esse é a minha essência, né? Chegar naquele aluno que precisa ter a oportunidade, o contato com a alfabetização, de uma forma leve, segura, prazerosa e com acompanhamento mais próximo. (Professora Maria Heloísa).

Como mencionado anteriormente, as dificuldades de aprendizagem são desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem e podem ser superados.

4.3.9 Relação da educação infantil e ensino fundamental

Uma concepção ampliada de criança deve envolver a construção de propostas pedagógicas para a educação infantil e para o ensino fundamental, uma vez que o ciclo da

infância não se encerra aos seis anos, quando a criança passa a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental.

As crianças que são atendidas em uma instituição de educação infantil, Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) são as mesmas que frequentam o ensino fundamental, mas nem sempre a trajetória educacional da criança é compreendida como um contínuo, como analisam Neves e Baptista (2016). As autoras consideram importante que a consolidação da identidade da educação infantil (com base nas especificidades da faixa etária das crianças, a construção de práticas pedagógicas que integrem o educar e o cuidar, centradas nas interações e nas brincadeiras, e que considerem a relação com as famílias) necessita dialogar com a continuidade do processo de escolarização da infância. “Tal argumento se assenta na consideração de que o foco principal das práticas educativas, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é o sujeito e sua relação com a cultura. Tal foco possibilitaria a construção de uma continuidade educativa no processo de escolarização das crianças” (s/p).

Neves e Baptista (2016) apresentam, ainda, a partir da análise de estudos e pesquisas, elementos que contribuem para a reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

a) os rituais de passagem aparecem como uma importante categoria de análise, permitindo sinalizar que a presença ou não de eventos de preparação têm consequências para a incorporação das crianças em um novo ambiente institucional; (b) as culturas escolares das duas etapas educacionais compreenderam diferentes organizações dos tempos e espaços escolares e diferentes posicionamentos dos sujeitos no interior das instituições escolares; (c) as formas de interações entre os sujeitos no contexto das diferentes turmas constituíram-se como essenciais na compreensão das dificuldades escolares vivenciadas por algumas crianças; (d) as políticas públicas de educação e os impactos que têm nos sujeitos, dando os contornos daquilo que é esperado das crianças e das instituições educativas nas duas etapas educacionais, igualmente compõem o contexto mais amplo em que as experiências de passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se constituem (s/p).

As professoras entrevistadas relataram como vivenciavam o desafio dessa transição em relação às crianças e a chegada destas na escola:

Nossa, no começo é tão difícil deles entenderem, né? E, aí, eles ficam lembrando do [cita o nome de uma escola]. Eles vêm do [cita o nome de uma escola]. Porque lá no [cita o nome de uma escola] é “assim, assado”. Então, tem que apresentar a escola pra eles, passar tranquilidade, tem o choro. Nossa, teve um que chorou tanto, nossa. Mas agora ele tá ótimo. Ele fala “nó, fessora, eu vou chorar”. “Não chora não, agora você já cresceu”. Mas, agora, ele fala rindo dele mesmo. E pra eles é muito complicado, porque a escola é muito grande. A gente se preocupa muito com esse começo, a questão da brincadeira, pra eles não sentirem tanto essa mudança (Professora Sylvia).

As professoras comentaram o fato de que as próprias famílias enfrentassem desafios para compreender a organização da escola de ensino fundamental e elas, professoras, precisavam, assim, lidar com a adaptação das crianças e de suas respectivas famílias.

Mas assim, eles são bem mais dependentes. A família, até aceitar a escola, o jeito da escola, porque eles vêm da educação infantil, onde a prioridade é o cuidar; o brincar e integrar. Então, quando chega aqui no fundamental, os pais estranham mais que as crianças (Professora Fernanda).

A Professora Cecília comentou que, mesmo com diferentes percursos na educação infantil, o 1º ano era permeado de certa homogeneidade que favorecia o trabalho das professoras, ao contrário da transição de um ano do ciclo para o outro que, aos poucos, ia tornando a turma mais heterogênea, em relação ao processo de alfabetização:

E, ao final do ciclo, é mais frustrante, porque o 1º, pelo menos o 1º ano, eu me senti mais confortável, no sentido de você pega a turma mais ou menos no mesmo nível, por mais que tenha trajetórias diferenciadas na educação infantil. Porque, aqui, a gente recebe crianças que já estão na educação infantil na escola e crianças que vieram de creches conveniadas. Então, elas têm trajetórias diferenciadas também, às vezes, crianças que não frequentam a escola, ou frequentaram pouco tempo, mas, aí, você consegue acompanhando a sequência do trabalho, mas, quando chega ao final do ciclo, a gente percebe essa lacuna e, pra gente trabalhar na sala de aula, a gente, é triste falar isso, mas... Há crianças que não conseguiram ser alfabetizadas até no 3º ciclo (Professora Cecília).

Não apenas da educação infantil para o ensino fundamental mas também no ensino fundamental a transição de um ciclo para o outro é permeada de demandas específicas, tais

como a expectativa de estudantes alfabetizados e autônomos e a maior ênfase nos conteúdos dada pelos professores do 2º ciclo.

A demanda é diferente. Quando trabalhei no 2º ciclo, eu tinha a preocupação com os conteúdos, assim, porque os meninos, eles questionavam mais o conteúdo, as crianças de 12 anos viravam pra mim e falavam assim, eu dava aula de geografia, história, ciências, português e matemática, eles me questionavam os conteúdos o tempo todo, eles questionavam: “pra que eu tenho que aprender história? Pra que eu tenho que aprender o período neolítico, paleolítico?” Eu pensava: poxa, é verdade, tem alguns conteúdos que eu ficava pensando assim: por que e como ensinar; eles questionavam o conteúdo e, por outro lado, as crianças do 6º ano ainda não tinham, não estavam no nível que a gente esperava de alfabetização. Não liam com fluência, não escreviam da forma que a gente esperava, ainda com muitos erros ortográficos. Então, o 6º ano, também, por ser um ciclo de fechamento, de término de um ciclo, era complicado também. Então, a gente encontrava com todas as questões. A questão do conteúdo, a questão dos alunos que não estavam assim é... Completamente alfabetizados no 6º ano. Por isso, que a gente, você perguntou da cobrança, como eu vivenciei o 2º ciclo, eu penso assim: no primeiro ciclo, a gente tem um dever, tem uma obrigação de alfabetizar essas crianças, não tem condição, o menino chegar no 6º ano e não ler com fluência, não escrever com fluência, entende. Porque, aí, os conteúdos que vão ser ensinados, ele não vai aprender, assim como vai chegar no 4º ano, que é o início do 2º ciclo, ele não vai compreender várias coisas (Professora Cecília).

No ensino fundamental, também há outras dificuldades, como a relação entre o turno e o contraturno. A RME-BH desenvolve o Programa Escola Integrada, atendendo crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. Durante o tempo que passam no contraturno escolar, os estudantes realizam atividades diversas que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural.

Eu acho que a Escola Integrada tinha que ter um projeto melhor. Eu vejo os meninos muito soltos. Devia ser um programa que estivesse proporcionando umas atividades mais específicas, entendeu? Então, por exemplo, tem a aula de música, e tal. E tem a questão da falta de comunicação entre a Integrada e escola normal, convencional. Eu não sei o que tá acontecendo na Integrada e a integrada não sabe o que está acontecendo na escola. Então, por isso, que eu tô te falando que eu achava que devia ter outra dinâmica. Não vejo uma aula de música mais direcionada, por exemplo, ter aula de música tem que te dar várias opções. Coloca aula de pandeiro, coloca aula de bateria, coloca aula de tambor, entendeu. E ter esses projetos mais específicos com um olhar mais pedagógico. Querendo ou não, isso é negativo, acho muito negativo.

Eu acho que a proposta da Escola Integrada, em geral, é interessante, mas a nossa Escola Integrada, aqui... É... Nem sei, se eu posso falar, né? (risos) Eu não acho que contribui, não! Não acho que contribui! Não tem muito o pedagógico nela... Eu acho que, se fosse, pra, pra nos auxiliar na parceria com a gente, né? Pra aquele menino que, realmente, a mãe tem que deixar aqui, seria interessante. Mas, né? Nos moldes que a nossa funciona aqui, eu não recomendo pra pai nenhum. Não recomendo, mesmo! Eu falo pros pais, assim, “se não tem outro jeito, né? Tem que deixar” Mas, eu não acho legal, não! Eu acho que pode passar por aquilo que eu te falei: pela formação de professores, né? A coordenação do, da Escola Integrada é um professor especialista! Só... (Professora Lygia).

A falta de diálogo entre as equipes e de articulação de uma proposta pedagógica comum entre turno e contraturno tendem a refletir no cotidiano das escolas em situações como, por exemplo, o acompanhamento para a realização de “para casa”.

A família que coloca a criança na Integrada acha que a escola integrada tem que ajudar a fazer o para casa. Então, quando não tem uma pessoa pra poder ajudar, uma ajuda pedagógica, seja o para casa, ou uma outra atividade, e até mesmo o reforço, a família acha que não tem obrigação. A Integrada também não faz. E a criança fica no meio daquela bagunça. De repente, eu recebo um bilhete que diz que não fez na integrada, porque não teve ninguém para ajudar, não. A família joga pra Integrada, a integrada joga pra família. A família que tem a obrigação de verdade, e a gente não tem ninguém pra ajudar, não, porque a Prefeitura liberou. Ai, fica esse empurra, empurra (Professora Fernanda).

A Professora Cecília, ao contrário, relatou conhecer a proposta do Programa Escola Integrada e desenvolver atividades sobre a temática étnico-racial junto com a equipe do Programa.

[...] Eu consegui meus aliados na Escola Integrada [...] O livro de artes tem muitos trabalhos com essa temática, a Escola Integrada que puxa essa discussão, ai, eu vou encaixando o trabalho junto. Consigo, consigo articular apresentações... Com os monitores, porque eu “tenho uma entrada” com eles, mais com o grupo de professores. É a relação com a temática, mesmo, que vai aproximando. Essa temática, mesmo a Escola Integrada, o perfil dos monitores, eles tocam nessa questão, eles fazem a discussão. É uma temática que está dentro da Proposta da Escola Integrada, está dentro da regular, só que tem entraves, entende, os professores sabem que é obrigatório, mas não discutem. (Professora Cecília).

Ela também comentou sobre o trabalho de reforço escolar desenvolvido no contraturno que, se por um lado, auxiliava no trabalho das professoras no turno, por outro, sobrecarregava as crianças com atividades de língua portuguesa.

[...] tem as professoras que acompanham eles no contraturno, então, enquanto eles estão na Integrada, eles são atendidos. Esse grupo é atendido, o mesmo grupo que a gente atende de manhã, atende à tarde. Fica com uma carga horária imensa, ao invés de fazer uma atividade mais lúdica, de artes, de música, na Escola Integrada, ele vai ter uma hora de atividade voltada para a alfabetização.

Lidando com os mesmos sujeitos, observa-se a presença do desafio de professores e demais docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às demandas das crianças e que dialoguem sobre o processo de escolarização da infância.

4.3.10 Formação inicial e continuada

As políticas de formação de professores ocupam um lugar de destaque nos debates governamentais. Para Oliveira e Maués (2012, p.63), “por um lado, a educação escolar e a formação docente são entendidas cada vez mais sob a égide da meritocracia, do desempenho e da produtividade docente e das escolas. Por outro, a ótica da afirmação das escolas como espaço de construção e de formação para o exercício da cidadania e dos professores como intelectuais capazes de contribuir para transformação da realidade escolar e social”.

No Brasil, segundo Oliveira e Maués (2012), ainda é significativo o número de professores que não têm curso superior, sobretudo em cidades do interior brasileiro. Os cursos de especialização são realizados pelos professores, muitas vezes, apenas para obterem progressão na carreira. O mestrado e doutorado ainda não são incentivados como processo de qualificação e de formação docente, na maioria dos sistemas de ensino, por isso, o baixo número de docentes com essa titulação.

No Plano de Carreira da RME-BH (Lei nº 7235/1996), o cargo Professor Municipal tem 24 níveis. Os professores são posicionados no nível 10 (dez) da tabela de vencimentos,

após a conclusão de curso superior que o habilite para o Magistério. Além da progressão na carreira, por tempo de serviço, os professores podem obter a progressão, após conclusão de curso de doutorado (três níveis), curso de mestrado (dois níveis) e curso de especialização (um nível), sendo estipulado o máximo de cinco níveis, na tabela de vencimentos, por grau de escolaridade superior.

As professoras entrevistadas falaram da importância da formação inicial em suas atividades:

Estudo “pra caramba”. Tenho pedagogia, psicopedagogia. Agora tô fazendo duas áreas de pós-graduação em neuroaprendizagem e inclusão. A gente precisa entender mais. O que tá aparecendo de alunos de inclusão nas escolas, “caindo de paraquedas”, se a gente não entender um pouquinho, um pouquinho, a gente não consegue fazer nada (Professora Eva).

A formação acadêmica interfere muito, né? Eu fiz, né, todos os cursos que eu fiz, a graduação e as pós que eu fiz me fizeram ter mais esclarecimento do processo, né? De como esse processo se dá e oportunidade de pensar formas diferentes e estratégias diferentes de atuar (Professora Maria Heloísa).

A Professora Cecília fez um relato orgulhoso por ter sido a primeira pessoa da família materna a fazer um curso superior e por este curso ter ocorrido em uma universidade pública, uma característica de vários docentes, principalmente após a expansão do ensino superior no Brasil nos últimos anos:

Minha família não tem professor, professor, eu sou, da família materna, eu sou a primeira a fazer curso superior, eu tenho 29 anos; a minha mãe trabalhou como empregada doméstica, durante muitos anos, e a história da minha família materna é assim, é marcada por essa trajetória de trabalho doméstico, de trabalhos mais precarizados, por outro lado, a família do meu pai já é diferente, meu pai é mais velho, eu tenho irmãos adultos que têm curso de graduação, formado em veterinária, cursos mais, que são considerados mais prestigiados, mas a trajetória das minhas duas famílias, que meus pais não moram juntos, [...] da minha família materna é completamente diferente da [...] da minha família paterna (Professora Cecília).

A Professora Tatiana fez uma crítica à formação, no âmbito da graduação, enquanto *locus* da formação de professores no que se refere à relação teoria e prática:

A fundamentação teórica é importante, sim. Mas eu faço essa discussão, desde quando eu formei: eu acho que o que a faculdade te ensina, ela não te atende aqui dentro. Eu tive a sorte, vamos dizer assim, de precisar trabalhar durante a minha formação. Então, eu estava no meu terceiro período e comecei a dar aula para educação infantil. Então, muita coisa que eu via na faculdade eu conseguia perceber dentro da sala de aula. Mas muitas questões que eu tinha dentro da sala de aula, muitos conflitos, dificuldades de aprendizagem, muitas questões, mesmo, do dia a dia, a faculdade não me respondia, ela não me atendia. Então, é claro que o embasamento foi fundamental, até para eu procurar respostas para minhas perguntas, mas eu acho que falta. Eu acho que o curso de pedagogia. Ele falta nisso. Pelo menos o meu faltou. Essa questão de fazer a gente ter mais autonomia para resolver, porque a gente estudou mais sobre aquilo (Professora Tatiana).

Sobre a continuidade de seus estudos no curso de doutorado, a Professora Cecília afirma ser difícil conciliar os tempos escolares com os tempos da academia.

Faço as minhas produções, mas o que acontece, trabalhando os dois turnos, a atividade acadêmica, seminário, fica tudo, não consigo participar, porque as reuniões, grupo de estudo, seminário de manhã e à tarde, se eu for fazer uma disciplina isolada no doutorado, tenho que fazer de manhã ou à tarde, aí, tem que abri mão de um turno, aí depende do projeto de vida, então, a partir do ano que vem, eu vou ter que ver o que eu vou fazer, mas vou tentar de novo. [...] Eu tento ir conciliando, mas meu orientador me incentiva muito, aí, ele, às vezes, tem um evento, "fala vamos mandar um trabalho", aí a gente escreve junto até pra manter, porque a vida acadêmica ela tem que ter um fluxo, ela exige produção, ela exige participação nos eventos, pra você conhecer as discussões ficar a par das discussões mais recentes da sua área, não posso abrir mão disso também, aí, por questões da vida tenho que....(Professora Cecília).

A formação continuada tem sido considerada, nos últimos tempos, como uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional docente. Não somente no Brasil, mas no âmbito internacional, como afirmam Oliveira e Maués (2012), as políticas de formação vêm tendo um predomínio nas ações educacionais, tendo como objetivo, pelo menos nos programas e projetos, a melhoria da qualidade da educação, por meio de uma melhor qualificação docente.

Todas das professoras entrevistadas ressaltaram a importância de se estudar e aprender para exercer as atividades docentes, principalmente em função da mudança do perfil de alunos, mesmo que não incida sobre a remuneração. De certa forma, foi possível perceber, nos

relatos de algumas delas, a presença de um sentimento de não preparação para o desenvolvimento de suas atividades.

Sim, me sinto valorizada. Gosto muito de investir na formação, assim... Procuro fazer curso, mesmo que num traga, é... Retornos pra gente, em termos de Plano de Carreira, mas a gente faz, procura sempre estar fazendo alguma coisa. Eu gosto muito de estudar, gosto de ler, de investir...(Professora Lygia).

Então, a formação, ela é fundamental. É, resalto o PNAIC que é para o professor que tá em sala de aula. Então, essa reflexão teórica e prática, junto, ela é enriquece muito, né? No seu trabalho. Eu tive a oportunidade, quando eu fiz a graduação em pedagogia, eu já estava atuando em sala de aula. Eu tive muitos momentos conflitantes. Mas me fez crescer muito como professora (Professora Maria Heloísa).

Sejam realizadas no interior da escola, ou ofertadas em outros espaços, as professoras destacaram como mais interessantes para o seu trabalho aquelas formações continuadas que estivessem mais próximas do fazer cotidiano da sala de aula:

Eu acho que é muito importante a capacitação do professor em serviço. Acho que tinha que ter uma condição de estar sempre estudando. Porque faz a gente repensar o que a gente está fazendo. Porque a gente aprende todo dia. E, quando você está na formação, vai te trazendo luz pra um monte de coisa que tá faltando, como desafio mesmo. E tem a formação que a própria escola promove. A gente está tendo o acompanhamento com a matemática e ajuda a gente a pensar: olha, isso eu não estou fazendo. E vai percebendo que preciso daquilo ou tem outro ponto que não está coberto, né? E quando tem alguém te ajudando a pensar a prática, acho que é bom (Professora Ruth).

Quanto às formações, a Professora Lygia afirmou que não havia obrigatoriedade quanto à participação e que era necessária uma organização interna dos tempos dos professores para que uma formação acontecesse, fosse dentro ou fora do espaço da escola. No caso de ser dentro da escola, era preciso haver recursos financeiros para a contratação dos formadores.

Dentro da escola? A gente teve, em 2015, uma formação muito boa, de Contação de Histórias. Foram dez semanas, se não me engano, uma vez por semana. Na época, só tinha três, as três turmas do primeiro ano, então, a A. [nome da coordenadora] ficava com as três turmas. Ela era a coordenadora na

época, pra gente fazer a formação. Então, assim, a escola “se virou” pra conseguir; e foi legal! Agora, 2016, 2017, nós não tivemos formação interna. Acho que por falta de recurso, mesmo... Só teve formação externa. Sempre, sempre participo, quando tem. Ai, a gente consegue, também, se organizar aqui, pra todo mundo que queira, né? A escola não obriga. Ela deixa à vontade. Infelizmente, não é todo mundo que gosta de fazer. Mas deixa à vontade pra gente fazer... Quem quiser fazer, pode fazer e a escola se vira aí... (Professora Lygia).

A Professora Sylvia, por sua vez, apontou como importantes também os momentos em que pôde compartilhar experiências didáticas com as colegas:

Eu falo isso com algumas colegas que me dão algumas boas ideias. Gente, vocês têm que colocar isso num livro. Porque, assim, a própria questão do alfabeto, das letras, essa introdução foi uma amiga que me contou. “Olha, meus meninos não estão entendendo o que é maiúscula, o que é minúscula, o que é caixa alta e o que é cursiva e por aí vai. Como você está explicando pra eles?”. “Uai, tô mostrando as letras, tô falando que é sempre assim. Não, vou fazer com você o que eu falo com minha turma. Eu falo que as letras são como a gente e que as letras trocam de roupa, e que essas são as roupas da letra. Que cada letra tem menos roupas que a gente. Porque elas têm só 4 roupas diferentes. Tem roupa que vai ser de festa, tem roupa que vai ser disso, tem roupa que vai usar no domingo, e tem roupa que é de ficar dentro de casa.” – E, aí, assim, ela contava e eu ia aumentando e contando do meu jeito. A frase é o início da festa, e por aí vai. Foi muito bom. (Professora Sylvia).

Sobre o desenvolvimento profissional docente, Oliveira (2012) afirma que tal noção emerge como resposta “ao nível das propostas de políticas públicas em educação à crise do paradigma de organização burocrática e profissional dos docentes diante de novos modos de organização e gestão das escolas e dos sistemas educativos” (p.43). Esses novos modos demandam maior autonomia e condições de profissionalização que incluem os processos de formação. O desenvolvimento profissional docente aparece, então, como um imperativo, representando a necessidade de os professores buscarem permanentemente melhorias no seu desempenho.

Trata-se de uma abordagem normativa, que estabelece o desenvolvimento profissional e institucional como faces da mesma moeda e que atribui à consciência do profissional a possibilidade de mudança ética na educação. Os professores são, em última instância, os responsáveis por seu desenvolvimento

profissional, que deve ser tomado como um dever e obrigação para a melhoria da educação em geral (OLIVEIRA, 2012, p.42).

Mas, como afirmam Oliveira e Maués (2012), além de uma política de formação consistente, regular e que abranja a todos, os docentes precisam perceber, nesse tipo de formação, um elemento que contribua com o seu desenvolvimento, mas também venha a ser um fator que esteja incluído na ascensão profissional e na melhoria salarial.

4.3.11 PNAIC

Como já discutido em outro momento deste estudo, o PNAIC constitui-se um importante programa que envolveu, principalmente, a formação de professoras que atuavam em classes de alfabetização.

Dentre as professoras entrevistadas, apenas uma não participou do PNAIC por estar, à época de sua realização, atuando como diretora de escola. As participantes avaliaram o Pacto como positivo e destacaram a oportunidade de compartilhar experiências como a mais importante contribuição dada por ele.

Eu participei de português, de matemática. Foi excelente, muito bom. Aprendi demais. E tem outra coisa, além das professoras que estão ensinando, gosto mais ainda da troca. Muita gente, muitas escolas, então, eu troquei demais, sabe. Até hoje, porque a gente ainda tem contato. Isso pra mim foi... A troca e o contato com outras professoras, a partir do que tava sendo passado pra gente, nossa. Eu aprendi demais. Eu saía de lá de um jeito... E costumo usar tudo na sala de aula. Uso tudo, tudo que aprendo (Professora Eva)

Eu gostei muito do PNAIC [...] Tinha a bolsa, eu fiz, na época da coordenação, eu fiz sem receber bolsa, sem receber bolsa. [...] E não me inscrevi nesse finalzinho. E me arrependi de não ter feito a inscrição, porque poderia ter completado o ciclo todo do PNAIC, né? Mas acho que ganhei muito. Ganhei muito de ver, nas outras professoras, a mesma empolgação, a criatividade. A gente vê e adapta para nossa realidade. E eu gosto de participar, porque, às vezes, a gente fica assim, “ai, o que eu faço?”. E a formação te dá um folego, vamos dizer assim. Um ânimo novo. Alguém fala uma coisa e, aí, eu penso que posso fazer isso também na minha sala, aí, eu adapto ou faço da mesma forma (Professora Ruth).

[...] E essa coisa que eu percebi do PNAIC é que ninguém vai lá, no final de semana, pra ganhar 200 reais por mês, só. Quem tava indo é porque estava com vontade de ir, por algum motivo. Então, assim, pelo menos na minha turma (Professora Sylvia).

A Professora Fernanda, apesar de não ter participado, em todos os anos, do PNAIC, reconheceu a importância dele em seu trabalho. A opção por não ter participado se justificava pelo fato de haver, naquele período, maior dificuldade em conciliar o trabalho, que ocorria em dois turnos, e o tempo das formações, que aconteciam fora da carga horária habitual de trabalho. Mesmo assim, ela revelava o sentimento de tristeza por não ter participado e perdido, assim, a oportunidade de dar continuidade ao processo de qualificação.

Eu fiz o PNAIC, fiquei triste demais porque eu não fiz o de matemática. Inclusive, no de matemática, eu tava dobrando [nome da escola] e eu tinha escolhido vaga na quarta-feira. E tava ficando muito pesado para mim, porque eu tava morando em Betim, entendeu? Eu queria muito os livros do PNAIC. Eu já pedi pra todo mundo e ninguém me deu. E tinha um lá muito interessante, de jogos. Tenho que dá um jeito de tirar xerox ou mandar imprimir eles. Mas eu fiz o de português, no primeiro ano. Aí, o de matemática eu não fiz. E, depois, eu fiz o outro ano também. Esse ano que eu fiquei meio desinformada. Eu cheguei a fazer inscrição e, depois.... E esse ano, também, eu não estou dobrando. Quando eu estou dobrando, eu fico mais cansada, mais desanimada (Professora Fernanda).

A Professora Sylvia também relatou seu descontentamento em conciliar formações, que ocorriam fora da carga horária de trabalho, com calendário escolar e com a vida pessoal.

Eu não fiz o de... O de matemática. Eu comecei a fazer, mas eu tava superapertada, não sei.. . E tava muita, muito apertada pra fazer no sábado. E teve uma época, também, que a escola te liberava do PNAIC. Por exemplo, se você ia ao PNAIC, você não precisava ir no sábado seguinte na escola. Aí, depois, a rede entendeu assim: “você recebe 200 reais e você está ‘quase rico’, então, vou mandar o calendário do PNAIC e o calendário da escola não pode bater com o calendário do PNAIC”. E, aí, eu, sinceramente, apesar de querer muito, eu achei um “desaforo”. Tinha mês que eu ficava o sábado inteiro no PNAIC e um sábado na escola. Não dá. Não dá. Porque, querendo, eu estava em uma formação que era da escola também, pro meu trabalho. E eu achei que tava pesado demais, não dava tempo de estudar. E o de matemática e não fiz até o final (Professora Sylvia).

As formações propostas para que ocorressem dentro da carga horária de trabalho, por sua vez, foram criticadas por algumas das professoras. [...] *na hora de trabalho e isso dá muito tumulto na escola (Professora Ruth)*. Sobre o tempo de formação fora da carga horária de trabalho, mesmo acontecendo aos sábados e sendo mais cansativo, para a professora Ruth, por exemplo, parecia mais interessante e proveitoso quanto ao processo de estudo. Ela fez uma crítica, portanto, à última edição do PNAIC e ao Programa Mais Alfabetização que propuseram a formação dentro da carga horária docente e demandaram uma reorganização dos tempos dos professores no interior da escola.

Eu acho que foi muito bom. Que ele deveria continuar nos moldes que eram. Eu acho que valeu muito a pena. A gente teve muita troca. Aprendi muito no PNAIC: não só das leituras, né? Das, das aulas teóricas, mas, principalmente, na troca com outros colegas, de outras escolas. Eu acho que foi muito legal. Muito legal, mesmo! É uma pena que... Não vai continuar do mesmo jeito, né? Porque eu acho que a formação, no horário de trabalho, também, é válida! Mas, não sei, eu acho que, no sábado, a gente, por mais cansativo que seja, você se desliga da escola e vai... É outra coisa. Porque você vai, durante a semana, cê, ainda, fica preocupado com sua turma que ainda tá aqui. Quem que tá com a sua turma, quê que eles tão fazendo... E eles acabam perdendo, acho que, com isso, um pouco também! Eu acho que, no sábado, por mais cansativo que seja, eu acho que era mais interessante (Professora Lygia).

Importante perceber como ações do PNAIC se efetivaram no cotidiano das salas de aulas, definindo os conteúdos e os modos e métodos de ensino.

No trabalho de alfabetização em língua portuguesa, eu procuro trabalhar com gêneros textuais. A partir dele, trabalhar o sistema... O processo de aquisição do sistema de escrita, com as crianças, a partir de palavras que estão no texto, né? Algumas sequências didáticas nesse sentido. E jogos e atividades que promovam a percepção da criança da consciência fonológica. E, em alfabetização matemática, trabalho com questões do dia a dia e começo o trabalho com o conceito de número, sistema de numeração decimal, através dos jogos. Todo o meu trabalho é a partir dos cadernos do PNAIC que contribuiu muito com a formação que eu tive na SMED, né? E paralelamente ao Pacto, para as atividades que eu procuro fazer hoje (Professora Maria Heloísa).

A formação acadêmica interfere muito, né? Eu fiz, né? Todos os cursos que eu fiz, a graduação e as pós que eu fiz me fizeram ter mais esclarecimento do processo, né? De como esse processo se dá e oportunidade de pensar formas diferentes, e estratégias diferentes de atuar. Então, a formação, ela é fundamental. É, resalto o PNAIC que é para o professor que tá em sala de

aula. Então, essa reflexão teórica e prática junto, ela é enriquece muito, né? No seu trabalho. Eu tive a oportunidade, quando eu fiz a graduação em pedagogia, eu já estava atuando em sala de aula. Eu tive muitos momentos conflitantes. Mas me fez crescer muito como professora (Professora Maria Heloísa).

A repercussão do PNAIC aconteceu em âmbito nacional e a internet teve um papel importante também na divulgação de experiências e no compartilhamento de materiais baseados no PNAIC, o que facilitou o trabalho de produção de materiais por parte das professoras:

Isso dá trabalho, mas, depois que você tem pronto, adaptar é sempre melhor do que criar. E, aí, com essa questão do PNAIC, teve muita gente que começou a fazer blog, também na internet. Então, assim, eu comecei, na época do PNAIC, a seguir um tanto de gente que começou a fazer isso também. Lia os livros, fazia as historinhas, as atividades e compartilhava no blog. Aí, ficou muito mais fácil a vida (risos) Aí, eu recortava aquilo que me interessava pra minha turma e até as imagens já estavam escaneadas e eu nem tinha trabalho de escanear imagens nem nada. Então, assim, você vai vendo que foi no País inteiro que teve isso. E a gente tem vários blogs até hoje. E ficou mais fácil ainda fazer uso desse material (Professora Sylvia).

O trabalho com a literatura infantil foi uma das ações mais marcantes do PNAIC, o qual foi incorporado à prática das professoras, a partir da distribuição de livros literários para as escolas e das formações, a exemplo daquilo que relata a Professora Sylvia:

Na nossa turma do PNAIC, a gente sempre iniciava ou finalizava com a leitura de um livro. Eu queria saber se isso era uma orientação, mas acabou que, depois, eu não perguntei. Mas, assim, eu incorporei na minha prática pedagógica. Pelo menos três vezes por semana, eu tinha que ler um livro na minha sala de aula e era uma coisa que eu não lia. Não tinha esse hábito. A gente lia o livro com os meninos, quando eles estavam na biblioteca. E quando você cria rotina de, três vezes, porque não dava para ler livro todos os dias, por mais que eu fizesse leitura de outras coisas, o livro mesmo, historinha, pequenininha, de começar e terminar, ela eu fazia três vezes por semana. E tinha horário: tinha dia que era no início da aula, Tinha dia que era logo após o recreio dos meninos, até mesmo pros meninos acalmarem, tinha dia que era no final da aula. Então, foi outra coisa que eu incorporei na minha prática e eu não fazia. E não fazia, porque ninguém tinha me falado assim: faz isso que é legal;, faz isso que pode ser interessante para sua prática. E eu nunca tinha pensado nisso também (Professora Sylvia).

Uma das preocupações da Professora Cecília em participar do PNAIC dizia respeito às avaliações externas. Para ela, as avaliações eram importantes, mas não havia condições satisfatórias de trabalho para que ocorresse um acompanhamento aos estudantes, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

A organização e desenvolvimento das formações eram realizados pelas próprias professoras da RME-BH que, no projeto do Pacto, eram denominadas de “orientadoras de estudos”. Elas participaram de formações com a equipe de formadoras do CEALE/UFMG. E desempenharam um papel importante para a qualidade das formações, por serem professoras de 1º ciclo trabalhando com a formação de seus pares.

A orientadora da minha turma, eu esqueci o nome dela... Nossa, mas ela era uma gracinha, porque, toda vez que tinha o encontro, ela levava alguma coisa, uma lembrancinha, sabe. Ela uma corujinha, ela levava o boton, ela levava... Teve uma vez que teve um trem lá que contava a história de maçã e ela levou umas maçãs. Sabe umas coisas assim, tratava com muita delicadeza aquele processo. E, aí, eu acredito que até aqueles professores que não tratavam seus alunos com delicadeza, vendo como que eles estavam participando daquela formação, às vezes, levavam isso pra sala de aula (Professora Sylvia).

Duas das professoras entrevistadas foram orientadoras de estudos e formadoras do PNAIC. E relataram como o PNAIC contribuiu significativamente para a transformação do trabalho de alfabetização das professoras.

Com relação ao PNAIC, eu trabalhei, em 2013, como orientadora de estudos por Belo Horizonte. 2014, 2015 e 2016, como formadora da UFMG. Eu achei que deu salto muito grande no número de professores envolvidos, os textos, os cadernos, as atividades propostas, muitas coisas baseadas em relato de práticas. Então, isso é muito palpável pro professor. Dá a ele um ponto de partida, trabalhar a questão do diagnóstico, do planejamento, da avaliação, envolver-se no processo. Eu adorei participar do Pacto. E hoje, voltando para sala de aula, eu tô retomando tudo que eu trabalhei pra colocar em prática na minha turma (Professora Maria Heloísa).

Olha, se eu te contar assim: “não. Não. Não... É bom você ter o conhecimento”. Mas se você não tiver aberta, pra ler, pra estudar, pra receber as novidades, só o seu diploma não te garante nada. Você tem que estar aberta. Se eu te falar assim: “eu sou uma boa alfabetizadora, porque eu fiz um curso de psicopedagogia”. Não! Você tem que estar aberta para as novidades. As próprias formações... O PNAIC que a gente faz, eu gosto muito de falar,

quando se fala assim: “porque o PNAIC não resolveu nada”. Mas mudou a visão do professor. Na minha turma, que eu fui orientadora da minha escola, é diferente você pegar um professor que fez PNAIC, que foi às formações e o que não faz. E a gente faz questão que toda a formação da Prefeitura todos os professores participem. Todos os que querem fazem todas as formações. Teve dia que ficamos sem quatro professores por que foram para formações do 1º ciclo. Hora nenhuma ele é cobrado. Por quê? Pra ele é importante. Pro professor é importante, pra gente como coordenadora é ótimo. Professor feliz, aluno feliz. A gente faz questão (Professora Mary).

A Professora Sylvia fez um relato sobre como o Pacto foi bem-sucedido na articulação entre teoria e prática:

Eu fiz o de português e metade do de matemática. O de português eu gostei demais, demais, demais, demais e aprendi muito, muito, muito. Foi mais no início, quando eu comecei a trabalhar. Porque, na pedagogia, a minha ênfase foi coordenação pedagógica, gestão escolar. E não tinha o foco que se tem hoje na infância e na alfabetização. Então, eu fiz uma disciplina de alfabetização na pedagogia inteira. O que eu sei, sabia de alfabetização, foi de pegar livros de Emília Ferreiro e Magda Soares, os cadernos do Ceale, pra ler por conta própria. Mas você ter um grupo interessado em discutir essa alfabetização e compartilhar as práticas, eu achei muito legal. Na verdade, assim, isso eu achei mais legal no PNAIC para ser muito sincera, porque tem que colegas minhas que achavam, que acharam, que a gente ia chegar lá e ter aula. E ficaram frustrados com isso. De ter lá um tutor, né. Eu já estava nessa perspectiva de pensar que seria um momento de compartilhar (Professora Sylvia).

Petterson e Mostald (2016), analisando o PISA enquanto um conglomerado de atividades, objetos e atores que juntos produzem diversas ações, em diferentes espaços sociais e em diferentes níveis, argumentam que os professores são considerados como indicadores da eficácia dos sistemas de educação e importantes para elevar os padrões de desempenho, sendo assim considerados como a esperança e a realização da educação.

O Brasil, segundo os autores, tem sido considerado como um exemplo bem-sucedido de como aumentar a qualidade dos professores, embora não esteja claro se essas reformas estão relacionadas ao PISA. Ainda assim, o que se manifesta é uma forte crença de que professores competentes levam a melhores performances entre os alunos. Na verdade, está fortemente presente em todos os relatórios a ideia de que o conhecimento e a educação dos professores levam a um melhor ensino. “Este raciocínio é enquadrado por um ‘paradigma de

conhecimento’, que é discutido quanto à estreita conexão entre o conhecimento dos professores e o desempenho dos alunos” (PETTERSON e MOSTALD, 2016, p.640).

Nesse sentido, e mesmo considerando as avaliações como positivas por parte das professoras, pode-se compreender o modelo de formação proposto pelo PNAIC baseado nesse paradigma de conhecimento e como uma estratégia de modelagem identitária dos docentes que atuam no 1º ciclo.

4.3.12 Autonomia docente

As professoras entrevistadas acreditavam possuir certa autonomia na realização de seu trabalho. No interior da sala de aula, elas sentiam usufruir de maior autonomia para realizá-lo, ao definir os conteúdos, os métodos, os modos de educar e a forma de avaliação dos alunos.

Não, eu não me sinto cobrada. Não me sinto. Aqui, eu acho que a gente tem autonomia, muita autonomia pra trabalhar. E a gente faz, porque a gente quer fazer o melhor, mesmo, e a equipe é muito bacana! Um lugar que a gente vem e gosta de trabalhar, gosta de estar aqui Espero que continue assim por muito tempo. (risos). Né? Que continue assim. Igual, eu que estou, desde quando começou o primeiro ciclo, então, a gente vê a escola crescendo, vê os meninos crescendo e é muito legal (Professora Lygia).

Tardif e Lessard (2005) consideram que o professor ocupa uma posição de “executante autônomo”. A atividade docente, ao mesmo tempo em que se insere dentro de um controle de regras institucionalizadas e burocratizadas, permite que os professores definam seus meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sem deixar de levar em conta as finalidades e considerando os recursos disponíveis, as necessidades dos alunos e suas diferenças individuais. Em suma, “[...] ensinar é assumir todas essas exigências juntas e tentar satisfazê-las, sem jamais ser capaz de fazê-lo plenamente” (p. 109). Assim, conforme o investimento em outro polo – de execução ou de autonomia – há diferentes maneiras de assumir e viver a identidade profissional.

Eu não sei se seria controlada, eu acho que a gente tem um currículo a ser seguido. Então, a gente tem as capacidades e as habilidades que os meninos têm que vencer ao final de cada etapa. Mas isso eu não acho que seja uma coisa que me controle. É uma coisa que me dá objetivo. Igual eu te falei daqui, aqui eu me sinto livre para trabalhar. Aqui a gente propõe as coisas e as coisas são possíveis de serem feitas. Então, eu não acho que seja um controle. Eu acho que a gente tem que ter um caminho. Todo mundo tem que ter um caminho, se a gente não tiver um caminho, se a gente não falar assim: “no final do ano eu quero meu menino do terceiro ano inferindo”, não adianta eu começar o ano, porque eu vou chegar no final do ano sem ter feito nada. Eu acho que você tem que ter um caminho, controle não (Professora Tatiana).

Contudo, isso não significa que, realmente, as professoras exerçam/ exerciam a autonomia. Ao contrário, pode-se definir tal atuação como “aparente autonomia”, de acordo com Contreras (2002). Pois, a autonomia se restringe ao âmbito da gestão, não alcançando a dimensão política. Ou seja, não existe uma grande capacidade de ação, apenas o consentimento de decidir e intervir dentro da escola, com os professores sendo excluídos de todos os pressupostos, condições e organizações prévias, uma vez que outras instâncias já decidiram e planejaram tudo, cabendo-lhes apenas obediência às decisões de outros e com recursos que lhes foram concedidos. Assim, os professores ampliam sua responsabilidade, mas sem aumentar seu poder, ou seja, há uma “pseudoparticipação”, já que atuam na feitura das tarefas específicas de organização do trabalho, mas não dispõem da possibilidade de transformação das circunstâncias nas quais se desenvolve esse trabalho.

Pouco. Eu acho que pouco, entendeu? Porque, por mais que a gente discuta isso, por mais que a gente é... Trabalhe com isso, cada situação é uma situação. Quando você está em frente, lidando com aquilo, na maioria das vezes, você tem que resolver sozinha. Porque quem está dentro da sala com o aluno é você. E o resultado dele depende do seu trabalho. Lógico que a escola tem a noção disso. As outras professoras também contribuem e muito. Mas, às vezes, até a responsabilidade, a cobrança vem pra cima de você. Você que está ali, porque você é que convive com o aluno. Eu me vejo responsável (Professora Fernanda).

Com relação à prestação de contas de seu trabalho, a Professora Cecília evidenciava a dimensão hierárquica no interior do ambiente escolar:

Com relação ao prestar conta do meu trabalho, é sempre pra coordenação. Numa escola, eu vejo isso de forma mais organizada, mais sistemática. E, na outra, fica muito a critério do professor, mesmo. Então, eu não me senti que eu tinha que prestar conta, né? A não ser a mim mesmo e ao meu compromisso com os alunos. Então, eu me organizo muito. Eu acho que a gente tem que prestar conta à Prefeitura, à escola, à coordenação e à família, né? Porque eu acho que as crianças estão na escola e, por mais que a família não participe tanto como a gente gostaria, é papel da escola também envolver a família nesse processo e criar essa cultura mesmo, né? De prestar conta do trabalho, do desenvolvimento das crianças pros pais e pra própria escola. (Professora Cecília).

A Professora Ana Maria, por sua vez, relatou não sentir nenhum tipo de controle por parte da Prefeitura, da SMED, ou na própria escola.

Não. Aliás, eu não sinto pressão hora nenhuma. Eu não sinto controle de nada nessa PBH, nunca senti. Nem na outra escola, nem agora. Nunca foram na minha sala. Nunca me perguntaram o que eu tô fazendo. Me entregaram aquelas... Proposições e as orientações, lá, e eu tô, lá, fazendo. Não sinto que há um controle, não. Agora, internamente, por parte da coordenação da escola, não sei se é porque elas acham que eu sou muito experiente, pode ser isso, também. Tipo assim, “não precisa mexer com ela, porque ela dá conta do recado lá”, sei lá. Mas nunca me chamaram pra me falar: “você deu conta disso? Você fez isso? A proposição fala disso, você tá fazendo isso?” (Professora Ana Maria).

A Professora Fernanda afirmou que, mesmo percebendo o desenvolvimento de seus alunos, sempre considerava que poderia ter feito mais: *Mas ainda acho que poderia ter feito mais. Sempre acho.* Ela revelou sentir a “cobrança” por parte de si mesma e que conta com o apoio das colegas professoras para superar tal cobrança:

Por mim, muito. É. Nunca recebi cobrança, assim, de fora, não. Graças a Deus. Mas eu me cobro o tempo todo. Eu falo com as meninas: “gente, o ano acabou, e eu não fiz nada, os meninos não sabem nada, eu tô perdida”. Eu começo o ano perdida e termino o ano perdida. Elas falam: “calma, os meninos tão bons. Olha, tá aqui, tá lendo”. Eu pego uma avaliação, pego um texto. Ai, eu dou “aquela acalmada”. Nossa, evoluiu. Ela entrou assim e tal. A gente vai vendo o acompanhamento. Nó, então, quer dizer que eu não fiz nada, [mas] a criança tá indo... Ai, depois, passa o tempo e começa o desespero de novo. Não, mas eu tenho que fazer isso, tenho que fazer aquilo, tenho que fazer aquilo outro, entendeu? Poderia ter feito isso desse jeito (Professora Fernanda).

A Professora Cecília também compartilhou deste sentimento e revelou como isso trouxe repercussões sobre seu trabalho com as crianças. Ela disse: *Até que não, eu sei que essa cobrança é uma cobrança nossa, assim, enquanto professor, né? E, aí, a gente espera das crianças de 06 anos* (Professora Cecília).

Atuando na função de coordenadora pedagógica, a professora Mary mostrou sua percepção sobre a autocobrança das professoras e sua condição de “sofredoras”:

O maior desafio do 1º ciclo é alfabetizar. Alfabetizar. Você é cobrada todo tempo pra alfabetização. É o maior desafio. Eu falo por mim, falo pelas meninas que trabalham com a gente. Eu falo sempre com elas assim: “você deram conta!” Porque elas alfabetizam 20. O único que não é alfabetizado elas sofrem. Elas esquecem de todo o trabalho que fez. Então, o alfabetizar é o grande desafio. E, às vezes, a gente sabe que demora a chegar, né? Mas, a todo momento, todo professor alfabetizador, ele é um “sofredor”. Nunca vi uma que não sofresse pelo seu aluno. Ela vira mãe, vira fada madrinha, vira tudo. Mas não é “sofredora”, porque é ruim tá lá pra dentro não. É porque ela se cobra. O menino aprendeu ler, beleza. Mas, aí, ele quer que ele interpreta. Ele aprendeu a interpretar, aí, ela quer regras ortográficas. Nunca estão satisfeitas. Então, alfabetizar é o maior desafio. Para e pensa, pra você ver... Eu sou assim: fulano tá lendo, aí, fica procurando. Nó, ele tem que aprender. Nó, ele tem que aprender... Não é? Qual gênero o menino de primeiro ano, o menino tem que saber? Aí, eu tô vendo lá uma professora que tá trabalhando entrevista. Mas não é porque ela tá atropelando, é porque ela tá ansiosa por ela mesmo. Ele sabe fazer convite, sabe fazer, vão colocar, bilhete... Não, ele vai fazer entrevista. Porque entrevista é chique. Mostra que o menino entende, interpreta, o oral, né? Então, é assim, se for olhar, todas nós, todas nós somos assim. Nunca chegou no ponto. Presta atenção. Quando você alfabetizou, você chegou no ponto? Agora sim? Não. Você entrega no terceiro ano com um monte de recadinho pra professora do quarto ano: “olha, esse menino, você precisa de acompanhar, porque ele escreve, mas ele está com alguns errinhos”. Você nunca entrega o menino... É uma cobrança nossa sobre nós mesmos. É nossa frustração de não ser “Deus”. É. Não é? (Professora Mary).

Segundo Lessard (2010), há vários sentidos para a autonomia profissional:

Em um primeiro sentido, a autonomia é ausência de controle sobre o trabalho (“*freedom from*”, liberação das pressões e dos controles). Em um segundo sentido, ela é liberdade de agir “*empowerment*” ou autorização legítima para realizar uma tarefa (“*freedom to*”, liberdade de agir como é necessário em um campo de ação socialmente constituído). Em um terceiro sentido, a autonomia é uma condição concreta e necessária para a eficácia do trabalho (p.4).

E o autor ainda alerta que, atualmente, a autonomia tem sido recuperada pelos prescritores neoliberais do trabalho, inspirados na Nova Gestão Pública:

[a autonomia profissional] se tornou uma injunção paradoxal formulada pelos administradores modernos, inspirados no *New Public Management*, aproximadamente assim: “caros empregados, sejam autônomos, exerçam seu julgamento, inovem...Vamos lá, nós os encorajamos a tomar iniciativas”. Frequentemente, essa prescrição diz respeito ao coletivo de trabalho: “trabalhem juntos, organizem-se, etc” (p.4).

O trabalho docente, como afirmam Oliveira e Assunção (2010), pode ser visto como repleto de sentido, porque seu objeto é, antes de tudo, relação humana. Pode-se perceber que, no caso das professoras entrevistadas, havia satisfação no trabalho, pois elas encontravam o sentido na utilidade social de seus investimentos laborais e com a garantia de ocasiões para aprender e se desenvolver no trabalho. Mesmo imersas, cada vez mais, em uma cultura de eficiência e demonstração de resultados, que trazia mudanças no trabalho e nas próprias professoras.

4.3.13 Trabalho coletivo

O trabalho coletivo tem sido cada vez mais valorizado como modo de organização do trabalho escolar. Segundo Borges (2010), a passagem de um modo de organização do trabalho docente, relativamente solitário, para outro, mais colegiado ou colaborativo, se deve a diferentes fatores que se encontram imbricados uns aos outros e que dizem respeito à própria evolução do trabalho e da profissão docente, de um lado, e às reformas recentes que têm dominado os sistemas educativos nas últimas décadas: “[...] tais fatores contribuem à emergência de injunções colaborativas que forçam os docentes a partilharem espaços e tarefas até então relegadas ao âmbito privado da sala de aula” (p.4).

Além disso, segunda a autora, os programas escolares passaram a recomendar a adoção de práticas colaborativas, no que vem sendo chamado de “comunidades de

aprendizagem”, a fim de contribuir com a implementação do modelo de competências e, notadamente, com a regulação do trabalho e a eficácia docente.

Em síntese, com isso, os docentes são confrontados a um profissionalismo que modifica o trabalho em sala de aula e aumenta o tempo extraclasse (coordenação de tarefas, planificação de projetos interdisciplinares, coordenação de atividades interciclos de aprendizagem, suporte de alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração escolar e social, apoio ao desenvolvimento profissional de colegas debutantes, encontro com pais de alunos ou com técnicos e especialistas não docentes, etc.), rompendo com barreiras e hierarquias identitárias, disciplinares e organizacionais (BORGES, 2010, p.4).

As professoras entrevistadas reconheciam como importante o trabalho coletivo, mas relataram o desafio da organização escolar para que acontecessem momentos coletivos:

Somos três no terceiro ano, então, a gente tenta, pelo menos, conversar. A gente se encontra, conversa na hora do lanche, conversa na hora do corredor. Como as salas são pertinho, então, vai uma na sala da outra e conversa. Porque horário de planejamento juntas, horário de projeto com as três, não tem. É mais difícil de organizar, né, na escola... Qualquer escola é muito difícil conseguir esse momento junto. Então, a gente fala uma com a outra e com a coordenação, praticamente. (Professora Fernanda).

Eu precisava de mais tempo pra encontrar com as duas professoras que eu trabalho, porque diariamente a gente não conversa, porque, quando elas estão na sala, a outra está de projeto, então, eu vou pra outra sala ou, então, projeto da outra professora, então, eu não encontro nem com uma nem com outra. (Professora Cecília).

As professoras descreveram a escassez de tempo como um fator que influía sobre as atividades coletivas. A realização de encontros voltados para questões objetivas, como resultados de alunos e encerramento de atividades, ou questões que elas não julgavam serem relevantes para o coletivo foram apontadas como elementos que ocupavam o tempo dos encontros e dificultavam as discussões sobre o projeto pedagógico da escola.

Tivemos aqueles momentos coletivos que têmicineiros e os professores se reúnem, por ano do ciclo, ou por ciclo. Eu sempre tô, me organizo pra participar ativamente, levo minhas anotações da turma, pra discutir com colegas e coordenação. [...] Essas últimas foram mais pra discutir como seria o

final do ano. Muito a questão da aprendizagem, mas pensando muito em nota e finalizando o ano mesmo (Professora Maria Heloísa).

A questão do trabalho coletivo deve ser pensada em suas diferentes possibilidades e condições de configuração. Borges (2010) atribui a essa pluralidade de definição acerca do trabalho coletivo a sua possibilidade de inserir-se nas diversas atividades dos docentes. Para Tardif e Lessard (2005), tal pluralidade ocorre em razão do contexto escolar, em que as relações são tanto codificadas quanto pautadas sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais e intercâmbios imprevistos.

É muito tranquilo! Muito bom! As nossas coordenadoras são muito boas, elas acompanham muito a gente, estão sempre do nosso lado, né? Nos apoiando, nos defendendo. E a equipe é muito boa, os nossos pares, aqui, dando muito certo. Assim, todo mundo que tá chegando, tá acrescentando, né? Eu acho que tem tudo pra continuar dando certo! Um ambiente muito agradável, da direção, também, tem o apoio muito grande da direção. Tudo é novidade na escola, por causa do primeiro ciclo, porque nunca teve o primeiro ciclo aqui. Né? (Professora Lygia).

Sim. A escola tenta atingir a todos os ciclos, né? Não tem prioridade pra ninguém. Tanto é que eles têm reuniões, é... Frequentes, mensais, de todas as coordenações juntas. Então, você vê que é um trabalho conjunto, mesmo, né? Isso faz a diferença. Faz muito a diferença! Claro que cada um tem as suas particularidades, né? Cada Ciclo, mas você vê que a escola pensa em todo mundo. (Professora Ruth).

Em função da pouca oportunidade de encontros com todo o grupo de professores, a estratégia usada por muitas das professoras da pesquisa era de aproximação de alguns do grupo dos pares:

Na turma, sou eu e mais uma. Ela entra com ciências e educação física. Eu fiquei com matemática, língua portuguesa e arte. Aí, somos nós duas. Mas, aí, tem a outra que é do 1º e é minha parceira. E a gente planeja junto, faz as trocas de atividades, trocamos ideias. É uma pessoa, assim, que a gente comunga muito dessa mesma postura, né. O jeito de pensar... A gente fica junto, debaixo da árvore, na hora do recreio (Professora Ruth).

[...] Com o tempo, você vai descobrindo os pares, quando eu cheguei, eu estava muito naquela de julgar e enfrentamento de impor essa minha posição, mas, quando a gente se aproxima do professor a partir do que ele sabe, então, essa professora tem muitos preconceitos, mas ela sabe alfabetizar, ela tem o

domínio, ela vai me ajudar nessa questão, aí, eu me aproximo dela, aí, eu vou descobrindo outras que eu posso me aproximar, por outros temas, e eu me aliando, criando meus pares, e vou trabalhando com meus pares... (Professora Cecília).

A Professora Cecília estava iniciando sua carreira como professora e fez um relato sobre a importância de acompanhar o trabalho de outras professoras com mais experiência, pois, ao chegar à escola, ela não tinha experiência com o 1º ciclo. A direção escolar e a coordenadora sugeriram a ela que atuasse como apoio, para que pudesse acompanhar o desenvolvimento do trabalho de outras professoras.

Foi muito interessante que, como apoio, eu entro em uma sala, entro em outra, e percebo a prática de cada professora, como que cada professora organiza a rotina, aí, que eu fui aprender fazer a rotina, elas escrevem a rotina no quadro, pra criança se orientar; como que era as lógicas das atividades, então, determinada atividade só dava no início da aula, outro tipo, após o recreio, por exemplo, porque a gente sabe [...], depois do recreio, né... Então, assim, e no ano de 2015 até hoje, 2017, eu sou apoio aqui na escola, então, já entrei em várias salas, observo a rotina de vários professores e vou aprendendo um pouquinho com cada professor; e isso que foi me formando, aprender com cada professor, e elas estão muito disponíveis a ajudar. Hoje já estou mais segura e trabalho em outra escola, à tarde, lá eu sou referência do 3º ano. A minha primeira experiência como referência (Professora Cecília).

A Professora Fernanda afirmou que, mesmo com o trabalho coletivo para definições pedagógicas na escola, ela ainda se via como única responsável pelo trabalho em sua sala de aula.

Porque, por mais que a gente discuta isso, por mais que a gente é... Trabalhe com isso, cada situação é uma situação. Quando você está em frente, lidando com aquilo, na maioria das vezes, você tem que resolver sozinha. Porque quem está dentro da sala com o aluno é você. E o resultado dele depende do seu trabalho. Lógico que a escola tem a noção disso. As outras professoras também contribuem e muito. Mas, às vezes, até a responsabilidade, a “cobrança” vem pra cima de você. Você que está ali, porque você é que convive com o aluno. Eu me vejo responsável. (Professora Fernanda).

Com afirmação de Boy (2014), é necessário considerar que as culturas colaborativas são complexas e difíceis de serem construídas e mantidas durante longos períodos de tempo. Por

isso, as práticas coletivas tornam-se cada vez mais distantes do cotidiano escolar e as formas mais simples de colaboração nas escolas são mais comuns do que as mais complexas.

Entre as professoras entrevistadas, as práticas mais simples abrangiam discussões de aspectos imediatos e de curto prazo, envolvendo o trabalho docente, mesmo que permeadas por tempos e espaços precários e insuficientes.

Formas mais complexas de colaboração são descritas, de acordo com Boy (2014), como o trabalho coletivo indo além dos aspectos pedagógicos, ou seja, “partilha de poder, participação na gestão, criação de projeto pedagógico e organizacional comum, partilha do saber, troca de experiências, formação democrática do aluno, além de condições de trabalho para realizá-los” (p.99). Nessa perspectiva, o trabalho coletivo complexo foi pouco sinalizado pelas entrevistadas, as quais expuseram o esforço delas próprias em se organizarem, por meio de reuniões formais e por momentos informais (recreio, antes do início das aulas, após as aulas), no intuito de se apoiarem mutuamente.

4.3.14 Coordenação pedagógica da escola

Na RME-BH, a Coordenação Pedagógica – composta pelo diretor, vice-diretor, pedagogo (quando há) e por professores – foi instituída visando contribuir em maior participação do coletivo da escola e como demanda dos docentes para obter mais espaços de independência em suas decisões, além de autonomia profissional (ARAÚJO, 2007).

Enquanto funções eletivas, algumas das professoras entrevistadas possuíam experiência como diretoras, ou coordenadoras pedagógicas. A Professora Ana Maria atuou como diretora em outra rede pública de ensino. Ela acreditava que as questões administrativo-financeiras ocupavam a maior parte do tempo e demandavam muitas ações por parte da direção, que teria dificuldade em acompanhar as questões pedagógicas de perto. Sobre a atual diretora de sua escola, ela disse:

Ela é menina boa, também, sabe. A única que quis candidatar também, né? Desafio. Alguém tá querendo ser diretor? Minha escola foi difícil arrumar

alguém para candidatar. Foi difícil sair numa chapa e também não podia ser qualquer pessoa, né? Não pode ser qualquer pessoa e quem quer isso pensa que vai ganhar muito. E eu acho que o povo acha que a diretora ganha muito dinheiro, mas não ganha, não. Se você dobrar nessa rede, ganha mais que uma diretora. Eu já vi isso. Se ela tiver no início de carreira, não ganha nada, não. Um salário mais, uma comissão, mais um pouquinho de cada projeto, se tem. Não, é ... Não vale a pena, não (Professora Ana Maria).

A Professora Mary, que atuava como coordenadora pedagógica no 1º ciclo, também apontou a atuação do diretor de sua escola como restrita às questões financeiras:

Toda vez que eu vou na direção, eu fico aqui embaixo, eles falam: “o que ela vai pedir?” Eles não acostumaram ainda. O J. (nome do diretor) falou assim: “você só vem aqui pra pedir”. E eu falei assim: “Mas eu te dou resultado.” Mas, é toda hora que vê a gente. E [a] gente pede mesmo: pede folha colorida, pede isso, pede aquilo, porque a gente sabe que tem. Em questão de materialidade, não podemos reclamar. Em nada. Essa escola, aqui, deixa a gente livre. Mas pode dar mais. A grande questão é a comunicação. É uma escola grande. E não tem comunicação (Professora Mary).

Ela também destacou que a direção da escola precisava ter um olhar diferenciado para esta etapa do ensino fundamental. Como o 1º ciclo começou há menos de quatro anos na instituição, os desafios eram muitos:

Eu acho que precisa ter um olhar diferenciado ao primeiro ciclo. As nossas demandas são sérias. Eu acho as demandas do primeiro ciclo sérias. Nós somos olhadas assim: só brincam com meninos, né? Tudo que a gente faz é pensando no indivíduo, naquela criança em crescimento. Eu falo que o 1º ciclo é a semente boa. Né, se cair em solo fértil, uh.... Mas, também, se não cair... A gente conquistou muito aqui. Conquistamos um parquinho. Mas pra que parquinho? Precisa! Conquistamos os desenhos nas paredes e, a cada ano, a gente vai conquistando. Porque a escola mudou. Quando o 1º ciclo chegou, nos chamavam de infantil. Até hoje são os meninos do infantil. E a gente sempre faz a intervenção. Não, nos somos do 1º ciclo. Ou então, os meninos do porão. A gente tá falando a que veio, ainda (Professora Mary).

A função da direção era vista pelas professoras entrevistadas como fundamental para a organização da escola.

Em relação ao acompanhamento das atividades, na sala de aula, por parte da direção e da coordenação pedagógica da escola, a Professora Ruth acreditava que fosse o papel de ambas as funções:

Então, assim, esse controle, no caso da escola em que eu trabalho, da coordenação e direção, eu acho muito importante. Elas entram dentro de sala, pedirem pra ver as provas, elas pedirem as avaliações diagnósticas e olhar o resultado junto com a gente, para a gente ver lá o que os meninos estão errando, pra poder “ir em cima daquilo” de novo; então assim, porque, depois, chega lá 10 meninos para ficar retido no terceiro ano e, aí, não acompanhou e não sabe por quê. Eu vejo que isso é importante, sabe. (Professora Ruth).

No caso da escola da Professora Ana Maria, a coordenação pedagógica e/ou a direção escolar não realizava(m) um acompanhamento pedagógico tão próximo e, por isso, a professora transparecia o seu descrédito:

Não sei, acho que não, acho que não faz com ninguém, não. Acho essa coordenação da PBH triste, acho. Acho que, se continuar assim, não tem melhora. Porque ela não é instituída. Nós vivemos isso na outra escola. Eu até desisti. Gente, pra que eu vou ficar aqui, não é? Não tem como ajudar o outro. Porque o outro não quer ajuda. E você não tem, institucionalmente falando, respaldo para isso. Aí, você vira um coordenador de turno, de cuidar de menino doente, de cuidar disso, disso e daquilo outro. Eu não acredito, não. Eu acho que as professoras estão muito sozinhas (Professora Ana Maria).

Ao contrário da Professora Ana Maria, a Professora Mary, que atuava como coordenadora pedagógica, considerava que os professores eram solitários em suas salas de aula:

Nossa! Acho que é a mesma coisa. Professor tem que ter “jogo de cintura” e coordenador tem que ter “jogo de cintura”. Nós temos que pensar e não esquecer jamais que estamos tratando com pessoas. Que cada um traz a sua experiência de vida, né? Então, não pode esquecer de jeito nenhum. Porque eu acho assim, Sâmara, no momento que você se empodera, você esqueceu o outro. Então, eu acho... O Rubem Alves fala que nós temos que ter mais “escutatória”, né? Nós temos que escutar, que escutar. Aquele professor que vem “muito bravo” de uma sala de aula é porque ele tá precisando ser escutado. Eu acho o professor muito solitário na sala de aula. A gente nem fala assim: o aluno. A gente fala é assim: o aluno de fulano. A cobrança, 25

meninos, 30 meninos... Então tem que ser acolhido e respeitado (Professora Mary).

Ela percebia sua atuação enquanto articuladora do trabalho pedagógico da escola:

O que é bom da coordenação é que você tem uma visão ampla tanto das crianças como do professor, como do pedagógico. Mas você continua professora. Você tá na sala de aula. Nós damos aulas. A gente trabalha, assim, em conjunto com o professor. Não tem essa assim... Bem, aqui,... Na outra escola que eu fui coordenadora, também era, mas aqui nós não temos isso de “sou coordenadora!”. Eu sou professora e nós trocamos funções. “Numa boa” nós vamos pra sala de aula. Se precisa de uma professora conversar com uma mãe, eu fico lá em cima. Dá pra fazer, sim, sem tirar nossas obrigações de coordenação, que são muitas, né? Mas é isso, eu gosto de ser coordenadora também (Professora Mary).

Mas ela apontou, também, o desafio de ser articuladora do trabalho pedagógico na escola:

Olha, em cima do planejamento, a parte pedagógica, o pedagógico é o grande desafio. Porque você buscar unir a equipe, fazer com que o professor sinta-se feliz dando aula. É o nosso maior desafio. A todo momento, nós procuramos trazer o bem-estar, não esquecendo do pedagógico também. Porque tratar pessoas, tem que ter uma sensibilidade. Não é fácil, né? A gente tenta. O casamento, eu e A. [nome da outra coordenadora], a gente se dá muito bem com isso. Porque a gente procura, a todo momento, atender o professor e cumprir o pedagógico. Mas o pedagógico, pra gente, ainda é um desafio. Na parte do nosso currículo, ainda é difícil da gente seguir. É aquilo que o Arthur [Gomes de Moraes] fala da meta, nós não temos uma meta e, aí, a gente quer estudar. Então, assim, o custoso do pedagógico é isso. Ser coordenador é isso. Você tá sempre procurando uma estratégia diferente, pra um aluno diferente (Professora Mary).

A Professora Ruth considerava que atual coordenadora de sua escola vinha desenvolvendo um trabalho exitoso e creditava tal situação ao seu perfil de atuação:

Nossa coordenadora pedagógica é “show”. A gente se dá muito bem. Ela é muito “bacana”. E ela “conseguiu amarrar” muito bem. Ela é coordenadora dos dois turnos, manhã e tarde. Então, ela consegue. Mas ainda existe a rixa manhã e tarde, sabe? Mas ela consegue ter uma visão do todo. Ela é “tranquilona”. As pessoas, às vezes, “chamam pra briga” e ela não entra. Não

entra nessas discussões. Tá preocupada mesmo é com o pedagógico. É muito “bacana”. E a coordenação de turno também tem ajudado muito. Tá bem dividido e deixa as coisas mais bem encaminhadas (Professora Ruth).

Nesse contexto educacional, a coordenação pedagógica emerge com a característica de redimensionar a dicotomia do pensar e do executar antes presente, e passa a ter o importante papel dinâmico de reunir, articular e integrar as atividades, bem como todos os envolvidos na escola (ARAÚJO, 2007).

Para Falcão Filho (2007), a atividade do coordenador pedagógico compõe-se de quatro momentos: acompanhamento, assistência, orientação e articulação. O *momento de acompanhamento* tem como objetivo conhecer como as atividades dos docentes e discentes estão sendo desenvolvidas, de modo a contribuir com o seu saber e sua prática, para a solução dos problemas que surjam no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. A partir daí, surge o *momento de assistência*, no qual o coordenador presta uma colaboração às ações docentes e discentes. O *momento de orientação* visa alterar a forma de atuação do docente em uma determinada situação ou visa influenciar futuras formas de atuação. E o *momento de articulação* exige que o coordenador seja capaz de desenvolver ações para unir e integrar os docentes na busca de objetivos comuns. Para o autor, o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem exige que tais momentos aconteçam na escola. Não se demanda somente uma função específica, mas um profissional devidamente qualificado.

Em se tratando dos relatos das professoras entrevistadas, percebe-se o desafio da atuação da coordenação pedagógica junto aos professores, embora se tenha uma expectativa, principalmente, em relação à promoção, por um lado, da felicidade e da satisfação dos professores e, por outro lado, da cobrança e da prestação de contas do fazer docente.

4.3.15 Relação família e escola

As atuais perspectivas pedagógicas concebem o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Nogueira (2006) afirma que, nos dias

atuais, há uma forte preocupação com a coerência entre, de um lado, os processos educativos que se dão na família e, de outro, aqueles que se realizam na escola.

O que significa que a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. O discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre sua própria ação educacional e a da família. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será — ao menos no plano do discurso — o permanente diálogo com os pais (NOGUEIRA, 2006, p.573).

Além disso, a autora destaca a tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, de responsabilizar-se pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando. Assim, os professores buscam e detém “[...] efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc” (p.573).

A complexificação das redes escolares contemporâneas também constitui outro componente desse quadro de mudanças no panorama escolar, segundo Nogueira (2006):

[...] hoje em dia os pais se veem na contingência — em maior ou menor grau, conforme o meio social de pertencimento — de escolherem entre diferentes perfis de estabelecimentos de ensino que variam segundo múltiplos aspectos: localização, infraestrutura, clientela, grau de tradição, qualidade do ensino, clima disciplinar, proposta pedagógica, para citar os mais importantes. Ora, esse ato de escolha proporcionará às famílias mais uma oportunidade de aproximação do universo escolar, pois pressupõe, entre outras coisas, a observação e a busca de informações sobre os diferentes estabelecimentos e seus modos de funcionamento (p.573).

Fato é que, se a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar (NOGUEIRA, 2006).

A Professora Ana Maria possuía um grupo no WhatsApp de famílias de alunos. [...] *por incrível que pareça, são todas as mães e oito pais. Você acredita que os pais foram*

chegando aos pouquinhos? A professora relatou que utilizava o aplicativo para, por exemplo, comunicados e agendamentos:

[...] tá proibido bom dia, boa tarde, boa noite. Tá proibido. Não tem isso. Tá proibido falar de coisa particular. coisa particular você vem no meu particular e fala comigo. Ali é pra gente trocar informação. Por exemplo, hoje foi um bilhete importante falando da... É... Da escola de férias, que chama? O bilhete é importante, todo mundo leva o bilhete, eu clico o bilhete e mando o bilhete. Porque, se alguém perdeu, já tem o bilhete. Como a gente vai organizar o dezembro. Dezembro já tá todo lá no cronograma, já fiz o cronograma, colei no caderno dos meninos, e eles já têm lá, entendeu? É isso. Pra eles... Professora, hoje meu filho não fez para casa, porque nós fomos ao médico, não deu tempo de voltar, entendeu? Essas coisinhas assim. Funciona super, superbem. [...] Por exemplo, anteontem um aluno não foi à aula, acho bonitinho isso, elas põe no grupo assim: qual é o para casa de hoje? E uma tira foto do para casa e manda a foto pra outra, sabe? Aí, eu ponho uns olhinhos, assim, tipo assim, tô vendo... Eu gosto, boba, eu acho bonitinho. Os pais não falam nada, Sâmara. Os homens só observam tudo, não abrem a boca, e a mulherada fala até, até... Um grupo de mães muito boas (Professora Ana Maria).

Mas a própria professora reconheceu que não era assim em todas as escolas e comparou sua atual escola, localizada em um bairro mais favorecido, com a escola anterior, localizada em uma região mais vulnerável.

Porque eu sempre trabalhei em clientela mais pobre. não é? A gente trabalhando na [nome de uma escola], era uma clientela mais pobre, cê tinha que ajudar, cê tinha que... Cê pensava as coisas, mas cê tinha que ter por trás alguma coisa pra segurar. Lá não precisa, não. Lá tem tudo. Aliás, os meninos têm trem melhor que a gente. Tem material melhor que a gente, aparece uns negócios que eu nunca vi na vida, quando vejo, eles sabem. Vai lá na [nome de uma escola] procê ver a pobreza. Eu lembro a primeira festa que eu fui fazer lá no [nome da escola] e eu descobri que os meninos nunca tinham tomado Coca-Cola. Gente, tem criança aqui que nunca tomou Coca-Cola? Como assim? Não, professora, eu nunca tomei. e eu fui descobrindo que era verdade. tomava tudo, menos Coca Cola. Porque Coca-Cola é muito caro. Observei isso, observei menino que nunca foi no Minas Shopping, morando ali. Nunca veio, nunca entrou no Minas Shopping. Então, assim... Aí você cai numa escola dessa aqui. Que menino foi passear, agora em julho, ele foi pra Orlando, coisa que eu nunca fui na vida. Chegou contando que foi para Orlando. Menino que foi pra não sei aonde... Você vê que o nível social é muito bom (Professora Ana Maria).

Ela reconheceu que as condições sociais, apesar de diferentes, não interferiam na aprendizagem dos alunos, mas demandavam uma dedicação maior das professoras:

Por um lado, faz toda diferença e por outro, não. Porque eu fico pensando assim: quando eu trabalhava na [nome de uma escola], que eram uns meninos bem pobrezinhos, e que tinha uns “melhorzinhos”, quem eram os “melhorzinhos” do [nome da escola]? Os filhos das empregadas domésticas, porque tinha o respaldo da patroa. eu lembro direitinho disso. Os filhos das meninas que eram caixa de supermercado, eram os meninos que tinham biscoito, esses detalhezinhos, agora, os muito pobrezinhos da [nome de uma escola] nunca viram nada dessas coisas. Agora, aprende do mesmo jeito. Se tiver uma boa professora, você aprende do mesmo jeito, não aprende? Porque aprende do mesmo jeito, é só querer ensinar; aprende do mesmo jeitinho. Fico lembrando das letras lindas, das coisas bonitas, só que num nível muito diferente do que eu posso exigir aqui. Porque aqui eu posso falar assim “amanhã eu quero todo mundo com dicionário”, aí, eu escrevo no grupo assim “gente, preciso que todo mundo compre um dicionário, não precisa ser dicionário caro”, tananá. No outro dia, tá todo mundo com dicionário. Lá não podia falar isso, tinha que ir lá na biblioteca, buscar dicionário, pra poder todo mundo ter dicionário. Né, assim, coisas muito “banalzinha” de uma professora que, aqui, num minuto, você resolve. Lá você demora uma semana, dez dias pra você conseguir resolver o assunto. Aqui, com esse negócio de WhatsApp, de um dia pro outro, você resolve (Professora Ana Maria).

A Professora Ruth também fez uma comparação entre as duas escolas em que trabalhou, em relação à questão financeira e à questão da saúde dos estudantes:

É um perto longe. É uma clientela muito parecida com a daqui. Eu acho que aqui o número de turmas é menor; a escola é pequena, engloba o fundamental todo, aqui tem outros tipos de problemas. Aqui tem muito mais problema social. Lá, talvez, a gente perceba menos. Aqui a gente tem muito menino com sofrimento mental, muita família com sofrimento mental. Lá a gente tem menos. Mas são também regiões carentes, regiões carentes (Professora Ruth).

Realidade de muitas escolas públicas, algumas professoras relataram sobre a vulnerabilidade da região em que a escola se localiza, os limites das famílias em acompanhar o aluno e os desafios para o processo educativo:

[...] contexto, aqui, da escola, especificamente, né? Na região aqui no bairro e tal, um contexto bem vulnerável também, né... Se você olhar, [...] da escola é também o [...] da vila, também, falta um apoio, um suporte, uma política

pública de atendimento dessas crianças e de suas famílias e isso reflete dentro da escola, ai (Professora Cecília).

Tem menino que chega na escola e não sabe pegar no lápis. e então, assim, você sabe que esse processo vai ser mais demorado. Mas você também não pode ficar usando disso para poder dizer “mas é porque ele nunca tinha visto um caderno na vida, é por causa disso, é porque o menino não tinha...”; tá, ele nunca tinha, e ele tá lá na escola e você tem que fazer o trabalho. E seu papel, no primeiro ano e segundo, do primeiro, é, no mínimo, dar as bases, pra esse processo de alfabetização e, no segundo, alfabetizar. Pelo menos é isso que eu penso. E, no terceiro, “cortar as arestas” do que tá faltando. (Professora Sylvia).

Apesar de tudo, das dificuldades, às vezes, a família que não dá uma estrutura e não tem como cobrar isso da criança. A família não valoriza a educação e como “vai colocar na cabeça”? (Professora Fernanda).

Um fator importante de aproximação entre família e escola e de indicação de sucesso escolar se referia ao para casa. Embora se constitua uma prática rotineira, tradicional e até mesmo “naturalizada” no ambiente escolar e na sociedade de modo geral, o para casa suscita a discussão da divisão de responsabilidades educacionais entre escolas e famílias. Como explica Resende (2010; 2012), a eficácia deste recurso pedagógico depende tanto da motivação do aluno e do apoio familiar, aspectos frequentemente ressaltados nos discursos, quanto do planejamento e da prática pedagógica da escola.

A autora identifica o para casa como um “espelho” de desigualdades educacionais e sociais. Por um lado, reflete as desigualdades ligadas às famílias:

Se o dever de casa é considerado favorecedor do desempenho escolar e se o acompanhamento parental a ele é visto como um dos fatores de sua eficácia, isso objetivamente coloca as diferentes famílias em posições desiguais diante do mercado escolar, já que elas não dispõem de condições materiais e culturais idênticas para fazer face a esse papel; e tal desigualdade é tanto mais vivida como sofrimento quanto mais as famílias compartilham dessa concepção que coloca a escolaridade, os deveres de casa e o acompanhamento parental como valores. Tal sofrimento resulta portanto, do fato de que, não sendo indiferentes aos valores escolares, as famílias em questão nem sempre encontram, em suas dinâmicas internas, os recursos necessários para corresponder a eles de modo satisfatório (RESENDE, 2010, p.3).

Por outro lado, revelam aquelas desigualdades que derivam das práticas curriculares das instituições de ensino.

Nesse contexto, o dever de casa, mais do que uma forma de fixar conteúdos ou de ocupar a criança, apresenta-se como um tempo de trabalho extraclasse que ajuda a compor o tempo da aula, dando fluência ao trabalho pedagógico e potencializando a carga horária especificamente letiva. Tendo em vista o tempo significativo despendido em estratégias eminentemente coletivas, como debates, discussões e atividades em grupo, o dever de casa assume tanto a função de ensinar o trabalho individual – e, portanto, a emergência de dúvidas, a construção pessoal de argumentos e raciocínios –, quanto também a de subsidiar as aulas e “adiantar” o seu andamento, realizando-se em casa atividades individuais que servirão de base para discussões em classe (RESENDE, 2012, p.176).

Foi possível perceber que, entre as professoras entrevistadas, a realização ou não do para casa pelos alunos indicava o nível de comprometimento e participação das famílias na educação escolar dos filhos.

Igual eu te falei: tem pouco tempo que eu tô aqui. Só dois anos que eu tô aqui, entendeu? Mas as famílias, lógico que tem exceção. Mas, até então, as famílias de meus alunos são participativas. Igual a questão do para casa. O para casa, nenhum aluno deixava de fazer para casa. Não deixava por quê? Na sala tava lá tranquila com meus 23 ou 24 alunos, aí, sai um, dois. Aí, de repente, chegou uma e depois chegou mais três. Entendeu? Esses três alunos totalmente diferentes. Então, é... Não tinham uma rotina igual minha turma tinha, que já era do segundo ano. Mas não é só isso, não. Então, meus alunos já tinham compromisso com o para casa. Aí, eles chegaram, já deixando de fazer o para casa, deixando de entregar trabalho, coisa que nunca aconteceu. Com uma outra, com outro jeito, né? É a família tem um outro pensamento, não valoriza a educação. Quando a criança, de repente, não faz o para casa, você vê como é a família. Porque é a família que dá apoio pra criança. É a família que tem que cobrar a criança neste momento. Apesar de que os meus estão no terceiro, as mães já contam como que eles mesmo chegam em casa: “eu tenho que fazer o para casa”. Porque eu já fui falando com eles no segundo ano (Professora Fernanda).

Eu não posso reclamar das minhas... Dos... Dos pais dos meus alunos, não. A gente tem uma boa relação, desde o primeiro ano, tem uma boa participação dos pais, acompanham, um ou outro que tem... Que não acompanha, né? Que deixa “mais largado”, assim... Mas, no geral, posso falar, assim: que noventa por cento dos meus pais são pais que acompanham. Problema com para casa eu também não tenho, assim, noventa, mais de noventa por cento da turma faz o para casa. Eu tenho por volta, acho que dois alunos que não fazem, não fazem,

mas, não é muito, não. Às vezes, fazem (risos). Mas, no geral, eu não posso reclamar, não! (Professora Lygia).

Outro ponto dessa discussão diz respeito à extensão da jornada escolar, na direção de uma escola de tempo integral. O para casa tem sido realizado, em alguns, casos, na própria escola, com acompanhamento de professores ou de monitores contratados para esse fim: “(...) a extensão da jornada letiva, com a realização de diferentes atividades de cunho pedagógico, leva a indagar sobre o ‘lugar’ dos deveres de casa numa escola de tempo integral” (RESENDE, 2012, p.178)

No caso da RME-BH, o Programa Escola Integrada tem assumido, em muitas escolas, a realização do para casa:

A família que coloca a criança na Integrada, acha que a Escola Integrada tem que ajudar a fazer o para casa. Então, quando não tem uma pessoa pra poder ajudar, uma ajuda pedagógica, seja o para casa, ou uma outra atividade, e até mesmo o reforço, a família acha que não tem obrigação. A Integrada também não faz. E a criança fica no meio daquela bagunça. De repente, eu recebo um bilhete que diz que não fez na Integrada porque não teve ninguém para ajudar, não. A família joga pra Integrada, a Integrada joga pra família. A família que tem a obrigação de verdade, e a gente não tem ninguém pra ajudar, não, porque a Prefeitura liberou. Ai, fica esse “empurra, empurra” (Professora Fernanda).

A Professora Mary relatou os dilemas vividos no cotidiano da escola entre o 1º Ciclo e o Programa Escola Integrada.

E na Escola Integrada a gente ainda não conseguiu, não. O professor faz um trabalho muito bom com os meninos e, quando chega lá em cima, é destruído. O que é o para casa para o 1º ciclo? Matéria dada, matéria estudada. O para casa é pra hábito de estudo, é pra criança lembrar, mas nossos meninos vêm pra Escola Integrada de manhã, ele fica na informática e não tem uma oficina diferente. Não precisa dar aula, não. É só sentar com os meninos. Eles sabem fazer o para casa. Mas precisam, assim... Teve uma professora que falou assim: “eu não quero o para casa da Integrada, porque lá e eles fazem o para casa para os meninos”. E o objetivo não é esse. É preferível nem levar o para casa. Porque ele não tá tendo a orientação. A gente não conseguiu “afinar” (Professora Mary).

Nogueira (2006) aponta três processos, que não são livres de tensões, que respondem fundamentalmente pelas metamorfoses assistidas nas relações entre as famílias e a escola na atualidade. O *primeiro* é o processo de aproximação dessas duas instâncias no âmbito da sociedade.

A presença dos pais no recinto escolar e sua participação nas atividades de ensino tornam-se cada vez mais comuns. Os contatos formais e informais se multiplicam e se diversificam. No cotidiano, os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. Hoje há projetos pedagógicos, palestras, cursos e jornadas envolvendo os pais; há as “festas da família”, a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos, as conversas na entrada e na saída das aulas e ainda, a mais importante das formas de contato: a própria criança, através da qual se dá a maior parte da comunicação (p.575).

O *segundo* processo, decorrente do primeiro, mas não completamente redutível a ele, é o de individualização da relação, revelada por uma nítida acentuação das interações entre pais e educadores. E, por fim, o terceiro processo refere-se à redefinição dos papéis ou, em outros termos, da *divisão do trabalho educativo* entre as duas partes.

4.3.16 Avaliações internas e externas

A avaliação da aprendizagem dos estudantes faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Como tal, constitui-se como uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular, ao centrar-se na avaliação do processo e dos resultados obtidos. Para Roldão e Ferro (2015), a regulação da avaliação de processo e de resultados situa-se em dois níveis: um, que diz respeito ao nível de regulação e verificação da aprendizagem conseguida pelos alunos tendo em vista o processo de desenvolvimento curricular e os objetivos propostos; e outro, relativo ao nível de regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, de sua pertinência, coerência e adequação da avaliação curricular.

Entretanto, para os autores, a avaliação escolar, “vem se constituindo, na cultura dos sistemas educativos, das escolas e dos professores, como uma entidade autônoma, com vida e

lógicas próprias, que interrompem – e em larga medida pervertem – a integridade do processo” (p.577). Ou seja, a ausência de uma cultura verdadeiramente curricular exprime uma perspectiva mecanicista de ensino e não se baseia na análise dos processos de ensino e aprendizagem, enquanto processos de desenvolvimento curricular sustentados em critérios de rigor e conhecimento científico e explicação da sua natureza e dinâmica próprias.

Perrenoud (2003), ao discutir a ideia de sucesso escolar, que significa índices de sucesso escolar dos alunos e de escolas ou sistemas de ensino, aponta como uma das contradições de sentido de sua definição a dissociação entre as avaliações feitas pela escola e os dados de avaliações em larga escala. Para o autor, essa dissociação acaba por neutralizar os efeitos do contexto local e, progressivamente, passar a considerá-los nos julgamentos cotidianos de excelência escolar influenciando, portanto, nos boletins escolares e nas decisões referentes à seleção, orientação, certificação.

Esse efeito dominante da padronização vai possivelmente concentrar as prioridades curriculares naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação... Isso só vem contrabalançar a tendência – tímida – a uma autonomia curricular mais acentuada dos estabelecimentos e a uma profissionalização da profissão de professor. E, sobretudo, isso só pode retardar a evolução do currículo escolar rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências (PERRENOUD, 2003, p.13).

O autor denomina esse processo de “fabricação” da excelência escolar. Ou seja, é um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. “Seria de bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor” (p.14).

Todas as professoras entrevistadas relataram que organizavam atividades que visavam à preparação dos estudantes para a realização das avaliações externas e que, de certa maneira, faziam parte do cotidiano da escola e da organização curricular.

Nós sempre... A gente trabalha na questão assim... Nós não treinamos meninos. A gente faz o simulado, a gente procura ensinar o menino a ler um item, porque eu acho [que] isso é primordial. Mas, aí, você fala assim: tem que ler tudo? Concordo. Mas quando vem, só por ser avaliação externa, já é um estresse. Nós somos contra em treinar. Nós queremos dar dentro do nosso objetivo, dentro da nossa matriz curricular, que a gente trabalha em cima dela (Professora Mary).

E, aí, a questão das provas inter... Das externas, a gente trabalha com eles nos moldes das provas externas, mesmo! A gente faz para casa em cima disto. A gente faz simulados em cima do que eles vão ser cobrados. Então, não adianta, também, a gente querer fazer outras coisas, fugir disto, porque eles vão ser cobrados a vida inteira Assim, então, a gente trabalha em cima de modelos também, modelos prontos também! (Professora Lygia).

A gente trabalha junto. as turmas do primeiro ano, segundo, terceiro. A gente trabalha junto, a gente faz as avaliações. é o que eu tô te falando. Tudo é avaliação. mas avaliação formal, a gente tem as avaliações formais. A gente faz simulados com os meninos. Eles vão fazer simulados o resto da vida, de todas as matérias. Eles amam simulados. Entram todas as matérias. Eu faço avaliação na minha sala o tempo todo. desafio, dentro da sala, eu falo: gente, hoje a gente tem desafio. Até mesmo pra tirar aquele medo (Professora Ana Maria)

As professoras entrevistadas também reconheceram as avaliações externas como relevantes para avaliação não somente dos estudantes mas também da escola e de si mesmas. Contudo, elas fizeram ressalvas em relação ao retorno dos resultados para a escola e sobre a adequação das questões à realidade dos estudantes de 1º ciclo.

Eu considero importante, porque você tem que saber usar, né, as informações. É... acho que diagnóstico geral, ele orienta, sim, o trabalho da escola, como que tá indo o trabalho, como que os alunos estão se saindo e como o nosso trabalho tá chegando, de aprendizagem mesmo, com essa visão mais geral... Acho que os resultados precisam ser melhor trabalhado no coletivo da escola (Professora Maria Heloísa).

Olha, eu acho interessante, acho que é importante, né? Fazê-las, mas eu não, eu... Tem hora, que eu não acredito muito nos resultados, não! Porque eu acho que uma prova de múltipla escolha não prova muita coisa. Eu acredito mais numa prova aberta, porque você vê o aluno fazendo, ali, vê o processo, né? A minha crítica, então, a minha crítica quanto às avaliações externas é essa, porque o menino, às vezes, nem sabe marcar e acerta sem saber (Professora Lygia).

As avaliações externas, às vezes, eu acho algumas questões meio “fora da realidade”. É aquela coisa, tem umas simples, simples e outras muito

complexas. Tudo bem que eles têm uma forma de avaliar, de acordo com a resposta. Não é como a gente avalia o certo e o errado, né? De acordo com a resposta que a criança dá, eles dão conta de perceber que a criança tá naquele nível, que a criança tá pensando daquele jeito e tal. O jeito que eles avaliam não é o jeito convencional, vamos colocar o certo e o errado, entendeu? Mas algumas questões, no meu ponto de ver, “ não têm nada a ver, não ” (Professora Fernanda).

Apenas a Provinha Brasil foi citada como mais adequada à realidade das turmas, pois são aplicadas e corrigidas pelas próprias professoras. *A Provinha Brasil, eu não percebo tão distante porque eu aplico para as crianças, está dentro do que é esperado para as crianças no 1º ciclo (Professora Cecília).*

As professoras entrevistadas consideraram algumas das avaliações desnecessárias, pela sua inadequação com o processo de alfabetização de cada aluno e pelo desprezo dado ao contexto local.

As avaliações externas, acredito eu, têm muitas que não precisavam existir. dá preguiça, entendeu. E geralmente as avaliações externas cometem algumas contradições que cobram da gente coisa, coisas dos meninos, que nem os livros didáticos têm. Pra você ter ideia, primeiro ciclo, a criança agora pode ser alfabetizada até os oito anos. Ela tem três anos, que a Prefeitura colocou, não foi eu nem você, ela tem três anos para aprender a ler e escrever. Você já pegou uma avaliação externa do segundo ano? Os textos? Se o menino ainda está no processo de alfabetização, justifica aqueles textos na avaliação externa? E aquela avaliação externa, não avalia só a criança. Avalia o professor e avalia a escola. Aí, a escola fica mal-avaliada com a contradição (Professora Eva)

São muito banais. Olha, a escola que eu tô agora leva muito a sério as avaliações externas. Faz todo protocolo que se pede. Eu até estranhei. Todo protocolo. Muda professor de sala, parará. Acho as provas muito fáceis para minha realidade. Fico tentando falar com os meninos assim: “gente, isso é uma prova pro Brasil inteiro. A nossa escola é uma escola boa, por isso vocês estão achando essa prova fácil”. Aí, a achar a prova fácil, não dá importância pra prova. [...] Nós fizemos uma provinha agora, que é a Proalfa, né? Nossa Senhora, nem a gente daria conta de ler aquilo tudo, sabe, o tempo todo. Então, eu acho que deveria repensar a forma da avaliação, mas eu acho que tem que ter avaliação. Eu acho que o MEC tem que ter noção do que que tá rolando, o estado tem que ter noção, as prefeituras têm que ter noção, e a única forma de ter noção... De que forma você tem de ter noção se o menino realmente tá alfabetizado, não é? Mas eu acho difícil também lidar com tanta diversidade, entendeu? [...] Aí fica uma preocupação de que isso vai incidir no índice, o índice da minha escola é muito alto. Isso pesa muito. Esse IDEB lá pesa muito. Se não me engano é 7.4. Então, assim, há uma cobrança, uma preocupação

muito grande desse índice cair, entendeu? Porque é... É... Pra ter esse índice alto, como eu digo... Hoje em dia parece que ter um índice alto, como é que fala, faz bem pro ego, faz bem para vaidade, entendeu? Eu trabalho numa escola muito boa, tipo assim, sabe. Não sei se esse IDEB ajuda muita coisa, não. Não sei, não. Se ajudasse com verba ou alguma coisa, mas não ajuda com nada. Só para ter um número. Se tivesse uma verba, se tivesse alguma coisa, que ajudasse mais a escola, né? Mas não tem (Professora Ana Maria).

Sobre as avaliações externas, seus resultados e o acompanhamento pedagógico, as entrevistadas afirmaram haver pouca influência para o trabalho, em função do demorado retorno para a escola e por significar um número descontextualizado.

Oh, Sâmara, eu acho assim, as avaliações externas são boas, eu acho bom na questão seguinte: é bom avaliar, é bom trabalhar. Eu tenho uma coisa contra as avaliações externas, é a demora do resultado. É a demora... É aquilo: qual o objetivo? O que esconder? Né? Qual o objetivo? Eu estou cobrando desse aluno isso, né, mas é... Por que se ter? Então, eu acho que a avaliação externa, como nosso colega Arthur [Gomes de Moraes] fala, que é para ranqueamento? Qual objetivo dela? Então, pra nós, toda vez, vem resultado... Faz resultado em maio e vem resultado em dezembro. Ganhamos o que com isso? O que mudou essa avaliação? É só pro MEC saber o que o professor está dando dentro da sala de aula, ou não? Então, a minha mágoa, mágoa não... A minha crítica é: ela não nos ajuda. Ela avalia, mas avalia o quê? (Professora Mary).

As entrevistadas, mesmo apresentando críticas às avaliações externas, disseram que se sentiam preocupadas, angustiadas, com medo desse processo avaliativo:

Eu sei o que eu tô fazendo na sala de aula, eu confio no meu trabalho, eu acredito no que eu faço ali. Mas, aí, quando a nota não é uma nota boa, a gente sabe que, que, do lado de fora, as pessoas não vão ver aquilo, né? Como uma coisa boa, também; vão achar que a nota do IDEB da escola não é boa, então, o trabalho não é bom. Eu acho que não depende só disso, tem que conhecer o trabalho da escola. [...]As internas... A gente segue os próprios parâmetros que a Prefeitura colocou pra gente. Ano passado, teve um... Um direcionamento, né? Sobre a distribuição de pontos. A gente usa seis instrumentos avaliativos, então, assim, não é só prova, né? A gente envolve é... Até a autoavaliação do aluno, desde o primeiro ano, eles já fazem a autoavaliação deles. Ela é processual, o tempo todo, a gente tá avaliando, ali, né? Temos as provas, também, porque a gente acredita que eles vão ser cobrados lá fora, através de provas, inclusive as provas externas, né? Que vêm pra gente, então, a gente tem que englobar tudo. (Professora Lygia).

O processo educativo e os objetivos para sua turma foram considerados mais relevantes para as professoras. As avaliações externas, entretanto, tornavam-se parte do processo de ensino e de aprendizagem.

Elas não têm muito impacto. Porque, pelo que a gente viu, meus meninos pegavam essas avaliações, um que eles não têm medo. Eu falo pra eles: “gente, essas avaliações vão lá pra Brasília. Então, lá em Brasília, no MEC, eles vão olhar como vocês estão na alfabetização. O que que vocês precisam melhorar”. Ainda viro e falo para eles: “mas isso a gente já sabe, como vocês estão, o que vocês precisam melhorar, o que vocês já sabem. Então, vocês vão fazer o que vocês derem conta. E o que vocês sabem. Porque o prefeito, o MEC precisam saber o que vocês sabem. Então, não precisa esconder nada. Ao contrário, mostra o que vocês já sabem, mostra direito”. Falei com eles: “se vocês gostam da professora de vocês, façam com atenção. Porque vocês estão sendo avaliados, eu e a escola. E vocês não vão deixar o nome da nossa escola cair, não”. Então, eu acho que eles foram muito bem. As provas não ficam com a gente. Vai tudo pra lá. E gente não fica na mesma sala. Parece que foi bem. Mas eu, pra falar a verdade, eu não sei. Se partir do momento que você tem certeza de seu trabalho, do que você está fazendo, isso não me preocupa muito. O que me preocupa é essa questão do processo de alfabetização, na construção. Mas essa avaliação não me preocupa, não. (Professora Eva).

São necessários, o sistema está aí e a gente tem que ser avaliado. Mas, para mim, é uma coisa que acontece, não é uma coisa assim.... Vamos dizer assim, uma coisa que eu tenha medo. Tem gente que fala assim: ‘Ah, eu não gosto’. Está aí, tem que ser aplicado, vamos aplicar. Eu acho que a gente tem que trabalhar em prol da aprendizagem da criança. Avaliação sistêmica é consequência. A gente não tem que ficar desesperado, “arrancando os cabelos”. Claro que quando a notícia vem que sua turma foi bem, maravilha. Do contrário, vamos ver o que está precisando. Eu nunca tive problema com minhas turmas nas avaliações, não. Elas sempre tiveram... [Você se sente pressionada?] Não... Para mim é uma coisa que acontece, tem que acontecer, ela vai acontecer (Professora Tatiana).

As avaliações eram utilizadas como orientadoras para definição do currículo e, de maneira sutil, para a organização da prática pedagógica. A coordenação pedagógica estava sendo importante para a orientação desse trabalho.

Sim, a gente acaba fazendo muito, em função das avaliações. Por mais que a gente não preocupe, as avaliações que eu dou pros meninos são no formato das avaliações externas, né? De marcar x, desde o primeiro ano, eles já sabem que eles só podem marcar uma alternativa. Ele não vai marcar mais de uma. Eles já saem do primeiro ano sabendo. As questões são bem parecidas de Proalfa, aquelas questões de Proalfa, sabe. São bem parecidas, sim. A gente tem uma

preparação, sim. Desde o primeiro. O terceiro ano faz mais de um simulado dessas avaliações. A gente acaba, sim, preparando. Eu, pelo menos, procuro não ficar preocupada e vejo que minha colega também, a gente não fica só preparando, pra fazer prova depois. Nós sabemos que eles precisam aprender a ler e escrever, precisa de produzir um texto que o outro compreenda. Então, assim, a gente trabalha preparando os meninos, mas não só com foco nisso. Mas a gente procura, sim, porque acaba sendo um norte pro trabalho da gente. Acho que, quando passou a ter, as coisas ficaram mais claras, talvez. Assim, quando tem uma matriz de avaliação, sei o que vai ter que saber; eu começo a preocupar com o que eu tenho que ensinar. Porque ele vai... Ele vai ter que saber aquilo na hora da avaliação. Então, querendo ou não começa... Eu, eu costumo também ter o hábito de tabular as minhas avaliações. Eu faço, depois eu vejo o que aconteceu, o que eles erraram mais, trabalhar de novo o que eles erraram mais. Pelo menos, eu tenho por hábito fazer isso. A gente vê o que a gente tem que retomar. Então, assim, a gente acaba trabalhando mais. E isso ajuda. Isso ajuda a ver o que os meninos têm que saber lá na frente (Professora Ruth).

Na [nome de sua escola] a gente começa a fazer... Na verdade nem todas as avaliações, mas o AvaliaBH tem repercussão direta. Porque a gente faz as três. A gente faz do início do ano, a do meio e no final, que é oficial. E, aí, a gente fica lá. Colore os quadradinhos, porque aquilo já vale como nossa avaliação diagnóstica pra ver onde que a gente pode continuar com os meninos. Então, você já tá vendo lá que a maior parte do segundo ano não conhece o alfabeto, eu vou ter que retomar o alfabeto. Então, assim, isso é o que vai definir a minha rotina. De acordo com o que rolar lá. Não reconhece as letras, não sabe os sons, e tal... Eu já sei que tal dia eu vou trabalhar isso, e tal horário vou trabalhar isso. Até ver... E, aí, a gente vai fazendo as nossas durante as aulas, pedindo pra fazer os sons, e fazendo as anotações. E a diagnóstica, que é do início, a gente já usa pra saber de onde o trabalho vai partir. E qual o menino que vai precisar de um acompanhamento diferenciado, seja um acompanhamento de uma professora que está com horário vago e que é que ela vai sentar com uma turminha ali e dá uma assessoria, ou seja, da gente mesmo que vai de alguma forma trabalhar. Porque, se a turma inteira já sabe aquilo, eu também não vou ficar lá apresentando alfabeto por causa de dois meninos. Eu vou lá na mesa deles e ficar cobrando alfabeto deles, e explicar para eles. Eu também não vou parar a turma por causa disso. Então, assim, os AvaliaBH ou, pelo menos, os modelos, mesmo aqueles que não são obrigatórios, na escola, todo mundo é obrigado a fazer (Professora Sylvia).

Isso reflete a contradição da cultura da avaliação que tem se instalado nas escolas: ao mesmo tempo em que as professoras reconheciam tais avaliações como necessárias para o acompanhamento do trabalho docente, elas admitiam que tais avaliações não refletiam todo o contexto da prática pedagógica e não garantiam, por conseguinte, que, em sala de aula, se submetessem às definições. Pode-se perceber tal situação em dois momentos relatados pela professora Sylvia:

[...] Ter esse reconhecimento por meio das avaliações. Tem gente que critica também, mas eu acho que ela tem um superpertinentes e a gente tem que ter o nosso trabalho acompanhado, sim. Um dos meios de acompanhar são as avaliações externas dos alunos. Só que eu acho que falta, porque só faço avaliação para aluno e eu nunca vi o professor fazendo uma provinha lá pra saber o que ele sabe e como que ele tá ensinando. Então, assim, avaliar o desempenho da escola somente pelo aluno, também acho que não resolve não, sabe. Eu tava lendo um texto algum tempo atrás, do Vitor Paro, que ele discutiu justamente isso, que não adianta avaliar só um e eu concordo plenamente. E, aí, essas avaliações, quando acontecem, elas são muito de cada escola, de cada coordenada, de falar com a professora: “ah seu trabalho não está muito bom, ah os cadernos de seus alunos até muito bagunçado”. Tem gente que se sente extremamente invadido com isso. Aí, eu acho um problema sério, não no primeiro ciclo, mas da Prefeitura (Professora Sylvia)

Há escolas, entretanto, nas quais as avaliações e acompanhamento acontecem de maneira mais fluida e colaborativa, e avaliações internas e externas têm se tornado um processo único, como relatou a professora Tatiana:

Trabalhar aqui é muito legal. A gente aqui tem autonomia. Eu nunca cheguei em um lugar que falasse assim: “vamos fazer tal coisa?” e que todo mundo concordasse ou que todo mundo desse apoio. Sempre tinha um puxando para trás, um falando que não vai dar certo, aqui não. Aqui: “olha, vamos fazer tal coisa?” Aí todo mundo: “olha, legal” ou “vamos fazer!”. É um abraçando o outro, é um ajudando outro, coisa que é difícil de ter. Falo mesmo, de coração, eu acho que aqui eu me encontrei. Nas questões das avaliações, o trabalho é muito coletivo. Mesmo eu estando na minha sala, desenvolvendo o meu trabalho, mais ou menos os objetivos que cada sala tem de determinado ano é o mesmo. Então, a gente elabora a prova juntos. Então, as provas são elaboradas conjuntamente, e cada um aplica sua prova. As avaliações externas, a organização foi feita de uma forma bem simples. A gente, por exemplo, agora a pouco teve o SIMAVE, a gente estudou os cadernos para avaliação, as provas foram aplicadas, a escola se organizou para aplicação, foi muito tranquilo. Eu posso te dizer que não atrapalhou nem a rotina da escola. Porque a gente se organizou de forma que a coisa fluísse. Os meninos não se sentiram pressionados, a única questão foi que a gente pediu para que ninguém faltasse no dia, que é uma coisa normal de se saber, inclusive em provas normais. Foi bem tranquilo de se aplicar. As provas são bem tranquilas de serem aplicadas. A gente termina de fazer a prova, a gente sempre traz para cá, conversa, mostra os alunos com mais dificuldade, conversa sobre aquele aluno, o que pode ser feito para atendê-lo. Então, as provas servem até mesmo de medida do trabalho a ser desenvolvido pra frente (Professora Tatiana).

Algumas escolas que apresentavam os melhores resultados nas avaliações externas foram consideradas mais prestigiadas pelas professoras, principalmente por causa de sua

localização e o público atendido. A Professora Cecília comparava a realidade de sua escola e se sentia, de certa forma, desprestigiada, pois os resultados de sua escola, devido as questões socioculturais e econômicas, não refletiam o esforço e empenho dedicados ao trabalho realizado por ela e a equipe da sua escola.

Porque têm muitas escolas, têm redes que sentem o impacto muito forte, aquela pressão, aquela cobrança de um resultado bom e tal e você não percebe nem aqui e nem lá essa pressão em cima do, por causa dos resultados, por causa dos resultados... Não consigo perceber. [...] É pra mim é indiferente, apesar que há uma cobrança na questão de prestígio. Então, na regional [nome da regional], a [nome da escola] é sempre colocada como parâmetro, então, as próprias professoras já falam, a [nome da escola] tem notas boas do IDEB e isso cria uma expectativa na gente também: será que a gente vai conseguir trabalhar ao ponto das crianças irem bem na avaliação externa, mesmo sabendo que não é só a avaliação externa que é importante? Mas ela diz alguma coisa, ela diz a nossa formação, ela diz o nível que as crianças estão e as questões das avaliações externas não estão tão distantes assim [...] Na [nome de uma outra escola] ele tem um desempenho bom, a [nome de uma outra escola] está dentro do bairro [nome do bairro], então, ele tem outro contexto, atende outro grupo social e aqui a gente trabalha pra caramba, entende. Muitas vezes, não, por essas trajetórias, por onde a gente está, pelas políticas que tinham que ser criadas pra atendimento das famílias, as notas são baixas, porque refletem outras condições que a gente tem, não é verdade? (Professora Cecília).

Sobre isso, a Professora Ruth relatou que nem sempre o resultado refletia o trabalho da escola, por causa da mudança frequente dos estudantes de escola:

O terceiro ano caiu, mas acho que, dos resultados das escolas, o melhor é a alfabetização, né? Os resultados melhores, então... Mesmo porque a gente teve toda essa formação que ajudou demais. Acho que não fica melhor, porque, justamente por isso, por causa desse rodízio muito grande de alunos. E, aí, nem é o problema da escola de origem que os meninos vêm. Não é caso de ficar jogando pro outro a responsabilidade. Não é isso. Esses “meninos que roda” [de uma escola a outra], geralmente, não teve uma escola só. Às vezes, nem teve escola nenhuma. Eu vejo que é por causa de infrequência. E menino que não teve frequência, como é que ele vai aprender? Não é mágica. É quem está na escola, então... Esses meninos que “rodam muito” não e só aqui. Geralmente eles rodam mesmo. E geralmente os bonzinhos saem. Sempre os mesmos, os que estão indo bem, assim, muito difícil dos meninos de bom potencial ficar aqui na escola. [...] E a turma mudou também, porque a gente tem muito essa questão do rodízio de menino. A turma que começa não é a turma que conclui o ciclo que alfabetização. Troca muito. Aqui é um lugar de passagem. Todos os anos, né? Tem problema no morro com alguém e tem que ir embora, igual, agora, muitos perderam as casas e vão embora. Ou voltam pro

interior, porque não deu certo aqui. Então, tem uma troca muito grande, assim, de meninos do primeiro.. Não todos os anos, né? Até quando se faz as avaliações externas, é uma coisa que é, assim, não reflete o nosso trabalho. Porque assim, por turma não dá... Porque, quando olham essa turma, os meninos trocam, trocam muito (Professora Ruth).

Avaliação interna e avaliação externa estão imbricadas como sinônimas e como integrantes do processo avaliativo do aluno. Como se percebe, a cultura da avaliação faz parte do cotidiano escolar, definindo o currículo, determinando as rotinas, escolhendo as metodologias, modelando as identidades docentes e definindo o que os estudantes devem ou não aprender.

Perrenoud (2003), percebendo a tendência de se transformar a escola em um simples serviço que ofereça às famílias ou a outras comunidades recursos baratos para, à sua maneira, educar suas crianças, propõe dissociar sucesso escolar e sucesso educativo: “o sucesso escolar deveria coincidir com o conjunto das missões da escola, portanto cobrir uma parte da ação educativa, aquela que caberia à escola assumir” (p.20). Nesse sentido, é importante a explicitação dos objetivos de formação para que cada escola construa suas ambições educativas. O autor ressalta que convém, também, romper com uma distinção simplista entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afetiva, social ou relacional, pois todas as aprendizagens fundamentais associam, de uma parte, conceitos, conhecimentos e, de outra, uma relação com o mundo, um projeto, atitudes, valores.

Quem poderia, por exemplo, dizer que trabalhar a relação com o saber, a curiosidade, o direito ao erro ou a capacidade de formular hipóteses depende da instrução ou da educação? A educação não é apenas física, musical, artística, cívica, moral, religiosa, ela é também matemática, linguística, científica, histórica, geográfica, epistemológica. O duplo sentido do conceito de “disciplina” deveria lembrar-nos que o conhecimento não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio e com os outros (p.20).

Para o autor, portanto, faz-se necessário que os sistemas educacionais explicitem seus objetivos de formação e instituem a avaliação de acordo com seus objetivos, e não o inverso. Assim, a ênfase dada ao currículo deveria ser a prioridade e a avaliação deveria se encarregar de discernir se ele está sendo assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das

rotinas escolares e sem se tornar estreitamente dependente de listas de classificação das escolas.

4.3.17 Satisfação profissional

O nível de realização que as professoras sentem, ao desenvolver atividades docentes, e as perspectivas em relação ao futuro profissional dizem respeito à satisfação profissional (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Hypolito (2012) compreende que a satisfação profissional envolve aspectos da vocação, do prestígio social, da condição do professorado, da regulação e da pressão no trabalho. Para o autor, “o grau de satisfação com o trabalho tem a ver com diferentes graus de resiliência, com a vocação e com a crença de realizar um trabalho socialmente relevante” (p.216).

Todas as professoras entrevistadas disseram que se sentiam realizadas com o trabalho, principalmente por se tratar do trabalho com o 1º ciclo.

Como eu me sinto? Eu vou dizer o que meu marido diz... Porque meu marido é contador, mas o sonho da vida dele era mexer com bicho. Aí, ele fala que eu me realizo, que o meu trabalho é diversão. E realmente, eu venho para cá e me divirto. Eu tenho prazer de vir para cá. Eu tive um neném, no final do ano passado, e voltei a trabalhar, agora em Agosto, e, aí, a rotina lá em casa está muito pesada. E, aí, eu chego aqui e falo “agora eu vou descansar”. Entendeu? Então, assim, eu me divirto estando aqui. Eu me divirto chegando em casa, de noite, depois que os meninos dormem, para preparar minha aula. Eu acho muito divertido. Eu acho divertido abrir livros, começar a pesquisar e preparar uma sequência. Eu gosto disso, eu sinto prazer nisso. Eu sinto prazer de pegar uma matriz bem- feita e falar assim: “eu vou aplicar ela dessa forma. Isso eu gosto. Eu me divirto sendo professora, é diversão (Professora Tatiana).

Como professora do 1º ciclo, eu me sinto muito realizada. Eu acho que é um momento muito especial da criança, né, nesse processo. Tô sempre buscando trabalhar junto com a família. E eu me sinto, sim, privilegiada, e sou muito feliz nesse trabalho. E acho que sempre preciso aprender mais, tá sempre aperfeiçoando. Porque acho que a criança merece o melhor. Principalmente da escola pública (Professora Maria Heloísa).

[Cita o nome de uma professora] que gosta de contar que o marido dela fala assim: “não aguento vocês, toda vez que vocês saem da escola, vocês saem todo mundo rindo. Todo mundo feliz” (risos). Professora de primeiro ciclo é feliz. Os

meninos chamam a gente de linda, chamam a gente de fashion. Abraça a gente. Sabe, a gente ganha abraço, beijo... O que é isso, quem é que nos ama tanto assim? Chama a gente de rica (risos). Nós somos felizes. (Professora Mary).

O trabalho em uma escola comprometida com o ciclo e com um grupo de professoras também foi um aspecto identificado como promotor de satisfação:

Então, eu adoro o que eu faço. Agora, tem uma coisa, essa escola aqui, como eu te falo, foi a melhor escola que eu trabalhei. Por quê? Ela dá espaço pra gente criar. pra gente fazer o que a gente acredita, sabe. O diretor, é uma pessoa superséria. Ele não entende de primeiro ciclo, mas ele acredita na gente e apoia o que a gente faz. Então, deu certo e está dando certo. E as professoras que trabalham aqui, todas gostam também. Elas sentem bem. Quando você está bem num lugar, você não adoece, não tira licença, não. Não é? A escola pra mim faz muita diferença. O grupo de trabalho faz a diferença. Hoje eu posso te falar que eu estou assim, na paz. Chegando o final de ano tranquila (Professora Eva).

Ah.. eu acho que não é dar satisfação, não, não vou colocar como dar satisfação. Mais a coordenação, né? O acompanhamento que gente faz. A gente senta, a gente discute, fez isso, fez aquilo, vão fazer isso, vão fazer aquilo. Com a coordenação e com as colegas de grupo, né? Somos três no terceiro ano, então, a gente tenta, pelo menos, conversar. A gente se encontra, conversa na hora do lanche, conversa na hora do corredor. Como as salas são pertinho, então, vai uma na sala da outra e conversa (Professora Fernanda).

Em relação à valorização e à carreira docente, um dos aspectos apontados nas entrevistas foi a questão financeira que poderia indicar a possibilidade de mudança de nível de atuação, mas a permanência no magistério.

Eu vejo, assim, que, em algum momento, eu vou na Prefeitura, acabar saindo da Prefeitura. Mas não porque não gosto. Mas porque a carreira não privilegia quem tem formação. [...] Eu brinco com meu orientador, que eu falo com ele que eu, terminando o doutorado, meu sonho era sair concurso pro Centro Pedagógico da UFMG, eu estaria mais feliz do que numa FaE, ou numa outra. Eu ia trabalhar... Eu gosto mais, que é educação básica. Já estive em vários níveis, já estive da educação infantil, estou no ensino fundamental e já estive no ensino superior. E porque eu gostaria de estar aqui no Centro Pedagógico da UFMG? Por causa do salário e da condição de trabalho. [...] Mas essa questão salarial é muito forte e eu não gosto disso, do tipo, que eu vejo, né? Os períodos que eu trabalhei dois turnos foram períodos que eu desenvolvi um trabalho pior. E, aí, não que eu ache que eu tenho obrigação de ficar fazendo atividades no contraturno, mas se não tem outro jeito que essa foi a profissão que escolhi, então, alguma coisa você entra na minha casa. E, quando você tá dobrando ou

tem dois BM, o que acontece é que, ou você faz na sua casa, ou você simplesmente segue livro didático, no mínimo, né? Porque tem gente que nem o livro segue. Pelo menos, quando segue o livro, você tem certeza que algum trabalho está sendo desenvolvido (Professora Sylvia).

Hoje eu falo: “eu sou professora de 1º ciclo, me identifico com o trabalho, não deixei de ter minha vontade de ser professora universitária e penso que hoje tenho mais a contribuir com a formação de professores, mais do que antes, inclusive, não” [...] Se eu chegar, um dia, a trabalhar na universidade, eu vou ter condições de contribuir com a formação de professores mais do que antes, quando eu não tinha essa experiência na sala de aula, e ela vai construindo, então (Professora Cecília).

A comparação do salário de professor, em relação às outras atividades profissionais, revelava a diferença salarial na carreira do magistério:

A minha filha é professora lá no [cita o nome de um colégio particular]. Ela é professora de educação infantil lá. Mas ela fala comigo assim: “mamãe, eu não vou aposentar pobre como você aposentou. E eu não vou ficar nessa, vida inteira, não. Você aposentou pobre demais. Eu não vou ficar, não”. Eu fico “sacando ela” e pensando assim: “onde que ela vai arrumar um salário de 2.300, que ela ganha, para trabalhar meio horário?”. O povo acha que a gente ganha pouco, mas, se você observar ao redor, você ganha igual ou melhor que muita gente da sua família, é ou não é? Então, eu não sei, eu não sei o que é aposentar pobre. Ela disse que não vai aposentar como eu, pobre. Quer dizer, tomara que mexa com comércio e fica rica. Quem fica rica é quem mexe com comércio. Quem são os ricos? Comerciantes, nem médico é rico mais, que médico tá igual a gente. Um advogado que dá muito certo, que dá certo. Quem mais? Os políticos e os herdeiros de grandes famílias, não é não? Aí, eu nunca achei que... Eu sempre achei que a gente ganha pouco. Se eu comparar, por exemplo, minha família é toda de funcionários públicos. Eu tenho um primo que é da minha idade, que é da Receita Federal e ganha o triplo do que eu ganho. Estudou na federal, igual eu. Mas passou no concurso da receita e eu passei no concurso de professora. Eu tenho um tio que é mais novo do[que] eu, irmão da minha mãe, mais novo de todos, que é juiz e ganha 10 vezes mais do[que] eu, porque passou num concurso para ser juiz. Estudou no mesmo lugar que eu, estudou a mesma vida que eu, passou num concurso de funcionário público. Tudo funcionário público. Então, se você for comparar com os funcionários públicos... Ah, e eu tenho uma prima da minha idade, que [é] do Tribunal de Justiça, e ganha três vezes mais do que eu, hoje em dia. Nós somos todos da mesma idade, todos passamos no concurso, na mesma época. Eles ganham 3 ou 4 vezes mais do que eu. Aí, realmente a gente ganha muito pouco. Mas, se eu vou pensar nas outras profissões, eu tô na média das outras profissões. Tô, ou não tô? Você também deve ver isso, que a gente vê na família da gente, por exemplo, eu tenho um primo dentista que tá lutando para manter o consultório e tal, e falou assim: “se eu tirar cinco mil por mês, eu estou tirando muito”. Quer dizer, atualmente, eu recebo R\$ 6.500 nos dois cargos que eu tenho, não é isso? No final de carreira. Mas minha filha acha que eu tô pobre. Mas o que eu tô

ganhando[é] no nível que um profissional que tá aí, de nível superior, é ou não é? (Professora Ana Maria).

A frustração em relação ao trabalho e as dificuldades foram reconhecidas, mesmo não significando insatisfação. Contudo, a permanência insatisfatória na atividade docente foi questionada pelas professoras.

Porque não são tudo flores, são muitas pedras no caminho, mas eu acho que é um trabalho que ele te rende frutos. Então eu acho que ele [o trabalho] é gratificante (Professora Tatiana).

Eu falo isso: “gente, mexer com magistério não é para qualquer um. Se você está insatisfeita, cê sai fora. Se não, você vai ‘ficar doida’”. E fica. E, aí, você vai ficar culpando o magistério de ter “ficado doida”. E a culpa não é do magistério. A culpa é de você não ter chegado à conclusão de que isso não é para você, não é, porque não é simples você ir para uma escola todo dia, chegar lá e ficar lá, naquela tormenta, né, menina? Já pensou quem vai ficar lá sofrendo e pensando assim: “meu Deus do céu, o que eu tô fazendo aqui?”. Vai enlouquecer! (Professora Ana Maria).

Brito (2012) assinala que a desvalorização econômico-social dos professores tem sido percebida como um resultado de vários fatores, entre os quais, o aumento do número de professores e a perda da possibilidade de ascensão social. E vale lembrar, como a própria autora afirma, “a valorização docente incide diretamente na educação de qualidade” (p.199).

Enfim, ressalta-se que a análise desenvolvida neste capítulo contribuiu para a compreensão do que é ser professora de 1º ciclo. Por meio da análise dos aspectos evidenciados e que constituem o trabalho e a identidade dessas professoras, percebe-se como o princípio recontextualizador não apenas recontextualiza o discurso, mas se torna objeto e conteúdo da prática pedagógica, bem como, por meio do discurso regulador, engendra em si um modelo do aprendiz, do professor e da relação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta investigação buscou analisar as repercussões das políticas educacionais de alfabetização e de avaliação sobre o trabalho e a identidade profissional das professoras de 1º ciclo nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos foram relevantes para a construção do referencial teórico e para a realização e análise da pesquisa de campo, contribuindo para a compreensão da temática estudada: trabalho docente, educação da infância e políticas de alfabetização e de avaliação.

Ensinar a ler e escrever não é tarefa fácil. Como dito no início deste trabalho, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita se constitui como um ritual de passagem muito demarcado no processo de escolarização, trazendo expectativas e reverberações sobre diferentes sujeitos escolares e sobre a organização do sistema escolar. A compreensão da educação como aprendizagem vem ganhando centralidade e os processos de acompanhamento e validação da garantia desse direito têm se dado pelos sistemas de avaliação.

Após as discussões apresentadas, importa, neste momento, destacar alguns pontos conclusivos e relevantes da pesquisa, embora não se proponha esgotar a temática nem as questões abordadas:

Em *primeiro lugar*, percebe-se que o trabalho e a identidade das professoras que atuam no 1º ciclo do ensino fundamental têm sido modelados pelas políticas de alfabetização e avaliação vigentes. A centralidade da cultura da avaliação e da didática de resultados tem sido disseminada na prática pedagógica em sala de aula, como verificado nos casos das professoras, sujeitos da pesquisa. Os relatos dessas professoras indicaram que os modos e os métodos de ensinar e de avaliar os alunos têm sido permeados por práticas influenciadas por programas de formação de professores e pelas avaliações externas. Constatou-se haver uma

“gramática comum” em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes que, sendo assimilada pelas professoras de 1º ciclo, transformam o seu fazer em sala de aula em uma atividade semelhante entre todas, envolvendo as mesmas preocupações, anseios, expectativas e linguagem.

Acredita-se que tal situação resulta da caracterização, a partir das políticas educacionais vigentes, da escola como núcleo de gestão, sendo incorporados métodos mais participativos, que contemplam a desconcentração de certas decisões, a descentralização de serviços e a participação da comunidade na condução dos processos. Tal condição vem influenciando nos objetivos, finalidades, funções e atribuições da escola, visando à melhoria da qualidade da educação e superação dos baixos índices de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, a escola tem sido cada vez mais associada à cultura da eficiência e demonstração de resultados. E a sala de aula tem se tornado lugar para o desenvolvimento de programas de treinamento, redefinindo, assim, o trabalho e a identidade de seus professores.

Desse modo, percebe-se que professoras de 1º ciclo vêm sendo consideradas como uma das prioridades nas políticas educacionais, no contexto atual, assumindo uma importância cada vez maior e mais complexa no que se refere às políticas de alfabetização. Consideradas como elemento primordial para a melhoria da qualidade na educação e para a implementação eficaz das ações educacionais reformadoras, percebem-se modificações na sua formação, função e atuação.

Diante desse contexto, observa-se que as professoras têm se sentido mais responsabilizadas e assumindo uma importância cada vez maior e mais complexa. Percebe-se a concentração, na função dessas docentes, de considerável acúmulo de trabalho, com demandas de maior compromisso com a escola.

Isso pôde ser percebido entre as professoras participantes da pesquisa, que se sentiam, muitas vezes, sozinhas em sala de aula e com o compromisso de apresentarem bons resultados de sua turma.

Em *segundo lugar*, destaca-se que as atuais políticas educacionais para o 1º ciclo apresentam uma concepção restrita de alfabetização. A reconfiguração da organização e dos conhecimentos escolares contribuiu para o empobrecimento do conceito de alfabetização e

consequentemente do currículo escolar. As professoras relataram que especialmente as avaliações externas vinham definindo os objetivos da aprendizagem de seus estudantes e, também, as suas escolhas didáticas em sala de aula.

Além disso, tal conceito contribuía para a redução da concepção de infância e de crianças à condição de aluno que precisa ser alfabetizado no tempo certo. A questão do tempo da alfabetização mostrou-se diretamente relacionada à concepção de ciclo. Ou seja, as políticas vigentes concebem os primeiros anos do ensino fundamental como um ciclo de alfabetização, centrado no processo de alfabetização restrito, no qual os estudantes precisam ser alfabetizados no tempo certo para prosseguir seus estudos e alcançar os níveis mínimos de desempenho nas avaliações externas. A expectativa depositada em cada ano do ciclo tem ignorado suas especificidades e a compreensão da escola de maneira orgânica e vinculada às demais etapas da educação e seus projetos. Evidentemente, as crianças das classes populares e aquelas com dificuldades de aprendizagem são prejudicadas, quando sua identidade social e cultural é negligenciada.

Em outra perspectiva, tem-se o ciclo de formação humana, enquanto uma proposta pedagógica que busca compreender a criança em sua integralidade e, por conseguinte, reconhecer as especificidades da infância no contexto do ensino fundamental e suas formas de aprender. A atribuição de novos sentidos à educação e, em especial, ao processo de alfabetização escolar, contribui para pensar uma proposta educativa mais ampliada e coerente com os tempos de vida, o currículo e as práticas docentes.

Em *terceiro lugar*, constatou-se que, se por um lado, as professoras de 1º ciclo vivenciavam a cultura de avaliação no cotidiano escolar, por outro, elas buscavam desenvolver práticas educativas que reconhecessem a criança e a infância e suas formas de aprender, para além da função de aluno. Buscavam, ainda, dar sentido ao processo de alfabetização e à responsabilidade social de seu trabalho, em meio a novas modelagens de sua identidade. Ou seja, elas têm tido um importante papel no campo da recontextualização pedagógica no que se refere à organização escolar e de seu trabalho em meio a contexto que as consideram, ora como esperança para a transformação da educação, ora como entrave para a efetivação das reformas na escola.

No contexto da sala de aula, as professoras de 1º ciclo também conhecer a história das crianças, seu contexto de vida, seus interesses, suas expectativas e suas condições de aprendizagem. Atividades lúdicas e significativas foram relatadas como práticas desenvolvidas pelas professoras. Além disso, destacou-se a importância do desenvolvimento do trabalho coletivo como promotor de ações colaborativas e de compartilhamento de experiências entre os pares. Elas se sentiam satisfeitas como professoras e com o trabalho que desenvolviam, principalmente com a relação desenvolvida com as crianças, que demonstrou se manifestar de maneira afetuosa e cuidadosa.

Seria produtivo, numa investigação futura, investigar a possibilidade de, numa perspectiva micro, conhecer e analisar as práticas realizadas pelas professoras em suas salas de aula que demonstrassem tal questão.

Em *quarto lugar*, tem-se o desafio da formação continuada das professoras de 1º ciclo. Documentos reguladores das políticas educacionais entendem que, para a superação dos problemas da escola, seja preciso mudar a formação inicial e a formação continuada dos professores.

Contudo, as professoras deste estudo demonstraram ser estudiosas e interessadas em formações que atendam às demandas de suas práticas em salas de aula. Seja dentro ou fora do espaço escolar, dentro ou fora da carga horária de trabalho, está posto o desafio de se promover formações que se articulem às demandas pedagógicas da escola e das professoras e que, também, possibilitem o tempo para o compartilhamento de experiências e a reflexão sobre a infância, a criança, os processos educativos desenvolvidos na escola e o campo de recontextualização de produção.

Ressalta-se que, a política de formação de professores deve se integrar às políticas de valorização da educação e de seus profissionais, às condições do trabalho pedagógico na escola pública e a um projeto educativo emancipador.

Em *quinto lugar*, cabe ressaltar que o direito à educação precisa, cada vez mais, ser reconhecido como direito humano. Direito que reconheça os sujeitos escolares, sejam eles as crianças ou os docentes, seus conhecimentos e sua autonomia. A redução do direito à

educação em direito à aprendizagem de certo tipo de conhecimento precisa ser problematizada nas escolas e entre os professores.

Acredita-se que a educação de crianças do 1º ciclo do ensino fundamental deve desenvolver os sujeitos em todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural). A centralidade de tal concepção deve contribuir para um projeto educativo, compartilhado por crianças, famílias, docentes, gestores e comunidades locais.

Nesse sentido, reafirma-se a importância da construção de um projeto político-pedagógico que seja elaborado coletivamente e que expresse o compromisso com a qualidade da educação, o pleno desenvolvimento das crianças e jovens e que garanta a autonomia pedagógica das escolas e de seus docentes.

E, enfatizando os dizeres de Paulo Freire, em seu livro *Educação política e conscientização*, “alfabetizar não quer dizer aprender a ler e a escrever um código linguístico, mas sim aprender a ler (compreender) e escrever (transformar) sua própria realidade” (1975, p. 35).

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J e GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; NUNES, Maria Fernanda Rezende; NETO, Miguel Farah; ABRAMOVAY, Miriam. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013.

APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhaïl. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988. Trad. bras. com base na tradução francesa de 1977, do original russo de 1929.

BALL, Stephen. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos Pesquisa*. V.35. n 126, p. 539-564. Set/dez, 2005.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, vol. 15, n. 2, p. 3-23.

BARROSO, J. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. *Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 91-116.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75- 110, 2003.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo. v. 42, n. 147, p. 808-825, Dez. 2012.

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes* No. 44 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2016. pp. 119–129.

BORGES, Cecília. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org). *Pierre Bourdieu. Sociologia*. Editora Ática: São Paulo, 1994. p. 122-158.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Difel: Lisboa. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1989. Coleção Memória e Sociedade. 311 p.

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuições para uma economia dos bens simbólicos*. Editora Zouk, 3 ed. 2006. p. 19-111.

BOY, Lidia Campos Gomes; DUARTE, Maria Heloísa Maria Cancelli. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. *Educ. rev.* [online]. 2014, vol.30, n.4, p. 81-104.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2007 (49ª reimpr. da 1. ed. de 1981)

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). *Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 63-90..

BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF, INEP, 2018, 67p.

CHARAUDEAU, Patrick. (2006). *Discurso político*. São Paulo: Contexto.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo, FRADE Isabel Cristina Alves da Silva (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p.169-186.

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

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed; 2011.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Maria Heloísa Maria Cancela *et al.* Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. SP. Editora Melhoramentos. 1978

FALCÃO FILHO, José Leão M. Dicionário crítico: coordenador pedagógico. *Presença Pedagógica*, v. 13, n. 75, mai/jun 2007, p. 48-58.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Alfabetização*

e seus sentidos. O que sabemos, fazemos e queremos?. 1ed. Marília, São Paulo: Oficina Universitária, Editora UNESP, 2014, v. 1, p. 65-90.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Lichtenstein, Diana Myriam (trad.); Marco, Liana Di (trad.); Corso, Mário (trad.). 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRADE, Isabel Cristina Alves da S; CARVALHO, Gilcinei. Identidades do professor alfabetizador. *Letra A: o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, maio/junho de 2014, ano 10, nº 38, p. 2

FRADE, Isabel Cristina Alves da S. Método ou metodologia de alfabetização. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida *et al.* A hegemonia do lema “aprender a aprender” na alfabetização contemporânea. *Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts*, Ponta Grossa, 17 (2): 189-198, dez. 2009.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016a.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 69-89, Abril-Junho 2016b.

FREIRE, Paulo. *Educação política e conscientização*. Lisboa: Sá da Costa, 1975, 39 p.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho D'Água, 1993, 127 p.

FURLANETTO, Milene Fontana *et al.* Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de pesquisa*. v.48 n.168 p.550-571 abr./jun. 2018

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./ abr. 2005.

GARCIA, Joe. O Que Fazemos com as Mentes Rebeldes na Escola? Anais VIII Seminário Indiciplina na Educação Contemporânea, Curitiba, 2012.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GODTSFRIEDT, Jonas. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, vol. 19, n.02, p. 09-17, mai/ago 2015

GOMES, Ana Valeska Gomes. Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013 (relatório).

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

GREK, S. Atores do Conhecimento e a Construção de Novos Cenários de Governança: O Caso da Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. *Educ. Soc.* 2016, vol.37, n.136, pp.707-726.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; FREITAS, Ana Lucia Souza de. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. *Inter-Ação*. Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

HYPOLITO, Álvaro. M; VIEIRA, Jarbas. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: Hypolito, A. M.; Vieira, J. S.; Garcia, M. M. A. *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p.271-283.

HYPOLITO, Álvaro. *Trabalho docente: classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). *Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 63-90.

HYPOLITO, Álvaro. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 40-61.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In *Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. 2ª ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LESSARD, C. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão docente. In: TARDIF, Maurice. Lessard, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, Licínio. *A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”*. Revista Lusófona de Educação, 2010, n.15, p.41-54.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p.1159-1180, set./dez. 2004.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MACIEL, Francisca Izabel P. Reflexões sobre o ciclo de alfabetização. 12ª reunião GT das capitais e grandes cidades. Brasília/DF. 6 out. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Ciclos de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Teias*, Rio de Janeiro, v 11. n.22. p.31-54.2010.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.33, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, são p aulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan-abr/2006.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, vol. 34, núm. 124, jul-set, 2013, pp. 881-901.

MARQUES, João Vítor. Quem é o professor alfabetizador? *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, n. 38, p. 8-11, maio/jun. 2014.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015.

MCCOWAN, Tristan. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Praxis Educativa*. Universidade de Ponta Grossa, v.6, n°1, jan-jun, 2011.

MEIRIEU, Philippe. L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. 1999. Disponível em: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/SERYVERDON.pdf> (acesso em outubro/2015).

MENDES, Conrado; ALVARENGA, Heloísa. Perfil dos alfabetizadores no Brasil. *Jornal Letra A*: Belo Horizonte, out./nov 2005, ano 1, nº 4.

MERTON, Robert King. Las duraciones esperadas socialmente: un estudio de caso sobre la formación de conceptos en Sociología. In: RAMOS TORRE, R. *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1992. p. 275-306.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAIS, Arthur G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 155-168.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. *Presença Pedagógica*, v.5, n. 29, p. 21-28, set./out.1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do

Nascimento. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

NEVES, Vanessa. BAPTISTA, Mônica. Transição da educação infantil para o ensino fundamental. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-publica-da-associacao-brasileira-de-alfabetizacao-abalf-e-outras-entidades-ao>

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006.

NORMAND, Romuald. Mercado, *performance*, *accountability*. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Rev. Lusófona de Educação*. 2008, n.11, pp.49-76.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão. *Cadernos de Pesquisa*. V.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F.(org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 125-144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 355-376, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Adla A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário* : trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010c. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas*. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre; Clementino, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *RBPPE*, v. 33, n. 3, p. 707 – 726, set./dez. 2017

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social: para a construção de uma pedagogia latino-americana. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). *Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 63-90.

PERES, Eliane. “A produção da crença”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). *XI ANPED Sul*, Curitiba, 2016.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n.119, pp.09-27

PETTERSSON, Daniel; MOLSTAD, Christina. E. Professores do Pisa: a esperança e a realização da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 37, n. 136, p. 629-645, jul./set. 2016.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educ. Soc.* 2016, vol.37, n.136, pp.707-726.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 155-184, jan./abr. 2018

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010

RAYOU, Patrick; VAN ZANTEN, Agnès. Politiques éducatives. In: RAYOU, Patrick; VAN ZANTEN, Agnès. *Les cem mots de l'éducation*. Paris: Presse Universitaires de France, 2011, p. 55-56.

REIS, Fernanda. Sexualidade e infância: contribuições da educação sexual em face da erotização da criança em veículos midiáticos. *Revista Contrapontos Eletrônica*, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014.

RESENDE, Tânia de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, p. 159-184, 2012.

RESENDE, Tânia de Freitas. Dever de casa. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

RODRIGUES, Maria de Lourdes. As profissões e a democracia. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1 (49) - jan./abr. 2006.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 68, 2012, pp.171-176

RODRIGUES, Maria de Lourdes. *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez. 2010

SACRISTÁN, Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan./abr. 2009.

SHIROMA, Eneida. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Cátia Cilene Farias da. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: entre méritos e críticas de uma política educacional. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 178-185, jan./jun. 2016.

SILVA, Luciano Campos. Clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação docente. *Rev.Eletrônica Pesquiseduca*, v. 09, n. 18, p. 439-466 mai-ago.2017

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cad. Pesqui.* [online]. 2001, n.112, pp.7-31.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento).

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda Becker. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. N. 25, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017, 377p.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.25, pp.5-17.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). *Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 63-90.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, p.61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1275- 1297, set./dez. 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês A.C. Tempos escolares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TEIXEIRA, Máisa Gomide; ALBUQUERQUE FILHO, José Bonfim. Qualidade é interpretacionismo: proposta de superação do possível viés contra pesquisas qualitativas em estratégia. *BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos* 8(1):20-33, janeiro/março 2011.

TENTI FANFANI, Emilio Tenti. *La condición docente: análisis comparado de la argentina, Brasil, Perú Y Uruguay*. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI; Editores Argentina, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VERGER, Anthony; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma *Sociologia da Experiência*. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias* [online]. 2003, n.9, pp.174-21

YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestro (América Latina, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília*, v. 73, n. 175, p. 497-521, set./dez. 1992.

YANOW, Dvora; SCHWARTZ-SHEA, Peregrine. *Interpretation and method: empirical research methods and the interpretive turn*. London/Armonk: M.E.Sharpe, 2014.

YOUNG, Michael. Para que servem as Escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante Para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016.

Documentos

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para realizar a promessa da educação (Relatório sobre o desenvolvimento mundial, 2018. Disponível em:
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf>

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. 116p

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9608. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. *Diário Oficial da União* de 18 de fevereiro de 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 16 jul 1990. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Página 27833.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/2005. Define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para 9 anos de duração. Disponível em: <www.mec.gov.br>

BRASIL. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 03/2005 Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, DF, 08 ago 2005. Seção 1. Página 27.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n, 10, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União* de 26/04/2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União* de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr 2007. Seção 1.

BRASIL. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 27 jan 2010. Edição extra.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Brasília: *Diário Oficial da União*, DF, 9 jul 2010. Seção 1. Página 10.

BRASIL. Resolução n. 7, DE 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez de 2010. Seção 1. Página 34.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan 2012. Seção 1. Página 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 155. Altera a Portaria MEC n° 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário Oficial da União* de 23 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União* de 4 de julho de 2012.

BRASIL. Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória n 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, 8 nov. 2012.

BRASIL. Portaria n.º 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2012.

BRASIL. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Dário Oficial da União*, de 7 de junho de 2013.

BRASIL. Lei nº 12.801. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. *Diário Oficial da União*, de 24 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 12. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário Oficial da União*, de 8 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Portaria n.º 90 de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 fev. 2013.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário Oficial da União*, Brasília, 04 mar. 2013.

BRASIL. Previdência da República. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 26-27.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação: *Programa Novo Mais Educação*: Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 153. Altera a Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União* de 22 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 154. Altera a Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário Oficial da União*, de 22 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 196, 11 out 2016.

BRASIL. Resolução CD/FNDE/MEC n.5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 out.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF 26 out 2016. Seção 1.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016.

BRASIL. Decreto n. 8.948. Regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário-mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. *Diário Oficial da União*, 30 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 10. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de

2015 e amplia a abrangência da assistência financeira para impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica aos estados, municípios e ao Distrito Federal. *Diário Oficial da União*, de 29 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. PNAIC em Ação: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Guia de apresentação, correção e interpretação dos resultados*, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNAIC em Ação 2016: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. *Programa Novo Mais Educação*: documento orientador – adesão – versão I. outubro/2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização – Outubro 2017*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de julho de 2017, Serão 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. (acesso em: dez. 2017).

BRASIL. Ministério da Educação. MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem> (Acesso em 28/07/2018a).

BRASIL. Ministério da Educação. Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019> (Acesso em junho/2018b).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 4, de 4 de janeiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 jan 2018. Seção 1. Página 15.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica: aprimoramento para 2019*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/Apresentacao_Aprimoramentos_Saeb_2019.pdf (Acesso em junho/2018)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos da Criança*, 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Objetivos de desenvolvimento do milênio 2000*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/tema/odm/>

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Lei n. 7.235. Dispõe sobre o quadro especial da secretaria municipal de educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. *Diário Oficial do Município* de 27 de Dezembro de 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação: *Organização do trabalho escolar: uma contribuição ao projeto da Escola Plural*. Belo Horizonte: SMED, 1994a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da formação proposições curriculares ensino fundamental: cadernos introdutórios*. Belo Horizonte: SMED, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Plano Estratégico de Belo Horizonte 2030: a cidade que queremos*. 2ª versão. Disponível em <https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br> (acesso em agosto/2014b).

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Orientações para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos: tempos e espaços, pessoas e aprendizagens*. Belo Horizonte: SMED, 2014c.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Orientações sobre Processos de Avaliação no ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Projetos estratégicos 2017-2030. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/projetosestrategicos> (acesso em janeiro/2018)

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Leituras em Conexão* (PBH, sem data).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De olho nas metas 2010*. Todos pela Educação: São Paulo, 2010.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. (Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)

UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dakar, 2000. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>

UNESCO. Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (*Life*) (2005). (Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177795_por)

UNESCO. Dia Internacional da Alfabetização, 8 de setembro. Disponível em: <https://blogue.rbe.mec.pt/2192511.html> (acesso em 13/11/2018) Referência: *International Literacy Day 8 September*. (2018). *Un.org*. Retrieved 8 September 2018, from <http://www.un.org/en/events/literacyday/history.shtml>

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

Sites

BH Metas e Resultados – <https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br>

CAED/UFJF – <http://www.simave.caedufjf.net/>

PAIC/CEARÁ - <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>

Portal INEP - <http://portal.inep.gov.br/>

Portal MEC – <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>

Portal PBH – [:http://portalpbh.pbh.gov.br/](http://portalpbh.pbh.gov.br/)

REDESTRADO – <http://redeestrado.org/>

SEE-MG – <https://www.educacao.mg.gov.br/>

TODOS PELA EDUCAÇÃO – <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

ANEXO 1 – Questionário exploratório

Prezados(as) Professores(as) e Coordenadores(as) de 1º ciclo,

Solicitamos sua colaboração em responder o formulário sobre o Perfil dos Professores que atuam no 1º Ciclo na RME-BH neste ano de 2016.

O tempo previsto é de cinco minutos.

Desde já agradecemos!

*Obrigatório

1) Em qual(is) Regional(is) você trabalha? *

Barreiro
Centro sul
Leste
Oeste
Nordeste
Noroeste
Norte
Pampulha
Venda Nova

2) Sexo *

Feminino
Masculino

3) Idade *

Até 24 anos
De 25 a 29 anos
De 30 a 39 anos
De 40 a 49 anos
De 50 a 54 anos
55 anos ou mais

2) Estado civil *

Solteiro(a)
Casado(a)
Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)
Viúvo(a)
União estável

Outro:

3) Como você se considera? *

Branco(a)

Pardo(o)

Preto(a)

Amarelo(a)

Indígena

4) Há quanto tempo você é professor(a)? *

Menos de 3 anos

De 4 a 6 anos

De 7 anos a 20 anos

De 21 a 35 anos

Mais de 36 anos

5) Qual o seu curso de graduação? *

Pedagogia

Escola Normal Superior

Licenciatura em Matemática

Licenciatura em Letras

Licenciatura em História

Licenciatura em Geografia

Licenciatura em Ciências Biológicas

Licenciatura em Educação Física

Outro:

6) Em qual instituição você concluiu a sua graduação? *

Pública

Privada

Outro:

7) Qual o seu nível mais alto de escolaridade? *

Nível Médio Magistério

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro:

8) Em qual instituição você concluiu seu mais alto nível de escolaridade?

Pública

Privada

Outro:

9) Para qual(quais) cargos(s) você é concursado? *

Professor Municipal de 1º e 2º Ciclos - Nível Médio

Professor Municipal de 1º e 2º Ciclos - Nível Superior

Professor Municipal de 3º Ciclo

TSE/Pedagogo

Outro:

10) Qual o seu vínculo de trabalho? *

Tenho um BM

Tenho um BM e uma dobra

Tenho dois BMs

Outro:

11) Há quanto tempo você atua no 1º ciclo? *

Menos de 3 anos

De 4 a 6 anos

De 7 anos a 20 anos

De 21 a 35 anos

Mais de 36 anos

12) Em qual(is) turno(s) e instituição(s) você trabalha? *

	Escola Municipal	Escola Estadual	Escola Privada
Manhã			
Tarde			
Noite			

13) Na rede municipal, qual a sua função no 1º Ciclo neste ano? *

Professor(a) Referência(s)

Professor(a) Apoio

Coordenação Pedagógica

Outro:

14) Com qual(uais) turma(s) você trabalha no período da MANHÃ? *

1º ano/1º ciclo

2º ano/1º ciclo

3º ano/1º ciclo

Apoio/1º ciclo

Atuo no 2º ciclo

Atuo no 3º ciclo

Outro:

15) Com qual (uais) turma(s) você trabalha no período da TARDE? *

1º ano/1º ciclo

2º ano/1º ciclo

3º ano/1º ciclo

Apoio/1º ciclo

Atuo no 2º ciclo

Atuo no 3º ciclo

Outro:

16) Você exerce outra atividade remunerada que não seja a docência? *

Sim

Não

Se sim, qual atividade?

17) Qual a sua renda individual? *

Até 3 salários-mínimos (até R\$ 2.640,00)

De 3 a 6 salários-mínimos (de R\$ 2.640,00 a R\$ 5.280,00)

De 6 a 9 salários-mínimos (de R\$ 5.280,00 a R\$ 7.920,00)

De 9 a 12 salários-mínimos (de R\$ 7.920,00 a R\$ 10.560,00)

De 12 a 15 salários-mínimos (de R\$ 10.560,00 a R\$ 13.200,00)

Acima de 15 salários-mínimos (acima de R\$ 13.200,00)

18) Qual a sua renda familiar? *

Até 3 salários-mínimos (até R\$ 2.640,00)

De 3 a 6 salários-mínimos (de R\$ 2.640,00 a R\$ 5.280,00)

De 6 a 9 salários-mínimos (de R\$ 5.280,00 a R\$ 7.920,00)

De 9 a 12 salários-mínimos (de R\$ 7.920,00 a R\$ 10.560,00)

De 12 a 15 salários-mínimos (de R\$ 10.560,00 a R\$ 13.200,00)

Acima de 15 salários-mínimos (acima de R\$ 13.200,00)

19) Você já se afastou do trabalho por licença médica? *

Sim

Não

20) Qual(quais) motivo(s) do(s) afastamento(s) por licença médica?

21) Qual(quais) atividade(s) você realiza durante seu tempo em que não está trabalhando? *

22) Você participa das ações formativas na área de alfabetização e letramento? *

Por conta própria

Na escola

Na GERED/SMED

Outro:

23) Você participa das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? *

Sim

Não

24) Em quais anos você participou do PNAIC? *

2016

2015

2014

2013

Nunca participei

25) Por que você participa do PNAIC? *

Ampliação de conhecimentos

Bolsa

Obrigatoriedade

Outro:

26) Sobre os conhecimentos adquiridos nas ações do PNAIC, você acredita que sejam:

Muito relevante

Relevante

Pouco relevante

27) Você considera que o PNAIC contribui para a melhoria da aprendizagem dos estudantes de 1º ciclo? * Assinale a alternativa que melhor descreve sua opinião.

Os estudantes de 1º ciclo têm sido alfabetizado na idade certa.

A prática docente têm melhorado e favorecido o melhor desempenho os estudantes.

Nem todos os estudantes têm alcançado os objetivos esperados em seu processo de alfabetização.

28) Você recebe ou já recebeu bolsa do PNAIC? *

Sim

Não

29) Em seu planejamento de aulas, você propõe atividades que visam a preparação dos estudantes para a realização das avaliações externas? *

Sempre

Às vezes

Pouco

Nunca

30) Sobre a realização de avaliações externas no 1º ciclo, você acredita que sejam: *

Excessiva

Suficiente

Insuficiente

31) Como você considera as seguintes avaliações destinadas ao 1º Ciclo: *

	Muito relevante	Relevante	Pouco Relevante	Não conheço
Provinha Brasil				
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização				
Proalfa				
AvaliaBH				

32) Ainda sobre as avaliações externas, indique seu grau de concordância com relação aos enunciados abaixo: *

	Concordo plenamente	Concordo	Discordo	Discordo plenamente
f) As avaliações externas motivam os estudantes a aprender mais.				
g) As avaliações externas são uma boa estratégia para a mensuração do que os estudantes aprendem.				
h) Sinto-me pressionado pela mídia para melhorar a qualidade da educação de Belo Horizonte.				
i) Sinto-me pressionado pela GERED/SMED para melhorar a qualidade da educação de Belo Horizonte.				
j) Sinto-me pressionado pelas famílias para melhorar a qualidade da educação de Belo Horizonte.				
k) A pressão sobre os professores para a obtenção das notas altas nas avaliações externas têm contribuído para o empobrecimento do currículo (ensinar para testes).				
l) Realizo provas simuladas inspiradas no desenho/formato e nos itens das avaliações externas.				
m) A competição entre professores e escolas tem contribuído para diminuir as práticas colaborativas entre educadores.				
n) Em função das avaliações externas, tem ocorrido uma diminuição do tempo destinado à valorização das dimensões artísticas, ética e ou cultural do ensino.				
o) Com as avaliações externas os professores estão mais atentos à adequação do trabalho educativo aos ritmos de aprendizagem dos estudantes.				
p) Pode-se afirmar que as avaliações externas incentivam os professores a diversificar as formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes.				
q) Com as avaliações externas houve melhoria no sistema de acompanhamento e adoção de medidas de promoção do sucesso escolar.				

r) As avaliações externas promoveram maior rigor metodológico dos professores na elaboração de suas avaliações.				
s) Em função das avaliações, atualmente há maior partilha de conhecimentos e experiências pedagógica entre os professores.				
t) Uma das consequências das avaliações externas é o acompanhamento e a supervisão da prática pedagógica dos professores pelos coordenadores pedagógicos.				
u) As avaliações externas possibilitaram maior articulação na gestão do currículo entre os professores de outros ciclos do ensino fundamental.				
v) Diferenças de desempenho entre escolas nas avaliações são mais um reflexo das características socioculturais e econômicas dos alunos do que da efetividade do trabalho do professor.				
w) Diferenças de desempenho entre escolas nas avaliações são mais um reflexo do trabalho pedagógico das escolas do que das características socioculturais e econômicas dos alunos.				
x) A divulgação dos resultados das avaliações externas sem a devida contextualização tem contribuído para degradar a imagem da escola pública.				
y) As avaliações externas trouxeram a necessidade de maior atenção ao processo de ensino aprendizagem na minha escola, com a intensificação e a diversificação de atividades pedagógicas.				
z) As avaliações externas provocaram alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos alunos.				
aa) Pais e alunos são informados sobre os resultados da escola nas avaliações externas.				
bb) Pode-se afirmar que uma das consequências das avaliações externas tem sido o maior envolvimento da comunidade com a escola.				

33) Sobre o PNAIC e as avaliações externas, você considera que: *
Assinale a alternativa que melhor descreve sua opinião.

34) Você aceitaria participar de uma entrevista sobre o trabalho docente nas turmas de alfabetização? *
A entrevista faz parte de uma pesquisa de doutoramento (UFMG). Será garantido o anonimato e não haverá custo para os participantes.

SIM

NÃO

35) Se SIM, deixe aqui seu NOME, TELEFONE e E-MAIL que entraremos em contato para agendamento da entrevista.

ANEXO 2 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

5. Qual o seu nome, sua idade e sua formação (graduação, pós-graduação)? Qual o seu nome, sua idade e sua formação (graduação, pós-graduação)?
6. Fale-me um pouco sobre sua experiência como professora: há quanto tempo você exerce essa atividade? E nesta escola?
7. Quando e como você se tornou professora de 1º ciclo nesta escola? O que ou quem a influenciou em sua escolha profissional?
8. Para você, o que é ser professor de 1º ciclo? Qual a sua essência?
9. Quais são as suas atividades como professora de 1º ciclo?
10. Como é trabalhar com a infância?
11. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? Quais turnos você trabalha? Trabalha em outra escola?
12. Você considera que tem perfil para ser professora de 1º ciclo? Por quê?
13. E quais são os desafios que você enfrenta como professora de 1º ciclo ??
14. Como você atua diante de uma questão de indisciplina de alunos?
15. Como você atua diante de questões relativas a dificuldades de aprendizagem?
16. Como você se sente sendo Professora de 1º ciclo?
17. Quais são os momentos coletivos na escola? Como você atua neles? (reuniões pedagógicas, dias escolares etc.)
18. A sua formação (acadêmica, profissional e pessoal) interfere na função de professora de 1º ciclo? Como?
19. Você costuma realizar atividades da escola fora do seu horário de trabalho?
20. Quais avaliações externas realizadas pelos seus estudantes neste ano? Qual a sua opinião sobre essas avaliações?
21. Como sua escola organiza seu trabalho considerando as avaliações externas?
22. Qual a idade certa para ser alfabetizado?
23. Você participou das atividades do PNAIC? Se sim, quais são suas impressões sobre o pacto?
24. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – COEP/UFMG

Prezada professora,

Temos o prazer de convidá-la para participar da pesquisa TRABALHO DOCENTE, INFÂNCIA E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PROFESSORAS DE 1º CICLO DE BELO HORIZONTE, da doutoranda Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo e coordenado pela pesquisadora responsável Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa tem o objetivo de analisar as repercussões das políticas educacionais de avaliação sobre o trabalho e a identidade de professoras alfabetizadoras nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Para a coleta de dados acontecerá por meio de entrevistas semi-estruturadas que serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. A entrevista com cada participante será realizada em um único encontro com a doutoranda. Os dados coletados serão mantidos na Faculdade de Educação/UFMG pelo período mínimo de 5 anos, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Os entrevistados serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores e suas identidades não serão reveladas publicamente. A coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética, garantindo a eticidade da pesquisa e o respeito à dignidade e autonomia do participante.

As entrevistas serão realizadas pessoalmente pela doutoranda que irá ao encontro do entrevistado voluntário, no local que este indicar para a realização da mesma. Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade da doutoranda, sendo que não haverá nenhuma forma de remuneração financeira para os voluntários. Asseguramos total liberdade aos participantes que poderão recusar a participar ou mesmo retirar seu consentimento sem qualquer tipo de ônus para ambas as partes envolvidas (pesquisados e pesquisadores).

Esta pesquisa, ao solicitar a assinatura do termo de consentimento livre esclarecido aos sujeitos garante o anonimato dos entrevistados e o sigilo no tratamento das informações obtidas e ainda prevê que não acarretará malefícios aos participantes. Considerando os fundamentos éticos e científicos, os pesquisadores garantem que os riscos e desconfortos previsíveis da entrevista, como constrangimentos, serão evitados. Um possível benefício da pesquisa relaciona-se com a investigação de um tema que poderá contribuir com o aprofundamento de conhecimentos sobre políticas educacionais e o trabalho docente de professoras alfabetizadoras.

Assumimos o dever de tornar público o resultado desta pesquisa e reiteramos nossa disponibilidade na prestação de esclarecimentos.

Desde já agradecemos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas. Informações adicionais podem ser adquiridas com a pesquisadora responsável Dalila Andrade Oliveira e/ou a pesquisadora co-responsável Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo. Para esclarecimentos sobre

questões éticas entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais. Todos os contatos estão disponíveis no fim deste documento.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____, fui consultado(a) pelas pesquisadoras Dalila Andrade Oliveira e Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo e respondi positivamente à demanda por elas apresentada de realizar a coleta de dados da pesquisa **TRABALHO DOCENTE, INFÂNCIA E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PROFESSORAS DE 1º CICLO DE BELO HORIZONTE**. Entendi as informações prestadas neste termo e sinto-me esclarecido para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Voluntário(a)



Dalila Andrade Oliveira
Pesquisadora Responsável



Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo
Pesquisadora Corresponsável

DADOS DAS PESQUISADORAS

Pesquisadora-responsável: Dalila Andrade Oliveira | dalilaufmg@yahoo.com.br | (31) 34096164

Pesquisadora co-responsável: Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo | samaracarla.bhz@gmail.com | (31) 988628767

DADOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG

Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-5323; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Departamento de Administração Escola (DAE) – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901 – TELEFAX: (31) 3409-4592 – E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Este documento será assinado em 02 (duas) vias: 1ª Via: Pesquisadoras; 2ª Via: Voluntário.