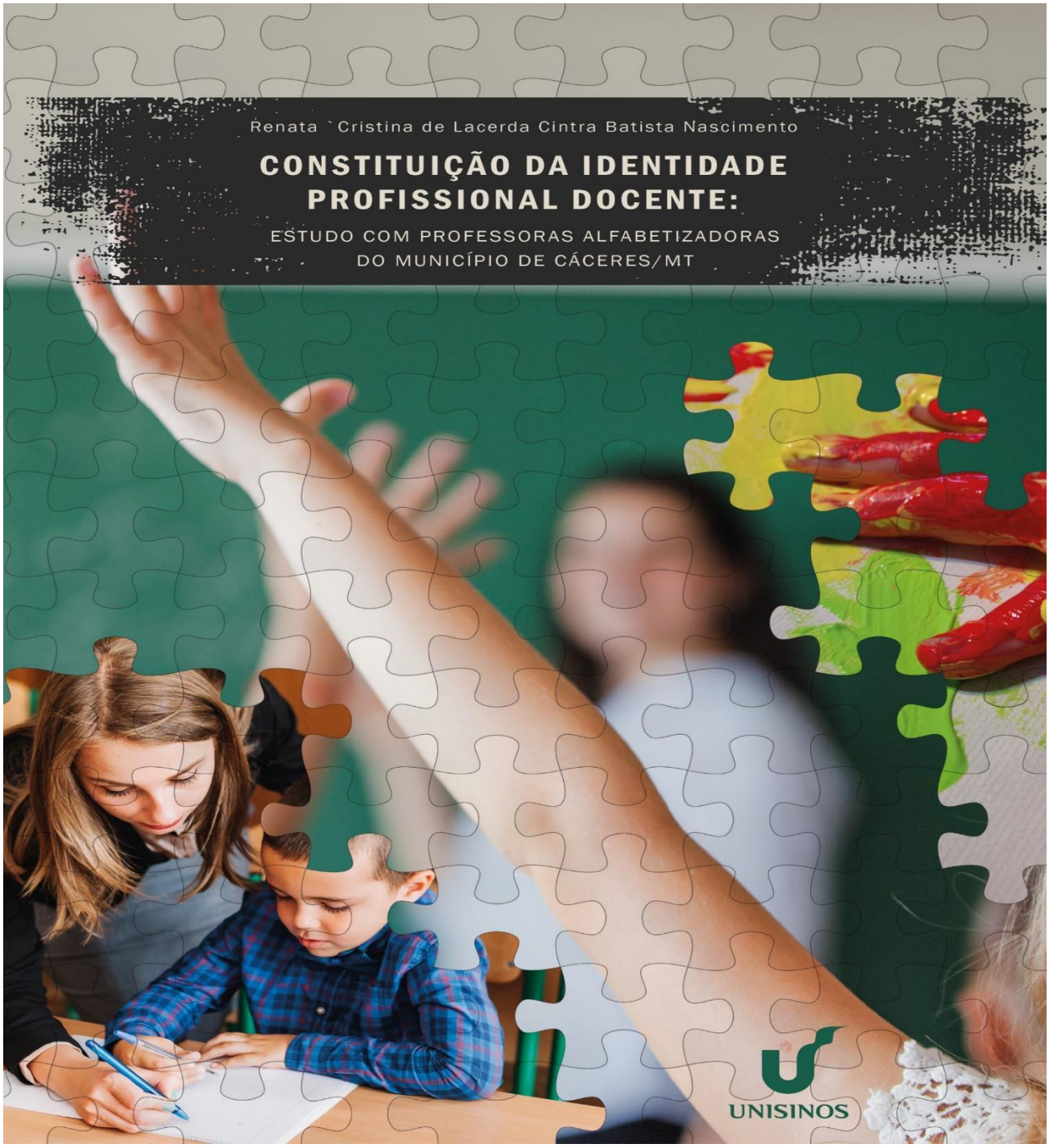
UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

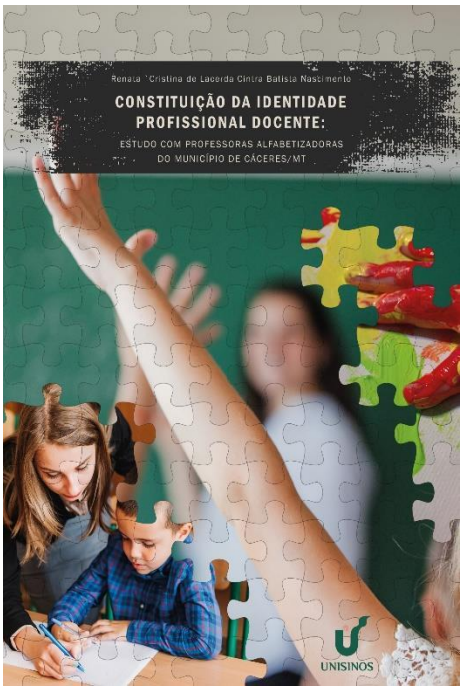
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA CRISTINA DE LACERDA CINTRA BATISTA NASCIMENTO



SÃO LEOPOLDO
2021



Autor da capa: Daniel Cunha. Cáceres (2019).
E-mail: danielcunhapp@gmail.com

Na composição da capa, foi utilizado um quebra-cabeça com a imagem de uma professora ensinando o aluno.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

RENATA CRISTINA DE LACERDA CINTRA BATISTA NASCIMENTO

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT

São Leopoldo
2021

RENATA CRISTINA DE LACERDA CINTRA BATISTA NASCIMENTO

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

São Leopoldo

2021

N244c Nascimento, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista.
Constituição da identidade profissional docente : estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT / por Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento. – 2021.
168 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2021.
"Orientadora: Dra. Maria Cláudia Dal'Igna".

1. Docência. 2. Identidade. 3. Profissão docente. 4. Professora alfabetizadora. 5. Responsabilidade. I. Título.

CDU: 371.1(817.2)

Catalogação na Publicação (CIP):
Bibliotecário Alessandro Dietrich - CRB 10/2338

RENATA CRISTINA DE LACERDA CINTRA BATISTA NASCIMENTO

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Carin Klein - ULBRA

_____

Profa. Dra. Samantha Dias de Lima - IFRS

_____

Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello - UNEMAT

_____

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris - UNISINOS

_____

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira - UNISINOS

_____

Prof. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora) - UNISINOS

Dedico esta pesquisa às professoras e aos professores que exercem a docência com compromisso ético, político e pedagógico para transformar a educação e a sua própria docência.

AGRADECIMENTOS

Durante os últimos quatro anos de estudo, muitas pessoas significaram de forma demasiada em minha vida. Algumas delas, não tinha dúvida de que receberia total apoio em forma de amor, enquanto outras, nem conhecia e se tornaram peças gigantes em meu quebra-cabeça denominado DOUTORADO.

Neste momento, ao fechar os olhos, quero deixar registrado aqui o filme que passa em minha cabeça e em meu coração, e agradecer a todos e a cada um e a cada uma que esteve presente e auxiliou na junção de todas as peças.

Primeiramente, agradeço a Deus, minha eterna fonte!

Em seguida, quero agradecer a duas pessoas que merecem muito destaque neste momento: à minha orientadora, a professora Maria Cláudia Dal'Igna e a uma grande amiga que a Unisinos me deu, a colega Miriã Zimmermann da Silva.

Desde o momento da entrevista de seleção para ingresso no curso de doutorado, a professora Maria acreditou em mim. Assim como nos momentos da pesquisa em que quase esmorecia, ela chegava, com todo o cuidado, e dizia: "Querida, confia em ti! Eu tenho muito orgulho de ti!". Professora Maria, serás sempre muito lembrada por mim, com muita admiração, respeito, carinho e gratidão, pois a responsabilidade de amiga, professora e profissional que se dedica a tudo que se propõe a fazer, exerce uma grande diferença na vida das pessoas e, com certeza, isso ocorreu na minha vida também.

À querida Miriã, confesso que tive dificuldades em encontrar palavras para expressar o carinho e a gratidão que sempre terei por você, pois em todos os momentos, os bons e os de maior dificuldade, você esteve ao meu lado. Gratidão, amiga, e que Deus a abençoe grandemente.

A meu esposo Ademir, à minha filha Beatriz, a meu filho João Pedro e à minha mãezinha Ana Rosa, destaco meu agradecimento em forma de AMOR, pois vocês foram e sempre serão fundamentais em minha vida. Por mais rebuscadas palavras que poderia aqui registrar, não seriam suficientes para dizer da importância que vocês sempre tiveram, têm e terão em minha vida. Amo vocês!

Agradeço a meu irmão, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, cunhados e cunhada. Em especial, a meu irmão Ronaldo (*in memoriam*), que mesmo em outro universo, com as lembranças de nossos bate-papos, me fortalecia quando pensava que não seria mais possível continuar.

Registro meus mais sinceros agradecimentos aos colegas do grupo de prática de pesquisa que, de forma cuidadosa e potente, contribuíram em diversas oportunidades para a constituição desta tese. Por meio de discussões e aprendizagens tornaram minhas quartas-feiras muito mais especiais. Confesso que encerro este ciclo com gostinho de quero mais. Com certeza, ficarão registrados em minha vida os agradáveis momentos que me possibilitaram muito aprendizado. Gratidão, Renata, Éderson, Jonathan, Ana, Audrei, Laudete, Ruan, Liziane, Fabiane, Kemilly, Regina, Soraia, Jéferson, Gilvânia, Jorge, Alessandra, Ana, Cassius, Mandarino, Patrícia, Rayane, Vivian, Pâmela, Rosemary e Catharina.

Meus sinceros agradecimentos ao GIPEDI, pois no período em que estive morando no Sul, participar das discussões promovidas pelo grupo foram muito significativas para a construção desta pesquisa.

Agradeço também à banca de avaliação, Profa. Dra. Carin Klein; Profa. Dra. Samantha de Lima, Profa. Dra. Ângela Rita, Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira. Sinto-me honrada em poder contar com as contribuições de pessoas sérias, comprometidas, competentes e que se dedicam à educação com muita responsabilidade. Muito obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, agradeço a qualificada formação que me possibilitou cursar o doutorado. Gratidão aos professores, professoras, funcionários e funcionárias desta Universidade pelo auxílio prestado ao longo deste percurso.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, agradeço o apoio constante que possibilitou esta formação acadêmica, pois cursar o doutorado na Unisinos só foi possível devido à possibilidade que tive de me afastar de minhas funções profissionais para poder residir por um ano e meio no Rio Grande do Sul, situação que reverbera de forma significativa tanto na minha vida pessoal como profissional. Gratidão também aos colegas da DEAD/UNEMAT, em especial, Tikao, Rinalda, Viviane e Thiago que me apoiaram muito nestes últimos momentos do doutorado.

Agradeço também às colegas do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância, Maria José, Andréa, Waghma, Rosalva, Dinayran, Fabiana, Maurenilce, Cleide, Ana e, em especial, à minha amiga, coordenadora do grupo e minha chefe na DEAD, Rinalda Bezerra Carlos, pois sem a compreensão e o apoio irrestrito que recebi no último semestre, seria impossível concluir esta tese.

Gratidão aos meus amigos da UNEMAT que estiveram comigo no Sul, pelo acolhimento e carinho recebidos fundamentais neste período de formação: Almir e sua família, Elisângela e sua filha, Aldo e sua família, Ramão e sua família, e Ana e seu esposo Pedro.

Agradeço especialmente às dez professoras alfabetizadoras que aceitaram o convite para participar desta pesquisa, pois contribuíram significativamente para possíveis buscas de estratégias de melhorias para a educação no município de Cáceres/MT.

Enfim, gratidão imensa às várias mãos que se uniram para que o doutorado fosse possível e se tornasse uma das peças fundamentais para a minha vida pessoal e profissional.

Fluir e flutuar significam vir a ser, deixar-se embalar pelas ondas em renovação constante, ser sempre estimulado por sentimentos novos que continuam em movimento, afastando as coisas de nós, deixando apenas alguns pontos fixos. Claro que nessa mutação constante, a percepção também muda: nasceu uma nova cultura, uma maneira diferente de ver o mundo, não só de lê-lo e interpretá-lo. Eu quero conhecer, óbvio, e nunca o conhecimento foi tão acessível e fácil como hoje. Mas o que eu quero conhecer é aquilo que se move comigo e à minha volta neste exato momento, pois o que conta acontece agora, e eu também percebo a mim mesmo como um nó privilegiado da conexão universal em movimento constante (Zygmunt BAUMAN; Ezio MAURO, 2016, p. 100).

RESUMO

Identificar, descrever e analisar os modos de constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT em seus contextos profissionais é o objetivo e o desafio que esta tese assume. Ao considerar a identidade profissional docente como objeto de investigação, a partir dos Estudos em Docência e da perspectiva pós-estruturalista, propõe-se um diálogo com dez professoras entrevistadas durante a pandemia da covid-19 com o uso do aplicativo *WhatsApp* e ligação por vídeo chamada. Para trabalhar com o conceito de identidade, são utilizados autores e autoras, como Zygmunt Bauman, Kathryn Woodward, Stuart Hall, Marcos Pereira, Alfredo Veiga-Neto, entre outros. Em relação ao conceito de docência, busca-se sustentação nas pesquisas de Maurice Tardif, Bernardete Gatti, Elba Barreto, Elí Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna, entre outras. Com base nesses conceitos de identidade e de docência, foi possível organizar e analisar duas grandes categorias implicadas com os processos de constituição da identidade profissional: (auto)responsabilização docente e responsabilidade docente. Na primeira perspectiva, a professora assume expectativas e compromissos que lhe exigem além daquilo que a docência lhe permite, inflando seu cotidiano com inúmeras demandas sociais complexas num movimento compensatório que acaba tendo como consequência uma perda de foco. Na segunda, assume a função de pensar, planejar e agir pedagogicamente para construir conhecimentos. Em síntese, é possível concluir que aprofundar os estudos sobre as responsabilidades assumidas pelas professoras torna-se importante para compreender a identidade docente hoje, uma vez que os conceitos que as professoras formulam com relação à sua identidade profissional estão implicados com o modo como ensinam e a maneira como se posicionam diante dos desafios educacionais. Assim, podem desviar-se muitas vezes das atividades do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais; podem, ainda, se culpabilizar, adoecer ou desistir diante de maus resultados.

Palavras-chave: Docência. Identidade. Profissão docente. Professora alfabetizadora. Responsabilidade.

ABSTRACT

Identifying, describing and analysing the ways of the constitution of the professional identity of literacy teachers in the city of Cáceres/MT in their professional contexts is the objective and the challenge that this thesis assumes. When considering the professional identity of teachers as an object of investigation, from the Teaching Studies and the post-structuralist perspective, a dialogue with ten teachers interviewed during the covid-19 pandemic is proposed using the WhatsApp application and video connection call. To work with the concept of identity, are used such authors as Zygmunt Bauman, Kathryn Woodward, Stuart Hall, Marcos Pereira, Alfredo Veiga-Neto, among others. Regarding the concept of teaching, support is sought in the researches of Maurice Tardif, Bernardete Gatti, Elba Barreto, Elí Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna, among others. Based on these concepts of identity and teaching, it was possible to organize and analyse two major categories involved in the processes of professional identity constitution: (self) teaching responsibility and teacher responsibility. In the first perspective, the teacher assumes expectations and commitments that demand from her beyond what teaching allows her, inflating her daily life with numerous complex social demands in a compensatory movement that ends up resulting in a loss of focus. In the second, she assumes the function of thinking, planning and acting pedagogically to build knowledge. In summary, it is possible to conclude that deepening the studies on the responsibilities assumed by the teachers becomes important to understand the teaching identity today, since the concepts that the teachers formulate regarding their professional identity are involved with the way they teach and the way they position themselves in the face of educational challenges. Thus, they can often deviate from teaching and learning activities to devote themselves to social missions; they can also blame themselves, get sick or give up in the face of bad results.

Keywords: Teaching. Identity. Teaching profession. Literacy teacher. Responsibility.

RESUMÉN

Identificar, describir y analisar las formas de constitución de la identidad profesional de las profesoras alfabetizadoras del município de Cáceres/MT en sus contextos profesionales es el objetivo y el desafio que esta tesis asume. Al considerar la identidad profesional docente como objeto de investigación, a partir de los Estudios en Docencia y de la perspectiva posestructuralista, se propone un diálogo con diez profesoras entrevistadas durante la pandenia de covid-19 a través del aplicativo *WhatsApp* y videollamadas. Al trabajar el concepto de Identidade consideramos las ideas de autores y autoras, tales como, Zygmunt Bauman, Kathryn Woodward, Stuart Hall, Marcos Pereira, Alfredo Veiga-Neto, entre otros. En relación al concepto de docencia, procuramos sustentarnos en los estudios de Maurice Tardif, Bernardete Gatti, Elba Barreto, Elí Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna, entre otras. A partir de las concepciones de Identidad y docencia asumidos, se hizo posible organizar y analisar dos grandes categorias implicadas con los procesos de constitución de la identidad profesional: (auto)responsabilidad docente y responsabilidad docente. En relación a la primera perspectiva, la profesora asume expectativas y compromisos que le exigen más allá de lo que la docencia le permite, inflando su cotidiano con innúmeras demandas sociales complejas en un movimento de compensación que acaba teniendo como consecuencia una pérdida de foco, en la segunda, asume la función de pensar, planificar y actuar pedagogicamente para construir conocimientos. En síntesis, es posible concluir que profundizar los estudios sobre responsabilidades asumidas por las profesoras se torna importante para comprender la identidade docente hoy, una vez que los conceptos que las profesoras formulan en relación a su identidad profesional están implicados con el modo de cómo enseñan y la manera de cómo se posicionan ante los desafios educacionales. Así, pueden desviarse muchas veces de las actividades de enseñanza y aprendizaje, para dedicarse a las misiones sociales; pueden aún, sentirse culpables, enfermarse, o desistir ante los malos resultados.

Palabras-claves: Docencia. Identidad. Profesión Docente. Profesora alfabetizadora. Responsabilidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Um quebra-cabeça, muitas peças.....19
Figura 2 - Um quebra-cabeça, “mil” peças.....20
Figura 3 - Campus UNEMAT.....90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dissertações e teses UNEMAT e UFMT.....55

Gráfico 2 - Teses, dissertações e artigos da Capes Brasil: 2013-2018.....59

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CEFAPRO	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SIGA	Sistema Integrado de Gestão de Aprendizagem
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

PROLÓGO SOBRE A TESE: COMO MONTEI O QUEBRA-CABEÇA 16
Quebra-cabeça 16
CAPÍTULO I – ENCAIXE DAS PEÇAS: DE PROFESSORA ALFABETIZADORA À PESQUISADORA 24
1.1 Docência(s): professora alfabetizadora: o encaixe que faltava 32
1.2 O caminho da docência como professora alfabetizadora: peça fundamental 35
1.3 O caminho da docência como pesquisadora: uma peça ainda sem encaixe 45
CAPÍTULO II - Cenários da Pesquisa sobre identidade docente: REVISÃO BiBLIOGRÁFICA 50
CAPÍTULO III - CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: DIFERENÇAS E PERTENCIMENTO 60
3.1 Breve histórico da formação docente no Brasil 62
3.2 A constituição da identidade profissional 69
CAPÍTULO IV - Caminhos metodológicos: um quebra-cabeça que se (des)monta 77
4.1 Movimentos da pesquisa: previsões e imprevistos 78
4.2 Local de realização da pesquisa: peça estratégica do quebra-cabeça 87
4.3 Participantes da pesquisa 91
4.4 Organização das peças: mais um passo na pesquisa 93
4.5 Separação do quebra-cabeça: organização do material empírico 94
CAPÍTULO V - PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ARTICULAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E PROFISSÃO 99
5.1 Montagem do quebra-cabeça: quem se responsabiliza por qual peça? 102
5.2 Minhas responsabilidades com a docência: peças significativas para a educação 127
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: (DES)MONTAGEM DO QUEBRA-CABEÇA 144
REFERÊNCIAS 147
APÊNDICE 162
APÊNDICE A - CONVITE AOS/ÀS PROFESSORES/AS PARA A ENTREVISTA 163
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA 165
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 167

PROLÓGO SOBRE A TESE: COMO MONTEI O QUEBRA-CABEÇA

Quebra-cabeça

Pode ser pra sempre
Pode não ser mais
Pode ter certeza e voltar atrás
Pode ser perfeito
Fruto da imaginação
Pode ter defeito de fabricação

Tá faltando peça no quebra-cabeça
Eu não tenho pressa
O meu tempo é todo teu
É tudo que eu posso oferecer
É pouco
Mas é tudo que eu posso oferecer
É quase nada
Mas é tudo que eu posso oferecer

Pode estar no ponto
Ponto de interrogação
Pode ser encontro ou separação
Pode correr risco
Arriscado sempre é
Só não pode o medo te paralisar

Tá faltando peça no quebra-cabeça
Eu não tenho pressa
O meu tempo é todo teu
É tudo que eu posso oferecer
É pouco
Mas é tudo que eu posso oferecer
É quase nada
Mas é tudo que eu posso oferecer
É pouco
Mas é tudo que eu tenho
Tudo o que eu posso oferecer. (QUEBRA-CABEÇA..., 2007).

A música Quebra-cabeça da banda gaúcha Engenheiros do Hawaii1, posso encontrar relação com a identidade docente. Muitas peças de jogos de quebra-cabeça se encontram sem encaixe; umas, ao parecerem ter se encaixado, surgem os pontos de interrogação e mudam de lugar, ou se desencaixam completamente; outras,

[1] A música *Quebra-cabeça*, composta por Humberto Gessinger, destacou-se entre as faixas inéditas do disco *Novos Horizontes*, da banda gaúcha Engenheiros do Hawaii, gravado no ano de 2007, e utilizada como metáfora nesta pesquisa. Os arranjos musicais são influenciados pelo rock dos anos 60. As letras são críticas, com ocorrência de várias antíteses e alguns paradoxos, além do uso de citações literárias de filósofos como, Albert Camus e Jean-Paul Sartre.

dão a impressão de que se encaixam, mas são peças de jogos diferentes, provocando muitas dúvidas. Utilizo esta metáfora, pois tais incertezas, por meio da prática filosófica, do pensamento filosófico e da ética, oportunizam tomadas de decisão, acarretando outras incertezas.

Alfredo José da Veiga-Neto[2] (2012, p. 270) define *metáfora* na pesquisa científica como:

> [...] a palavra metáfora resulta de combinação entre o prefixo grego *metá* — com os sentidos de intermediação, sucessão, movimento (para além de), mudança (de lugar) — e o verbo grego *pherein* — com os sentidos de levar, carregar, transportar, deslocar. Em suma, uma metáfora é uma construção linguística na qual uma palavra ou frase, que comumente designa uma coisa ou um estado de coisas, é deslocada para ser usada na designação de outra coisa ou outro estado de coisas, estabelecendo uma comparação implícita entre ambas, entre ambos os lados.

De acordo com o autor, as metáforas jamais são neutras e assumem uma dupla dimensão: poética e política e, ao mesmo tempo, são semânticas e pragmáticas. Além de serem consideradas representações que precisam ser entendidas como tais. Para Veiga-Neto (2012, p. 271), “as metáforas só devem ser tomadas pelo seu valor heurístico, evocativo, simbólico; elas nunca fazem mais do que podem fazer”.

A partir desta compreensão, assumo o uso da metáfora *quebra-cabeça* para analisar o processo de pesquisa e para conduzir meus argumentos sobre a constituição da identidade profissional docente da professora[3] alfabetizadora.

---

[2] Utilizo os nomes dos autores e das autoras por extenso, quando citados pela primeira vez, para dar visibilidade à autoria da publicação desde a perspectiva de gênero, por assumir, nesta tese, uma opção teórica, política e ética. Tal escolha é assumida pelo grupo de pesquisa que integro, coordenado pela professora Maria Cláudia Dal’Igna, que tem como seus eixos de sustentação os Estudos em Docência em articulação com os Estudos de Gênero.

[3] Com base nos estudos de Guacira Lopes Louro (2007), Elí Terezinha Henn Fabris e Dal’Igna (2017), Dal’Igna, Renata Porcher Scherer e Miriã Zimmermann da Silva (2019), é possível refletir sobre o processo de feminização da profissão docente e sobre algumas teorias advindas do campo da Psicologia e Biologia que têm contribuído para que o magistério passasse a assumir atributos tradicionalmente associados às mulheres, e não se tornasse um desvio das tarefas do casamento e da maternidade. Dados de pesquisas mais recentes indicam que **57% das estudantes matriculadas em instituições de ensino superior são mulheres e, nos** cursos de licenciatura, elas ocupam 71,3% das vagas (Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020, divulgado no dia 21 de maio, pelo Instituto Semesp). As estatísticas oficiais apontam na mesma direção. Segundo dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE-2010) de Pedagogia, cerca de 92% são mulheres. Este cenário também faz parte desta investigação, pois entre os noventa e oito candidatos/as possíveis a participarem da pesquisa somente sete homens faziam parte. No momento da seleção, as dez participantes que atenderam aos critérios estabelecidos são mulheres. Por isto, utilizarei nesta pesquisa os termos *professora*, *professoras* e *professoras alfabetizadoras* sempre que reportar-me a elas. Quando tratar de professores e professoras em um âmbito geral, utilizarei os termos *professor/a* e *professores/as*, pelo mesmo motivado supracitado na nota de rodapé anterior.

Em princípio, busco o significado de *quebra-cabeça*. Conforme o Dicionário Brasileiro Globo (1996), é complicado ou dá cuidado; enigma; adivinha; jogo de paciência, que consiste em combinar diferentes peças que estão diversas ou embaralhadas. No Dicionário de Símbolos (online), *quebra a cabeça* se justifica pelo fato de exigir raciocínio; é uma expressão popular que revela o fato de estar diante de um problema complexo para resolver. Mediante os significados de *quebra-cabeça*, compreendi que, para atingir os objetivos desta pesquisa — identificar, descrever e analisar a identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT, na perspectiva pós-estruturalista — seria necessário desenvolvê-la com muito rigor.

No livro Identidade (2005), Benedetto Vecchi ao entrevistar Zygmunt Bauman, ressalta que devido à globalização, a identidade se tornou um assunto acalorado e faz uma analogia das biografias com um quebra-cabeça de soluções difíceis e mutáveis. Vecchi (2005) afirma que o problema não são as peças individuais, mas como elas se encaixam umas nas outras. Para Bauman (2005), só é possível comparar a biografia a um quebra-cabeça incompleto, em que devem faltar muitas peças. Segundo o autor, os jogos de quebra-cabeça geralmente apresentam a imagem estampada na capa para que durante a montagem seja possível verificar o caminho correto e se todas as peças estão dentro da caixa. Contudo, em relação à composição da identidade,

> [...] nenhum desses meios auxiliares está disponível quando você compõe o que deve ser a sua identidade. Sim, há um monte de pecinhas na mesa que você espera poder juntar formando um todo significativo — mas a imagem que deverá aparecer ao fim do seu trabalho não é dada antecipadamente, de modo que você não pode ter todas as peças necessárias para montá-la, de haver selecionado as peças entre as que estão sobre a mesa, de as ter colocado no lugar adequado ou de que elas realmente se encaixam para formar a figura final (BAUMAN, 2005, p. 54).

Nesta perspectiva, afirmo que não tenho a pretensão de montar esse quebra-cabeça, chegar ao final e comemorar. Entendo que a identidade não é algo uno, acabado, apesar de que tenho forte expectativa de que algumas peças nunca fiquem sem encaixe no jogo do *ser professor/a*, em que "[...] a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim. Além de uma boa dose de onipotência, a pretensão ao domínio pode significar, por vezes, satisfazer-se com as respostas [...]" (Guacira LOURO, 2007, p. 238). Pretendo, com esta pesquisa, identificar, descrever e analisar a

constituição da identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT, analisando do ponto de vista não apenas econômico, mas, fundamentalmente, seus efeitos sobre a vida cotidiana.

Para reiterar a ideia de incompletude, busco inspiração na obra de arte do artista Kent Rogowski[4], que cria colagens com cerca de trinta mil peças de sessenta quebra-cabeças[5].

Figura 1 - Um quebra-cabeça, muitas peças

Fonte: https://www.thejealouscurator.com/blog/2009/06/19/im-jealous-of-kent-rogowski/.

Figura 2 - Um quebra-cabeça, “mil” peças

[4] Artista e fotógrafo, vive e trabalha no Brooklyn, em Nova Iorque/EUA. As suas obras são frequentemente manipulações provocativas e extravagantes de objetos e imagens que cercam nossa vida cotidiana. Ele usa e altera produtos de consumo produzidos em massa como veículo para a autoexpressão. Rogowski questiona o que estes produtos comunicam e qual o papel que desempenham em nossa cultura. Em 2000, o artista recebeu o MFA (Mestre em Belas Artes) da Rhode Island School of Design, onde agora é crítico sênior. Ele também lecionou no Instituto Pratt e na Escola de Artes Visuais, em Nova Iorque/EUA.

[5] Ao apresentar meu projeto de tese ao grupo de pesquisa do qual faço parte, coordenado pela professora Maria Cláudia, a colega Miriã (doutora/Unisinos/2021) apresentou-me o trabalho desenvolvido por Rogowski, a fim de observar possibilidades de aproximação com a minha pesquisa.

Fonte: https://www.thejealouscurator.com/blog/2009/06/19/im-jealous-of-kent-rogowski/.

Ao apresentar duas das obras de Rogowski, gostaria de fortalecer o quanto o seu trabalho inspirou a elaboração da capa desta pesquisa. Ao trabalhar em um mesmo jogo, o artista utiliza peças variadas que se encaixam, sem a aparência de um quebra-cabeça pronto e acabado, já que usa peças que ainda poderão ser trocadas, assim como a temática desta tese, identidade docente.

Esta pesquisa foi desenvolvida com professoras alfabetizadoras, e suas identidades não são únicas, nem prontas e acabadas, mesmo que elas façam parte de um mesmo jogo: o de serem professoras alfabetizadoras. De acordo com Kathryn Woodward (2014, p. 17), "[...] há uma discussão que sugere que, nas últimas décadas, estão ocorrendo mudanças no campo da identidade." Entretanto, como as professoras alfabetizadoras vivem em espaços e com pessoas diferentes, acredito que também possuam identidades docentes distintas umas das outras, pois, conforme Woodward (2014, p. 10), "[...] a construção da identidade é tanto simbólica quanto cultural." E Bauman (2005, p. 38) complementa: "[...] em nosso mundo de 'individualização' em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro."

Não pretendo com esta tese celebrar e/ou demonizar uma ou outra perspectiva de como ocorre a constituição da identidade profissional docente da professora alfabetizadora, ou de julgar os fatos, mas de vislumbrar possibilidades de pensar de outro(s) modo(s), de colocar sob suspeita as "verdades absolutas" e pensar aquilo que ainda não foi pensando. Por isso, a escolha por desenvolver esta pesquisa com base nas perspectivas pós-estruturalistas, pois, segundo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2010, p. 148), trata-se de uma perspectiva que rejeita qualquer relação de

dominação. Tal postura possibilita olhar para as coisas de uma maneira que até então não se tinha conseguido enxergar.

Num cenário de um jogo de quebra cabeça, esclareço também as motivações que me moveram a analisá-lo no horizonte de perspectivas que me apresentam. Atualmente, como pesquisadora em educação, mais precisamente na área da alfabetização, a qual tenho bastante proximidade, verifico que, dos numerosos fios condutores sobre o ofício de ser professora, muitas das peças do jogo ora encaixam-se, ora desencaixam-se e é assim que acredito que tenha que ser, pois é um jogo em constante embaralho, que não está pronto. Parto da premissa que está e estará em movimento constante, compreendendo que "[...] a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim" (LOURO, 2007, p. 238), principalmente em se tratando da constituição da identidade docente que vai sendo fabricada e constituída no percurso da profissão e se transformando no cotidiano do trabalho. Entendo que as experiências que vivenciei e vivencio enquanto sujeito, compõem peças que vão formando o jogo de um quebra-cabeça que nunca será montado por inteiro no tempo de minha existência.

A metáfora utilizada e a imagem apresentada na capa desta tese referem-se a peças de um jogo de quebra-cabeça, em cinco potentes peças em formato de capítulos, toma-se a constituição da identidade docente tendo as entrevistas como objeto da pesquisa. Tal emaranhado parece se manifestar tanto no discurso profissional quanto pessoal das professoras alfabetizadoras, nas afirmações categóricas acerca do exercício da docência. O interesse desta pesquisa está em investigar, descrever e analisar as reponsabilidades atribuídas às professoras alfabetizadoras ou que se atribuem e o que pode produzir e/ou produz no modo de exercer a docência e que parece que vão se tornando fatores naturalizados nas subjetividades, marcadas na constituição de suas identidades e que implica nos modos de exercer a docência, sendo que, nesta tese, evidencia-se: (auto)responsabilização docente e responsabilidade docente.

Verifica-se que a forma da professora se responsabilizar em determinadas situações, ou seja ao se (auto)responsabilizar de forma individualizada, poderá fortalecer a disputa entre as/os colegas de trabalho e poderá naturalizar certas atitudes e poderá não se incomodar com a precarização do ambiente de trabalho, bem como enfraquecer a profissão docente. Esta responsabilização é muito mais ampla e

complexa, pois parece que esta responsabilidade pode estar se naturalizando para o exercício da docência.

Porém, quando a professora assume responsabilidades da docência, ou seja, de se dedicar ao preparo das suas aulas, investir na sua qualificação docente fazendo uso dos espaços de formação como direito, entre outros compromissos que são do exercício da profissão, poderá identificar o sentido de exercer a docência.

De acordo com Humberto Werneck (2014), a palavra *responsabilidade* a partir do seu valor causativo, remete a apurar responsabilidades, assumir graves responsabilidades, chamar a si a responsabilidade, estar cônscio de suas responsabilidades, eximir-se de qualquer responsabilidade, fugir à responsabilidade. É interessante observar que o termo é definido em três pontos opostos, ora chamando a responsabilidade para si, ora assumindo responsabilidades e ora se eximindo do processo. Nesta linha de definição, as narrativas das professoras alfabetizadoras descritas nas entrevistas foram sendo encaixadas.

Com base em uma pesquisa mais ampla sobre a produção de sentidos como afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero e na tentativa de contribuir com as discussões que vêm sendo desenvolvidas por um grupo de pesquisadores/as a respeito da(s) docência(s), a presente tese busca responder ao seguinte problema de pesquisa: *de que modos as identidades profissionais de alfabetizadoras são constituídas, a partir de suas experiências pessoais e profissionais?* Para tal, a tese apresenta a seguinte estrutura.

No primeiro capítulo, *Encaixe das peças: de professora alfabetizadora à pesquisadora*, apresento uma das “peças” desta pesquisa sobre a constituição de identidades segundo as experiências que vivemos. Partindo deste princípio, com base no conceito de *hipercrítica*, abordado por Veiga-Neto (2005), retrato meu percurso profissional por meio de um processo memorialístico fundamentado teoricamente, que me provocou e me convoquei a pensar de outro(s) modo(s) o exercício da docência.

No segundo capítulo, *Cenários da pesquisa sobre identidade docente: revisão bibliográfica*, exponho, por meio de uma revisão bibliográfica, muitos dos desafios postos para a educação. O capítulo mostra que as pesquisas apresentadas trazem à tona, de forma cada vez mais contundente, as problematizações dos fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos e institucionais, assim como a desnaturalização da função social e política em que a profissão docente se encontra.

No terceiro capítulo, *Constituição da identidade docente: diferenças e pertencimento*, desenvolvo um breve histórico da formação docente no Brasil em que anuncia os avanços bem como os desafios enfrentados pelos cursos de docência ao longo dos anos. Além disso, demonstro também a constituição da identidade profissional, cujo estudo oportuniza a compreensão da identidade social, no caso desta pesquisa, das professoras alfabetizadoras, pois verifica-se que as mudanças ocorridas na profissão docente podem afetar diretamente a constituição da identidade desta profissional.

No quarto capítulo, *Caminhos metodológicos: um quebra-cabeça que se (des)monta*, relato o caminho percorrido com a tese ao revelar os sujeitos, o percurso metodológico, o local de realização da pesquisa, a composição do grupo e o modo como o material empírico foi organizado, o que oportunizou conhecer um pouco mais as professoras alfabetizadoras.

No quinto capítulo, *Professoras alfabetizadoras: articulações entre identidade e profissão*, esboço a análise das entrevistas das professoras alfabetizadoras, em que procuro responder às perguntas que compõem o problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos nesta tese. Após a organização de cinco temas, duas categorias de análise foram criadas: (1) *(auto)responsabilização docente* e (2) *responsabilidade docente*, que oportunizaram problematizar questões que envolvem os fatores que levam as professoras a escolherem permanecer nas classes de alfabetização e assim, constituem suas identidades profissionais docentes.

CAPÍTULO I – ENCAIXE DAS PEÇAS: DE PROFESSORA ALFABETIZADORA À PESQUISADORA

> Pode estar no ponto
> Ponto de interrogação
> Pode ser encontro ou separação
> Pode correr risco
> Arriscado sempre é
> Só não pode o medo te paralisar. (QUEBRA-CABEÇA..., 2007).

Inicio este capítulo com a epígrafe de um trecho da música Quebra-cabeça, da banda gaúcha Engenheiros do Hawaii, pelo fato de acreditar que a formação docente possui muitas peças, como em jogo de quebra-cabeça, em que não se encaixam, pois parecem ser de jogos diferentes, assim como exposto no trabalho do artista Rogowski.

Ambiciono uma pesquisa capaz de dialogar, ouvir e estimular a posição de sujeito protagonista, instigando a reflexão sobre a constituição da identidade profissional docente e que seja capaz de atingir o objetivo proposto: identificar, descrever e analisar modos de constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT. Insisto na necessidade de estimular as relações entre universidade e educação básica como uma via de mão dupla, em que ambas produzirão conhecimento e usufruirão desta produção, reinterpretando e ressignificando que a docência assumirá sua função, política e pedagógica.

A etimologia da palavra *docente*, de acordo com Luis Antonio Castello e Cláudia Teresa Máralém sico (2007, p. 59), significa que “o termo mais amplo para fazer referência ao que leva adiante a tarefa de educar é, em português ‘docente’, uma vez que se refere aos agentes de qualquer nível do sistema educativo”. Segundo o autor e a autora, o verbo *doceo* é um vocábulo que advém do latim e da raiz que dá sentido à noção de aceitar. Devido a seu valor causativo, o verbo *doceo* ganha o sentido de “fazer aceitar”, “fazer aprender” e, então, “ensinar”. Opõe-se à *discere*, que, sem valor causativo, conserva o sentido de “aceitar”, “acolher” e, portanto, “aprender”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores/as também definem a docência como ação intencional:

> [...] a docência como ação educativa e como processo educacional intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção dos

> conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; o currículo como o conjunto de valores (BRASIL, 2015, p. 21).

Desse modo, verifica-se que a ideia de aprendizagem se constitui como elemento basilar da profissão docente, na medida em que ensinar e aprender permitem aos/às professores/as intercambiarem essas funções, tendo em vista que o conhecimento venha a ser tanto receptivo como socializado entre os pares, cujas identidades docentes vão se constituindo no trabalho crítico de cada professor/a.

Partindo do pressuposto teórico de que as identidades podem ser marcadas por nossas escolhas e outras pelo meio que nos encontramos (BAUMAN, 2005), registro na escrita desta tese meu próprio percurso de formação, "[...] não para simplesmente recompor minha história. Quero tornar evidentes (um pouco que seja) as entranhas de uma subjetividade, as composições dos meus estados de ser passados e atual" (Marcos Villela PEREIRA, 2016, p. 62), também para anunciar passagens da minha vida que foram se transformando, ao longo do percurso pessoal e profissional, e que incentivaram a formulação do problema de pesquisa constituído em torno da pergunta: *de que modos as identidades profissionais de alfabetizadoras são constituídas, a partir de suas experiências pessoais e profissionais?*

A partir do problema elaborado, passo também a me questionar a respeito do que caracteriza a identidade da professora alfabetizadora, pois estamos sendo constantemente interpelados/as por discursos que nos conformam e nos subjetivam. A cada dia, aprendemos novas lições na escola, uma vez que a complexidade da profissão docente exige, além de constante relação com a sua prática pedagógica cotidiana, também questioná-la, inconformar-se com o que foi produzido e ir em busca de algo que possa torná-la ainda mais significativa, um pensar de outro(s) modo(s).

Ao considerar que a identidade e o desenvolvimento profissional não são estanques, surgiram outros questionamentos que ajudaram a desenvolver este estudo, não como perguntas de pesquisa, mas como questionamentos analíticos para a condução da tese e para o exame do material empírico. São eles: como a identidade docente da professora alfabetizadora se ressignifica na prática e no desenvolvimento do cotidiano de sala de aula mediante os desafios diários encontrados? Que marcas identitárias são possíveis reconhecer nas narrativas das professoras alfabetizadoras no seu processo de formação inicial e continuada?

Sempre tive certeza de que não estava em busca de uma identidade que somente descrevesse quem era a professora alfabetizadora. Não se tratava de

analisar como se comportava em sala de aula, nem de julgar o trabalho desenvolvido junto aos/às alunos/as e/ou a postura que assumia mediante os resultados nas avaliações de larga escala, embora compreendesse que precisava dialogar sobre este conjunto de coisas que compõem a profissão docente uma vez que tais questões são muito discutidas nos cursos de formação de professores/as. Segundo Pereira (2016), a grande tarefa das formações é fabricar identidades profissionais.

Com o desenrolar dos meus estudos, percebi que pretendia identificar, descrever e analisar os modos de constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras num contexto geral de sua atuação profissional. Contudo, pesquisar a constituição da identidade docente, em especial da professora alfabetizadora, na perspectiva pós-estruturalista, é algo complexo, e que vai além dos espaços escolares, é compreender que o processo de conhecimento é constante e infinito.

Assim, retomo a imagem que ilustra a capa desta tese, pois possibilita perceber que, embora nos compreendamos enquanto sujeitos fisicamente considerados com uma imagem pronta, somos movimentados pelas mais diversas formas, como um jogo de quebra-cabeça com várias peças, que, embora tenha uma finalização, a dinâmica de um quebra-cabeça é construir e desconstruir, embaralhar. A esse respeito, corroboro com Dal'Igna (2021, p. NO PRELO), quando nos provoca a pensar a relação do meio social com a constituição da identidade profissional docente da professora alfabetizadora:

> O meio social em que estamos inseridos também permite nos constituir e sermos constituídos como sujeitos, como um exercício de um trabalho de si sobre si e um trabalho de si na relação com o outro, uma dupla injunção, aquilo que acontece conosco de fora para dentro e aquilo que acontece conosco de dentro para fora.

Identifico assim, a aproximação do uso da metáfora *quebra-cabeça*, e o tema desta pesquisa, *identidade docente da professora alfabetizadora*, uma vez que "[...] devido à nossa visibilidade social, ao lugar que ocupamos, somos produzidos por uma série de práticas sociais, que nos possibilitam reconhecer e reproduzir tais formas de habitar o mundo contemporâneo." (Rodrigo Saballa de CARVALHO, 2011, p. 15).

Conforme Woodward (2014), a identidade é relacional, ela existe, mas para existir, ela depende de uma outra identidade existente que seja diferente da dela. A

identidade é marcada por meio de símbolos criados pelo grupo ao qual o sujeito pertence. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (WOODWARD, 2014, p. 18). De modo que se um sujeito pertence a determinado grupo, ele terá sua identidade marcada pelos símbolos e marcas criadas por aquele grupo, que será diferente de outro grupo, que terá outras marcas e símbolos produzidos. Esta diferença entre os grupos faz com que cada um adquira sua própria identidade, “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2014, p. 9), a diferença é sustentada pela exclusão, pois cada grupo identifica suas marcas como mais importantes, o que causa grandes conflitos.

> [...] a luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências entre os grupos em guerra e na turbulência e na desgraça social e econômica que a guerra traz. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. (WOODWARD, 2014, p. 10).

Compreendo os modos de produção de diferenças no percurso de constituição da professora alfabetizadora, no sentido de que ela é produzida no percurso de ir tornando-se e as suas identidades vão constituindo-se no contexto em que estão inseridas pelos jogos de linguagem, de poder e de cultura. Para Pereira (2016), não basta um contrato com uma escola ou universidade, ou ainda exercer a carreira docente. Para alguém tornar-se professor/a, mesmo com determinada vivência e experiência, no trabalho da docência aflora a dúvida de como é ser professor/a, ou de como vai se constituindo na docência, uma vez que entendo que a identidade não é algo natural, fixo, uno e universal.

De acordo com Louro (2007), por muito tempo, as pesquisas em educação assumiram um tom prescritivo, apontando caminhos a serem seguidos, apresentando possíveis soluções ao problema pesquisado. Segundo a autora, o “[...] «tom» de um texto pode encerrar uma discussão ou, em vez disso, provocar polêmica ou dissenso. Isso é bom ou não? Depende. O modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas” (LOURO, 2007, p. 237).

Esta pesquisa, a partir das teorias pós-estruturalistas, refuta a busca por respostas prontas e, por isto, opta por explicações parciais, locais e particulares. Conforme Marlucy Alves Paraíso (2004, p. 283), as pesquisas inspiradas pelas teorias

pós-estruturalistas passam a mobilizar outras categorias para pensar e fazer a pesquisa em educação, apontando para a abertura e a multiplicação de sentidos e para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional e constantemente operado com o pensar de outro(s) modo(s). Assim, passo a refletir ainda mais sobre os resultados da alfabetização do município onde resido, Cáceres, no estado de Mato Grosso, não com a intenção de apontar culpados, mas com o objetivo de que, coletivamente, possa organizar estratégias de melhorias na área da educação junto às professoras alfabetizadoras, questionar os problemas e exercitar o pensar de outro(s) modo(s). “Essas tensões fazem-me escrever como ação política responsável e responsiva, constatando que é preciso refletir e construir novas práticas formativas docentes e práticas educativas na Universidade.” (Elizabeth Orofino LUCIO, 2016, p. 27).

Os temas *identidade*, *formação docente* e *alfabetização* têm evidenciado constante foco de discussões pelas instâncias acadêmicas, escolares e governamentais, pois são reconhecidos como processos fundamentais para a sociedade, por isso, entendo que, nesta discussão, a protagonista principal, a professora alfabetizadora, precisa fazer parte.

Na perspectiva de fortalecer o diálogo com as professoras alfabetizadoras, recorro a Michel Foucault e busco base na crítica da crítica, que Veiga-Neto nomeia de *hipercrítica* — termo que também utilizo nesta pesquisa. Segundo o autor, a hipercrítica “[...] mais pergunta — até mesmo sobre si mesma — do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 28). Aproximo-me do termo hipercrítica com o objetivo de provocar as professoras alfabetizadoras a pensarem de outro(s) modo(s).

De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010), para Foucault, sempre vale a pena o esforço, pensar de outro modo. “Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação.” (FOUCAULT, 2004, p. 180). Veiga-Neto (2012) afirma que a hipercrítica não é algo simples de se praticar, pois, nos tira da nossa zona de conforto e se encontra em constante movimento. Para o autor, a hipercrítica é aberta e provisória; “consequentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta.” (VEIGA-NETO, 2012, p. 274). Para o autor, a hipercrítica não se coloca como verdade absoluta ou algo que esteja em busca de um ponto final, pois, está sempre em

movimento, “[....] simplesmente se desloca sobre ela mesma e sobre nós.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 29).

É nesta perspectiva que pretendo possibilitar a reflexão relacionada ao trabalho docente, no sentido de provocar as professoras alfabetizadoras a entenderem que sempre poderão experimentar um crescimento em relação àquilo que já pensaram, fizeram ou viveram. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010), Foucault assinala que a crítica é também o nome que se dá para o “pensar de outro modo”, bem como consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança, nos dando a liberdade de pensamento, não como em Kant que queria “[...] purificar-se dos erros e avançar mais no caminho dos esclarecimentos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 26), mas no sentido de transformação, o pensar de outro(s) modo(s).

> [...] pensar de outro modo não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O “pensar de outro modo” se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O “pensar de outro modo” significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.149-150).

A partir de tal ideia, organizo esta pesquisa, visibilizando que as identidades são constituídas segundo as experiências que vivemos, e isto pode produzir determinados lugares para nós e nos possibilitar a transformação, o pensar de outro(s) modo(s).

Sandra de Oliveira (2015), ao analisar a articulação entre os campos teóricos dos Estudos Foucaultianos com os Estudos da Docência, investiga o entendimento do arsenal teórico, um dos legados deixados por Foucault (2000), sobre prática, pensamento e ética que, segundo a autora, são três pensamentos que se traduzem em um só: a formação como transformação do sujeito. Para Oliveira (2015, p. 17), “a formação como transformação implica em investimentos que possibilitam um agir sobre si mesmo para mudar sua forma de ser e conduzir-se”. Embasada em Foucault (2000), a autora parte de uma postura crítica de não perguntar sobre um sujeito constituinte, mas de um “[...] sujeito constituído como acontecimento histórico, sempre contingente e por isso, passível, de transformação.” (OLIVEIRA, 2015, p. 16).

Corroboro as ideias de Oliveira (2015, p. 17) quando afirma que “[...] transformar é sempre um processo que se dá na ordem da relação daquilo que somos com um outro possível.” Não se trata de uma transformação ocorrida pelo simples processo de transformação, como algo natural ocorrido na prática cotidiana, sem que haja problematização e exercitação, mas que se aproxime da realidade, a fim de “[...] tensioná-la, retorcê-la e problematizá-la.” (VEIGA-NETO, 2012, p. 2), é uma prática filosófica. Essa transformação exige o ato de pensar a prática, não o pensar pelo pensar, mas o “pensamento filosófico”, definido por Foucault como uma arma usada no combate, com o objetivo de buscar outras regras do jogo, em que ocorre o deslocamento, a modificação dos valores estabelecidos, o pensar e o fazer de forma diversa, tornando-se diferente do que é, possibilidades oportunizadas pela filosofia. Para Oliveira (2015), de acordo com o entendimento foucaultiano, a ética é a relação do sujeito consigo mesmo, possibilitando a liberdade de escolher o modo de ser cujo pensamento é uma prática o que Foucault denomina de ética.

É na perspectiva de provocar o pensar, uma reflexão ética, que entrei neste processo investigativo, pois acredito na pesquisa por meio de uma ação reflexiva com as professoras alfabetizadoras, não com o objetivo de buscar respostas definitivas ou de apontar caminhos seguros para resolver os problemas enfrentados por elas, mas de promover uma reflexão crítica sobre os problemas atuais da educação, uma vez que a “[...] crítica tem presente que nenhuma questão tem resposta definida e acabada e que até mesmo forçar respostas não é o melhor caminho.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 30). Compreender a pesquisa junto às professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT como uma prática filosófica, uma problematização da realidade e, assim,

> [...] produzir, no fim das contas, um estudo sobre as condições do professor em ser um agente propositor de experiências que catalisem incursões em direção a si mesmo [...] que a prática pedagógica, a rotina escolar seja, a um só tempo, um impulso e uma rede. (PEREIRA, 2016, p. 48).

Embora não tenha a intenção de trazer soluções para os problemas da educação, sendo bem mais modesta, mas não menos comprometida ou politicamente engajada, busco possibilidades de provocar inquietações nas professoras alfabetizadoras sobre o fazer pedagógico e engendrar novos cenários de experimentação, a fim de possíveis caminhos para que pensemos a escola e a educação de outro(s) modo(s). Conforme Pereira (2016), a escola é referenciada

como estrato que tanto afeta como é afetada por outros estratos, evidenciando a indissociabilidade entre individual e coletivo.

> [...] a escola, como estrato, contém em si outras camadas estratificadas que a constituem (as diversas categorias de profissionais que a habitam, a política sindical, os órgãos governamentais, enfim), sem estarem localizadas no interior ou no exterior dela. Todas essas camadas, entre si, bem como a escola e as outras instituições, atuando umas sobre as outras, produzem efeitos de forças no fora. Assim, evidencia-se a conexão entre os estratos (as dobras, os dentros) e o fora, uns intrínsecos aos outros. Evidencia-se a imanência do fora com relação aos estratos. (PEREIRA, 2016, p. 31).

Deste modo, justifica-se o trabalho a ser desenvolvido com as professoras alfabetizadoras por meio da hipercrítica, na perspectiva foucaultiana. Ao nos permitirmos olhar para a constituição das subjetividades das professoras alfabetizadoras, a partir de uma postura hipercrítica, precisaremos necessariamente considerar as dobras e os “dentros” que fazem parte desse processo.

Com base no conceito de hipercrítica, abordado por Veiga-Neto (2005), identifico parte de meu percurso profissional, pois vivenciei mudanças na educação, seja na área política, na ciência, no direito, nos discursos oficiais. Também tive a oportunidade de conhecer muitos ditos sobre a alfabetização, em que diagnósticos e propostas de solução para os problemas das crianças afloravam, bem como vivenciei períodos de avanços das conquistas aos seus direitos, em que os problemas da educação se tornavam evidentes. Assim, entre os estudos e a prática da sala de aula, muitas coisas foram embaralhando-se em meus entendimentos sobre educação e muitas peças do quebra-cabeça pareciam sobrar, não fazerem parte deste jogo: *a constituição da identidade profissional docente da professora alfabetizadora*.

Por isso, reflito sobre a dificuldade das professoras alfabetizadoras em (re)pensarem a escola, a educação de modo geral, no cotidiano do trabalho, pois há uma série de elementos que dificultam a oportunidade de conseguirem fazer uma análise crítica de seu trabalho, como a falta de infraestrutura para desenvolvê-lo, a sobrecarga de atuação em sala de aula, entre outros fatores que transcendem a profissão. Desta forma, descrevo meu processo memorialístico fundamentado teoricamente e estabelecendo uma relação da minha vida pessoal que vem ao encontro do meu percurso profissional e que contribui de forma significativa na

construção do problema desta pesquisa, pois "[...] aprendi que Educação, Estética, política e Ética são campos inseparáveis da vida humana." (PEREIRA, 2016, p. 17).

1.1 Docência(s): professora alfabetizadora: o encaixe que faltava

Institucionalmente, tenho consciência de que a docência, obedecendo à legislação, não existe na idade em que descrevo parte de minha vida, ainda criança, mas [...] "essa nomeação é proposital, pois indica que aspectos de minha memória escolho relatar e qual direção começo a dar para este projeto" (SILVA, 2019, p. 16)6, em que analiso a constituição da identidade docente da professora alfabetizadora. Também me identifico nas palavras de Pereira (2016, p. 172), quando "[...] ao me contar de diferentes maneiras, produzo efeitos sobre o conteúdo que está sendo narrado e, assim, favoreço a emergência de outros modos de constituição."

Durante parte da minha vida profissional, não havia me questionado do porquê da opção pela profissão docente, porém no decorrer de minha vida profissional docente, tal questionamento se evidenciou. Desde muito pequenos, meus cinco irmãos e eu, fomos *intimados* a estudar, pois, segundo minha mãe, somente assim conseguiríamos ser "alguém" na vida. Castor Bartolomé Ruiz (2018)[7] ao apresentar o *atlas da violência*, comprova que um jovem de 21 anos possui a idade de pico de mortes por homicídio, e quando ele tem menos de sete anos de estudo, tem 16,9 vezes mais chances de ter uma morte violenta do que aquele que chega ao ensino superior. Mesmo sem conhecimento científico, minha mãe sempre soube da importância do estudo na vida de uma pessoa, principalmente na de seus/as filhos/as.

Num passado próximo, em especial, quando me deparava com situações difíceis, fossem com alunos/as, colegas de profissão, familiares ou mesmo particulares, passei a me questionar: como me tornei professora? Como minha identidade docente foi e está se constituindo? Algumas respostas começaram a emergir ao longo da profissão, na medida em que fui me tornando leitora, alguns fatos que pareciam insignificantes passaram a se tornar peças-chave como respostas ao

---

[6] Ao ler o projeto de tese de Silva (2019) também orientado pela professora Maria Cláudia, identifiquei a mim mesma de forma significativa, não somente com as palavras, mas com o sentido que trazia para a minha opção profissional, por isto, fiz questão de citar as palavras da colega, tal qual, em minha tese.

[7] Castor Bartolomé Ruiz, filósofo e professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, proferiu a palestra *As sombras da violência: possibilidades de uma cultura da paz*, no Seminário Avançado, ofertado pelo PPGEdu, desta Universidade, no primeiro semestre de 2018.

meu questionamento, encaixando, aos poucos, as peças do jogo de quebra-cabeça da professora alfabetizadora.

Estudei durante o ensino fundamental em uma escola pública, próxima à minha casa e local de trabalho de minha mãe, que ocupava o cargo de secretária. Aos nove anos, frequentava a terceira série e ajudava a professora Antônia Faria com as tarefas de meus/minhas colegas, tanto no horário das aulas como no contraturno. Estas atividades aconteciam na sala dos/as professores/as, que era dividida por mesas com a secretaria. Entre os/as docentes, duas eram minhas tias, assim, em meio aos diários, cadernos, desabafos e trocas de ideias entre os/as profissionais, eu lá me encontrava. No doutorado, ao ler o livro *Como nos tornamos professoras?* de Roseli Aparecida Cação Fontana (2010), comecei a estabelecer algumas relações com a escolha pela profissão. Logo, nas *Palavras iniciais*, a autora relata as mesmas situações que senti enquanto criança, “[...] é que eu já nasci entre elas e vivi a escola antes mesmo de ser aluna. Filha de professora, sobrinha de professoras, cresci vendo-as às voltas com a preparação de aulas, com os cadernos por corrigir, ouvindo-as desfiar os dilemas da profissão.” (FONTANA, 2010, p. 15)

Confesso nunca ter parado para refletir como ocorreu a escolha pela profissão docente, de modo que quando junto as peças do quebra-cabeça que conformam minha trajetória de formação, sou remetida, por vezes, àquele tempo em que meus dias se passavam entre o brincar de escolinha e a profissão oficial de docente. Por meio da leitura de Fontana (2010), quando apresenta a análise dos relatos das seis professoras e amigas, parei para refletir e me senti provocada quando a autora analisa e apresenta o de uma delas:

> [...] os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto “delineia” quanto “delimita” as possibilidades entre as quais escolhemos. Assim, no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos também escolhidos. As condições em que a gente vive acabam nos empurrando para uma determinada profissão. Sem contar as influências de época, a propaganda, a valorização social [...]. (FONTANA, 2010, p. 103).

Ao fazer uma autoanálise, percebo que assumi a profissão docente com muita dedicação e responsabilidade e, mesmo que ainda jovem e carregada de dúvidas

sobre minha atuação enquanto professora, enfrentei e enfrento a docência com muita coragem.

No início da minha formação profissional no magistério, com a interpretação equivocada das propostas construtivistas, em que ao/à professor/a cabia a responsabilidade de somente mediar o aprendizado do/a aluno/a e este/a, por sua vez, deveria ser responsável pelo seu próprio aprendizado, ideias que ainda prevalecem nas práticas de alguns/as professores/as, causavam-me inquietação.

> Nos debates pedagógicos, não é por acaso que essa crise coincidiu com a ascensão de um construtivismo "natural" que postula que o sujeito aprende apenas, e que o papel do professor/adulto é guiar ou facilitar esse processo. Nas suas versões extremas, parece que não há nada para transmitir, porque o sujeito aprenderá o que ele deve aprender sozinho. (Enrique DUSSEL, 2007, p. 5).

Sou contrária à ideia de que a tarefa da escola seja a transmissão mecânica do conhecimento, apesar de me identificar com a transmissão cultural. Roberto Rafael Dias da Silva (2015), ao refletir no campo dos estudos curriculares, faz referência às ideias de Young (2007) que vêm ao encontro do que pretendo aqui destacar.

> De outra perspectiva, Young (2007, p. 1.293) argumenta que, ao se destinarem a metas e perfis formativos preestabelecidos, as instituições escolares esquecem que "o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas". Entretanto, vale explicitar que, o sociólogo britânico não entende a transmissão de forma mecânica ou unidirecional, que faria do estudante um sujeito passivo, tal como afirmou o pensamento pedagógico do século XX. (SILVA, 2015, p. 162).

Com base na reflexão feita por Silva (2015), ao transmitir o conteúdo à turma, não significa que o/a professor/a seja o/a único/a detentor/a do saber, e ao/à aluno/a caiba a tarefa de somente receber o estudo, mas um/a profissional que tenha conhecimento e seja capaz de dialogar com as mais diversas áreas.

Um dos fatos marcantes, em minha experiência de ajudar meus/minhas colegas, era o de não me conformar quando um/a deles/as não conseguia ser aprovado/a. Para François Dubet (2008, p. 52), "[...] o fracasso escolar é bem mais do que um simples acidente de percurso, é o fracasso de toda a pessoa, um fracasso social, um fracasso educativo para as famílias e um fracasso subjetivo para os alunos." Lembro de ficar muito triste devido à falta de êxito de alguns/as em seu processo escolar e de convidá-los/as para estudar nas férias. Segundo Fabris e Dal'Igna (2017,

p. 59), “[...] se por um lado, não podemos recuperar uma aula, por outro lado, podemos retomá-la e ressignificá-la [...] e de uma semana para outra, podemos perceber mudanças.” Era visível o avanço de meus/as colegas em relação ao que nos propúnhamos a estudar, mesmo que brincando de escolinha.

Nos anos finais do ensino fundamental, fui bolsista em uma escola particular de freiras, que era ofertada somente para meninas e, para fazer jus à bolsa que recebia, precisava estar envolvida em todas as atividades da escola, assim como era imprescindível nunca ser reprovada. Dedicava-me arduamente aos estudos, além de auxiliar minhas outras colegas, algumas também bolsistas, com as atividades. Parte da vida de Aparecida Joly Gouveia narrada por Menga Lüdke (2010, p. 31-32), aborda justamente o que vivenciei naquele período: “[...] todo esse trajeto de ida e volta, entre o Rio e Chicago, alternando trabalho e estudos, [...] exigiu muito esforço, muito empenho na obtenção de bolsas, mas resultou em grande satisfação e enriquecimento profissional.”

Sinto identificação com a narrativa de Gouveia (2010), pois o fato de ser bolsista e ter que me dedicar a várias atividades, além de precisar ser aprovada em todas as disciplinas, como critérios fundamentais para continuar recebendo a bolsa, avalio hoje como um dos pontos primordiais para a escolha da profissão docente. Essas experiências me impulsionaram a desenvolver um trabalho ético e com muito compromisso, tendo como foco, o ensinar como dever, trilhando à docência na área da alfabetização, o que melhor explicitarei na próxima seção.

1.2 O caminho da docência como professora alfabetizadora: peça fundamental

Ao terminar o curso de magistério aos dezoito anos de idade, na cidade de Cáceres/MT, dou início aos meus compromissos políticos e pedagógicos, e assumo como professora titular, minha primeira turma, crianças de sete anos de idade, matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Minhas experiências ocorreram em escolas públicas e privadas. Durante dezesseis anos ininterruptos, trabalhei em uma escola privada, o Centro de Educação Anália Franco. Concomitantemente, assumi salas de alfabetização em escolas públicas, mas, como era professora contratada, tinha interrupção no contrato.

Naquele mesmo ano, passei no vestibular para o curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e, como a maioria dos/as estudantes dos cursos de licenciatura, trabalhava nos dois períodos diurnos e estudava à noite. Aos poucos, burilava minha prática, elaborando e atribuindo novos sentidos ao ser sujeito e ao ser professora. Ao trabalhar com a docência, vou me constituindo na dimensão profissional e nos aspectos pessoais e identitários.

Naquela época, final da década de 1990, emergiam fortemente as ideias da construção do conhecimento, mesmo que ainda fossem pouco entendidas, inclusive pelos/as professores/as do curso de magistério e do ensino superior, eram as que prevaleciam, rompendo com as propostas behavioristas. Começava uma luta em relação às mexidas e remexidas nos currículos das escolas, digo luta, porque ainda poucos sabiam como orientar os rumos a serem tomados, apesar de que era necessário inovar, aprender praticando, buscar nas miudezas os pequenos resultados, “[...] trata-se de colocar sapatilhas no currículo e fazê-lo dançar, inventar gestos, ensaiar os passos e repeti-los — repeti-los até diferir.” (Fabiane OLEGÁRIO; Sandra Mara CORAZZA, 2015, p. 358).

Aquele momento, identifico como o início de minha profissão docente, em meio a mudanças políticas no país, que impactaram severamente as práticas pedagógicas dos/as professores/as: a escola tradicional e a construtivista. O mais importante, que preciso salientar, é que nos era cobrado planejamentos que envolvessem as crianças, porém não sabíamos ao certo como agir. Olegário e Corazza (2015), ao discutirem a ideia de currículo, nos provocam a pensar sobre a importância de resistir às capturas e às armadilhas da tagarelice dos “experts educacionais”. De acordo com as autoras, são eles que ditam as regras “[...] sobre como devem ser o currículo, a aula, o ensino, a avaliação, a didática, e de lambuja demonstram quase que passo a passo como preparar um currículo democrático, cidadão, capaz de enfrenar e ‘dar conta’ das mazelas da sociedade.” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2015, p. 358). Naquela época, não conseguia identificar tudo isso, me organizava da forma como era cobrada, participava ativamente das formações docentes que eram oferecidas e, com base no que aprendia, planejava minhas aulas.

Fabris e Dal’Igna (2015) refletem sobre os desafios enfrentados na formação inicial de professores/as. As autoras compreendem que a qualificação da educação básica passa, necessariamente, pela qualificação da formação inicial, sem ficar restrita a ela. Destacam que a valorização da profissão também depende de

investimentos do poder público e, com base nos estudos foucaultianos, chamam a atenção para a importância de se construir uma formação voltada ao cuidado de si e do outro, o que denominam de “ethos de formação”.

Em minha concepção, Fabris e Dal’Igna (2015) querem chamar a atenção à necessidade do envolvimento efetivo de cada docente com seu processo de formação para que, de fato, se obtenha êxito na educação.

> É preciso que a comunidade seja interpelada e que adote uma posição. O contexto, os rituais, as celebrações, os saberes, os conhecimentos mobilizam esse *ethos*. O que faz com que todos se sintam interpelados, convidados ao pertencimento, é a cultura partilhada, mas ela só se efetiva se houver uma relação consigo estabelecida, ou seja, é preciso disposição dos sujeitos para que estabeleçam uma maneira de relacionar-se consigo mesmos para constituírem-se. (FABRIS; DAL’IGNA, 2015, p. 86).

Nesta mesma direção, Gert Biesta (2018, p. 21) defende o ensino que venha ao encontro das aspirações democráticas, políticas e emancipatórias da educação. Para o autor, a educação progressista deve alcançar e oportunizar “a liberdade de aprender, interpretar e fazer sentido”.

Esclareço que, tanto como aprendiz como professora, as duas escolas, a tradicional e a construtivista, fizeram parte de meu processo de formação e tiveram forte influência em minha atuação profissional. Não pretendo, neste momento, fazer uma discussão a respeito das escolas, mas apresentar um breve relato.

A escola tradicional surgiu na Europa no século XVIII e, por muito tempo, foi praticamente a única adotada. Sofreu grandes críticas de estudiosos/as, como Jan Amos Comenius (1997), em sua obra *Didática magna*. Na escola tradicional, o/a professor/a ocupa o lugar central e é considerado/a o/a detentor/a do conhecimento que deve ser transmitido uniformemente a todos/as os/as alunos/as. É considerada mecanicista, pois entrega tudo pronto ao/à estudante, e este/a por sua vez, precisa seguir sempre o proposto pelo/a docente. Fui alfabetizada nesta proposta.

Com base no construtivismo pedagógico e na psicogênese da língua escrita, as escolas mudaram a forma de alfabetizar as crianças, cujo processo de soletração, repetição e cópia intensa de atividades passaram a ser questionadas. A ideia de que nada está pronto e acabado, em uma constante busca do conhecimento por meio da pesquisa, passa a ganhar espaço na área educacional, contrariando a proposta na qual fui alfabetizada.

Discutia-se o conhecimento como algo constante, sem fim, valorizavam-se as atividades com propostas ativas da criança em seu processo de aprendizado, bem como os conhecimentos construídos pelos/as alunos/as mediante o estímulo ao desafio, ao desenvolvimento do raciocínio, à experimentação e à pesquisa. Dessa forma, as ideologias que tiveram grande impacto no ensino brasileiro, ao longo da maior parte do século XX, passaram a ser renovadas e adaptaram-se às novas necessidades políticas e econômicas. Mas tudo ainda era novidade, e a insegurança de como fazer era constante. “É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como.” (António NÓVOA, 2007, p. 14). Era exatamente este o sentimento que tomava conta de mim: o desespero por querer pensar de outro(s) modo(s), mas sem saber como.

Discutia-se que as crianças eram as principais protagonistas de seu processo de aprendizagem e que os/as professores/as deveriam ensinar somente aquilo que os/as estudantes determinassem que gostariam de aprender. Foi muito difícil para minha compreensão, pois fui alfabetizada juntando as sílabas, formando palavras e frases e, somente depois, poderia produzir textos. Como inverter a ordem? Embora fosse extremamente exigente comigo mesma em planejar as aulas, confesso ter sido um grande desafio. Às vezes, chegava em sala de aula sem saber o que fazer, mas era incrível como isso tudo me instigava, não importava se passasse os finais de semana em função do planejamento das aulas, buscando atividades que viessem ao encontro da proposta, pois queria investir na minha profissão. Inspirava-me em Paulo Freire (1991), quando afirma que as crianças não somente aprendessem a ler que “Eva viu a uva”, mas que identificassem qual a posição que Eva ocupa em seu contexto social, quanto ganha quem produz a uva e quem lucra com o que faz o produtor da uva.

Particularmente, me agrada a alfabetização tendo a criança como partícipe do processo, mas percebo também que muitos desafios são postos para a prática de alfabetizar e que têm sido discutidos tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores/as, apesar de que muitos/as ainda preferem seguir somente o que está proposto nos livros didáticos.

Minha formação profissional teve início em 1986. Neste período, o Brasil passava por sérias mudanças, pois na década de oitenta, a educação era vista por muitos setores como via de desenvolvimento econômico, fortalecendo a teoria do capital humano, com forte discurso voltado ao avanço da tecnologia. Momento em que

se instalou a lógica neoliberal no campo educacional e como uma das formas de sua consolidação, a intervenção do setor empresarial na gestão da escola pública.

> O ensino no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 1999, p. 13).

No final dos anos 1980, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) circulavam amplamente como orientadores curriculares para os sistemas de ensino, e as escolas elaboravam seus currículos nas diferentes áreas do conhecimento, bem como buscavam nortear diferentes temas, como ética, pluralidade cultural, orientação sexual e meio ambiente, de maneira transversal às áreas e aos conteúdos escolares. A ênfase dada a essas temáticas, de extrema relevância à formação humana, eram errôneas, já que os/as professores/as trabalhavam em datas específicas e de forma não conscientizadora, além de estarem desconectados/as do currículo oficial. Os/As docentes compreendiam a necessidade de mudança, porém sentiam-se resistentes por não serem assistidos/as já que ocorriam de forma abrupta e com prazos a cumprir.

> Aprender como violência. Violento porque arromba o previsível. Violento porque rouba o sossego. Sentir o cadarço afrouxar e certa leveza ao andarilhar, mas, ao mesmo tempo, náuseas devido ao desassossego ao criar outras variações à vida, instaurando “percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver” (CORAZZA, 2013, p. 164). Não significa dar as costas para a representação, mas apostar na criação de currículos zombeteiros e desobedientes. Não se trata de linearidades e muito menos de apreço às raízes; ao contrário, o currículo alia-se ao funcionamento de um rizoma, o qual permite múltiplas entradas e inúmeras saídas. (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2015, p. 359).

Os PCNs, ainda hoje, têm sido objeto de estudo de pesquisadores/as, pois muitos/as apresentam as relações entre a reforma curricular proposta/imposta pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e os pressupostos da doutrina neoliberal. Assim, minha formação tanto no magistério quanto no ensino superior teve os PCNs como fonte principal de apoio aos/às docentes. Lembro que parte de meu salário era designado para comprar material pedagógico, pois durante as formações que participávamos, oferecida por uma empresa privada, era enfatizado que deveríamos investir em nossa profissão, porque, daquela forma, seríamos profissionais

excelentes, ou seja, era a produção do trabalhador economicamente desejável, conforme os objetivos do contexto neoliberal.

Na área educacional, muitas medidas foram tomadas, tendo como base a antiga teoria do capital humano, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), a reforma dos conteúdos curriculares por meio dos PCNs (BRASIL, 1997), as modificações dos processos avaliativos educacionais e as mudanças quanto aos financiamentos da educação com propostas de descentralização administrativa da escola. Na área pedagógica, “[...] as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção.” (BRASIL, 1997, p. 61). O currículo nas escolas era organizado pelos/as profissionais da educação, tendo como base principal os PCNs.

Deste modo, intensifica-se a cobrança por uma postura diferente em sala de aula, pois alegava-se que já não cabia uma educação em que o/a professor/a apenas transmitisse o conhecimento ao/à aluno/a, mas que fosse capaz de criar uma interlocução, problematizando questões no sentido de instigá-lo/a a recriar, refundar e reinaugurar o conhecimento, com intervenções educativas, com materiais didáticos coloridos, bonitos e que atraíssem a sua atenção. E quanto mais eficiente fosse o/a docente, principalmente o/a que fazia investimento financeiro próprio em sua qualificação e atuação, melhor seria o resultado da aprendizagem dos/as estudantes. A transmissão do conhecimento pelo/a professor/a ao/à aluno/a passa a ser fortemente questionada e a mediação do conhecimento ganha cada vez mais espaço. “O ambiente escolar gerado pelas filosofias gerenciais é de competitividade.” (Júlio Torres SANTOMÉ, 2003, p. 73).

Identifiquei-me, significativamente, com o papel de professora mediadora do conhecimento do/a aluno/a, mas sinto necessidade de explicar de forma mais esclarecedora minha concepção de mediação do conhecimento. Acredito ser de uma postura mediadora comprometida com o ato de ensinar, tendo domínio do conteúdo a ser trabalhado com a criança, pois assim terá condições de criar estratégias de incentivo. Ao mesmo tempo, identifico que o/a aluno/a também queira aprender, trata-se do ensinar como algo que envolve mais que a transmissão de conhecimento, como uma via de mão dupla, ou seja, para que uma pessoa ensine, a outra precisa estar disposta a aprender, pois não se fazem milagres com a formação humana, nem com toda a tecnologia disponível.

Durante toda a minha formação acadêmica, me identificava com as propostas voltadas para o processo de transformação da criança tendo-a como partícipe da aprendizagem, porém não me eximia da responsabilidade de ensinar o conteúdo programático, pois acreditava que, mesmo com a participação efetiva do/a aluno/a nas atividades, era o/a professor/a o/a responsável pela tarefa de ensinar, compreendendo a necessidade de organizar um currículo capaz de mexer com o pensamento da criança.

> Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade. Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor incorpora o conhecimento elaborado, das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para a compreensão e proposição do real. (Bernard CHARLOT, 2014, p. 12-13).

O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que se ensina? Transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos? Selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos/as alunos/as e das finalidades do ensino? Utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos inserindo-se em uma estrutura organizacional em que participa das decisões e das ações coletivas? Por isso, para ensinar, a professora necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

De outro ponto de vista, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa que os/as estudantes compreendam que são resultantes de um processo

de investigação humana. Assim, trabalhar o conhecimento no processo formativo dos/as estudantes significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, instrumentalizar os/as alunos/as no próprio processo de pesquisar.

Assim, com bases teóricas fundamentadas em Freire e Lev Vygotsky, entre outros teóricos discutidos na academia, passo por um encontro intrigante e estimulante com textos de alunos/as a partir de meu ingresso como acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, entre os anos de 1990 e 1994. Com o amadurecimento nas leituras na faculdade e a experiência em sala de aula de alfabetização, começo a olhar e a escutar os textos produzidos pelos/as estudantes de um outro lugar, que não sabia bem qual era naquela época, mas que era outro. Passo a me cobrar, em menor proporção, mediante às situações em que alunos/as avançavam menos que outros/as, sem deixá-los/as de lado, pois passava a vê-los/as como em processo de transformação e não de resultado. Desde o início da carreira docente, conseguia identificar que não havia dicotomia entre a teoria e a prática, entendia que uma não era capaz de transcender a outra, deste modo, conseguia fazer uma relação significativa com o que aprendia no curso e o que vivenciava com meus/as alunos/as na educação básica, prática esta que identifiquei novamente ao trabalhar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Ao olhar as produções, procurava algo deles/as e, principalmente, de mim, na figura de professora alfabetizadora. Não se tratava mais de dirigir e controlar o texto de um/a aluno/a, dizendo o que estava certo ou errado, mas de acompanhar a produção de um sujeito, transformando a prática pedagógica em uma experiência cheia de sentidos políticos e pedagógicos, em que os limites de liberdade e criatividade de cada um/a apresentava muito mais sentido do que a falta do uso de vírgulas ou a grafia incorreta de determinados termos, por exemplo. Começava a perceber que algumas palavras não apareciam nas produções dos/as alunos/as tão somente para serem corrigidas ou avaliadas, e que nem tudo era algo transparente, era preciso entender as entrelinhas, não era um olhar preparado por um conhecimento, mas que, aos poucos, também foi sendo modificado.

As mudanças começaram a ocorrer na formação inicial docente, a partir das propostas construtivistas baseadas em Vygotsky e, também devido à forte influência das ideias de Freire. Nas produções textuais das crianças, o *erro*, o *equívoco* tinham

valor imensurável. A este respeito, Ana Luiza Bustamante Smolka (2012, p. 59-60), baseada em Vygotsky, afirma que:

> [...] a escrita não é apenas “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como forma de interação na sala de aula, experenciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais, e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Mas, ao mesmo tempo, parecia ficar mais difícil desempenhar a função de alfabetizadora, pois não podia deixar de fora o sujeito que lia o texto do outro — o/a professor/a —, no caso, eu. Não era possível neutralizar o que se esperava da criança ao final de cada ano — ler fluentemente, escrever corretamente e pensar matematicamente. Era preciso descobrir a relação entre o conteúdo e a política, assim, algumas peças do jogo do quebra-cabeça pareciam encaixar-se, outras mudavam de lugar ganhando outras formas e sentidos. Identifico, neste momento, uma marca importante e potente em minha constituição enquanto professora alfabetizadora, pois conseguia verificar a importância de trabalhar a criticidade do/a aluno/a, bem como de ensinar o conteúdo programático que constituía o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, ou seja, exercer a docência com responsabilidade pedagógica, política e ética.

As propostas construtivistas reconhecem e valorizam o conhecimento prévio do sujeito, bem como acreditam que o meio social em que a criança está inserida exerce influência sobre ela, sobre seu processo de aprendizagem, além de que sua participação efetiva enriquece o processo, pois é uma proposta interativa. Entretanto, a construção do conhecimento pode não ter sido bem compreendida, pois muitos/as professores/as apresentavam dificuldades em trabalhar nesta linha teórica e, arrisco afirmar que é possível identificar esta realidade atualmente. Alguns/as menosprezam o ato de trabalhar os conhecimentos escolares com a criança, alegando que ela aprenderá por si, se eximem da responsabilidade de ensinar, defendendo também, de forma equivocada, que o/a professor/a deve ser somente o/a mediador/a do processo de aprendizagem.

Tais posturas podem colaborar para que ocorram sérios prejuízos na área da educação, já que o número de crianças que não consegue se alfabetizar no Brasil tem

sido crescente nos últimos anos. Prova disto são os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2014/2016. Acredito no potencial da escola em trabalhar os conteúdos fazendo com que o/a aluno/a se aproprie do conhecimento científico para a sua emancipação, por isso também entendo a relevância da pesquisa com a formação docente.

Ao narrar mais uma passagem da minha vida, identifico-me com o conceito de "memória projetiva" de Pereira (2016, p. 173), uma vez que "[...] novos atravessamentos e novas interferências serão operadas logo, recolocando-nos em movimento e apelando pela produção de uma nova forma." De acordo com o autor, "[...] o sujeito que exercita a memória projetiva deve, por um lado, a partir da recorrência de traços identitários, identifica a gama de universos de referência constituídos que compõe o lastro de sua existência." (PEREIRA, 2016, p. 180).

Embora continuasse firme quanto à área profissional escolhida, a educação, algumas mudanças ocorreram em meu percurso pessoal que tiveram influência em minha vida profissional.

Assim que terminei o curso de licenciatura em Pedagogia, o sentimento de instabilidade parecia tomar conta de mim, pois entendia que precisava investir ainda mais em meus estudos, contudo, também dava início a outra fase da minha vida, a pessoal. Casei-me e, após um ano, tornei-me mãe da Beatriz; seis anos depois, chegara o João Pedro, ambos foram a realização de um grande sonho. Foi um período precioso, mas, profissionalmente, um dos mais angustiantes, já que sempre investi em minha profissão por meio de cursos de qualificação e, como a oferta era precária na cidade, era necessário que buscasse fora. "A atividade profissional não apaga os papéis de esposa, dona de casa, mãe, filha. Acrescenta-se a eles, mas rompe com a relação de continuidade e harmonia existente entre eles." (FONTANA, 2010, p. 88).

No ano de 2006, fui aprovada no concurso da rede pública municipal em Cáceres/MT, onde assumi uma turma com quarenta e três crianças em processo de alfabetização, em uma escola na periferia, em um dos bairros mais carentes da cidade. Foi o maior, melhor e mais marcante desafio profissional enfrentado até o momento, porque deixava a coordenação de uma escola privada, situada no centro da cidade para assumir uma realidade completamente diferente de tudo que já havia vivido. Apesar dos percalços, dediquei-me muito e obtive êxito no processo de alfabetização dos/as estudantes. Permaneci nesta escola por quatro anos e, em 2008,

assumi um novo concurso, onde enfrentei outro desafio: o ensino superior na UNEMAT.

A partir daquele período, o desejo pela pesquisa passa também a ser exigência profissional. Dois anos depois, fui aprovada no processo seletivo do mestrado em educação pela mesma Universidade em que atuo como docente e pedi exoneração da escola em que ainda atuava como professora alfabetizadora. Diante da qualificação, começo a enxergá-la não somente como direito, mas como dever, tanto profissional como pessoal, uma vez que minhas ações em sala de aula reverberam de forma significativa nas acadêmicas e, consequentemente, nos/as alunos/as da educação básica. Inicio uma nova fase em minha vida, a de pesquisadora.

1.3 O caminho da docência como pesquisadora: uma peça ainda sem encaixe

Pesquisar a identidade docente da professora alfabetizadora, embora tenha sido amadurecida no processo de doutoramento, parece-me muito familiar, por tratar de questões que sempre me incomodaram, pois saí da posição confortável e coloquei-me na zona de desequilíbrio. Ao ficar disposta a outros lugares, a docência começa a me afetar, tanto no sentido de afeição como de afecção e, paulatinamente, busco a construção de minha própria identidade docente como professora alfabetizadora, sempre sendo provocada a pensar de outro(s) modo(s).

No exercício profissional, sempre participei ativamente de várias frentes de trabalho dentro da escola e, atualmente, no ensino superior, seja compondo a equipe de organização do PPP, a comissão de análise do currículo, a comissão de análise sobre o processo de avaliação, como membro do Conselho Municipal de Educação, entre tantas outras. Hoje posso afirmar que o exercício da docência, pesquisa e extensão foi extremamente valioso para consolidar minha relação com o objeto desta tese. Acredito que, ao eleger um tema de pesquisa, um dos maiores desafios é aliar uma temática que seja de interesse da pesquisadora a uma necessidade social. Deste modo, o engajamento político, pedagógico e social aliado à área de atuação pode ser significativo. Por isto, elejo, nesta pesquisa, três temas instigantes: *formação docente*, *identidade* e *alfabetização*.

De acordo com o processo histórico brasileiro, as últimas décadas do século XX e princípios do XXI, são marcadas por profundas mudanças políticas, sociais e econômicas. Os avanços científicos e tecnológicos também fazem registros significativos e a postura docente passa a ser fortemente cobrada quanto ao envolvimento dos/as alunos/as nas atividades. “É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valor e de interpretações, que se faz necessário ressignificar a identidade do professor.” (CHARLOT, 2014, p. 12).

O processo histórico-educativo da formação docente e da alfabetização, torna-se complexo e desafiador, pois não é mais possível insistir em atividades em que a criança simplesmente reproduza o conhecimento do/a professor/a, é preciso envolvê-la. Em um mundo no qual os desafios triplicam-se constantemente, os ensinamentos baseados no repasse de conhecimentos tornam-se inúteis e contraproducentes, a educação necessita de inovações, vem ao encontro o processo histórico contemporâneo, voltado fortemente a uma relação dialética, cuja mediação, em âmbito sócio-histórico, é vista como construção de sentido da relação entre o sujeito e o mundo, principalmente por meio da linguagem.

De acordo com Vygotsky (1998), a linguagem é o elemento mais importante da cultura e do pensamento humano e é o que define o ser humano dos outros animais, possibilitando o contato social entre as pessoas. Em específico, na teoria do autor, tem-se a mediação enquanto o fundamento das formas culturais de atividade humana.

É importante ressaltar que, nas correntes filosóficas, em especial, nos estudos apresentados por Aristóteles, Georg Hegel e Karl Marx[8], o termo *mediação* está fortemente presente. Estes autores problematizam como a realidade transforma-se numa relação dialética. Vygotsky e seu/as colaboradores/as, para a compreensão do desenvolvimento humano, identificam a mediação como centralidade na concepção da psicologia histórico-cultural. Para Angel Pino (1993), a mediação é o elo epistemológico da teoria vygotskyana, que permite articular os diferentes conceitos propostos pelo autor.

Assumir a postura de professora mediadora é mais um elemento que contribui para mudanças significativas da prática docente. Segundo Castello e Mármy (2007, p. 41), “mediar”

[8] O conceito de mediação não é o foco desta pesquisa, por isto a citação dos teóricos é apenas uma ressalva histórica, sem maiores aprofundamentos.

> [...] é uma forma derivada do vocábulo “médio”, para indicar que um sujeito se coloca entre dois polos a fim de se assegurar a comunicação uni ou bidirecional entre eles. Costuma ser utilizada em relação à práxis docente para indicar a maneira pela qual quem ensina arbitra os modos para facilitar o acesso ao conhecimento, daí que seja considerado um “mediador”.

As formações continuadas oferecidas pela escola ou em outros espaços eram sempre voltadas à mediação do conhecimento, o que foi um dos grandes desafios para a maioria dos/as professores/as, uma vez que se formaram por meio do bê-á-bá. E tudo isso pode ter contribuído para que muitos/as se sentissem confusos/as ao tentar alfabetizar seus/as alunos/as, obtendo pouco êxito, pois o número de crianças sem saber ler e escrever passou a ser crescente. Mesmo porque não é a mediação apenas que vai desafiar o aluno para conhecer, mas as intervenções que o professor, os colegas e o meio externo poderão tensionar.

Devido à minha relação constante com a educação básica, mesmo atuando no ensino superior, após o mestrado, foram emergindo várias outras inquietações a respeito do processo de alfabetização de estudantes dos anos iniciais. Além disto, denúncias de uma alfabetização insuficiente persistem há décadas nas estatísticas dos sistemas públicos de ensino, prova disto são os dados apresentados pela ANA 2014/2016 e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas. Assim, a insuficiência na aprendizagem da língua materna, por parte de alunos/as dos anos iniciais continua a desafiar professores/as, pesquisadores/as e os sistemas de ensino. Não se trata de discutir esses dados, inclusive porque muitas das pesquisas vêm divulgando-os exaustivamente, “[...] por detrás das coisas, dos fenômenos, não existe uma essência, mas um conjunto de forças que tornaram possível o fato colocado em questão.” (FOUCAULT, 2007, p. 157).

Por meio da proximidade com a educação básica, passei a registrar aleatoriamente frases proferidas pelas professoras alfabetizadoras e, a cada registro, sentia-me ainda mais motivada a desenvolver a pesquisa de doutorado. “[...] meu intento é avançar em direção [...] da compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como ele elabora seu conhecimento e suas ações.” (PEREIRA, 2016, p. 48).

Esta minha constante participação nas atividades desenvolvidas na escola também oportunizou que percebesse o quanto, mesmo diante de um cenário desfavorável em relação às condições de trabalho, as boas práticas das professoras

alfabetizadoras contrariam as pesquisas. Nos dados estatísticos, tais circunstâncias são ignoradas e invisibilizadas, o que torna insuficiente a identificação de diversas práticas de muitas professoras alfabetizadoras que contribuem de forma significativa com o processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais.

Por meio da minha relação com a educação básica, seja como professora alfabetizadora ou como professora no ensino superior, foi possível verificar que ainda há elementos referentes à educação que merecem ser investigados, principalmente o que diz respeito à identidade docente, o que me conduziu à construção do problema desta pesquisa: *de que modos as identidades profissionais de alfabetizadoras são constituídas, a partir de suas experiências pessoais e profissionais?*

A temática em questão não está fora do já conhecido, mas "o tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas" (Marli Eliza Dalmazo Afonso de ANDRÉ; Regina Helena Silva SIMÕES; Janete Magalhães CARVALHO; Iria BRZEZINSKI, 1999, p. 301). Acredito ser importante investigar aquilo que tem constituído, produzido sentido e estabelecido um diálogo com o exercício da docência.

> O tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos. Os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida. Questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas. (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; BRZEZINSKI, 1999, p. 302).

Mais recentemente, Bauman (2005, p. 22-23), afirma que:

> [...] é realmente um dilema e um desafio para a sociologia — se você se lembrar de que, há apenas décadas, a "identidade" não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica. Atualmente, no entanto, a "identidade" é o papo do momento, um assunto de extrema importância e em evidência.

Em princípio, estive bastante receosa em arriscar apresentar algo que já tivesse sido dito, mas ao aproximar-me de outras pesquisas voltadas ao tema em questão possibilitou que, aos poucos, novos caminhos fossem sendo vislumbrados, mesmo

que perpassando pelo já dito, pois muitos são os desafios que vivemos e que vivem as professoras alfabetizadoras. Desta forma, foi possível verificar a importância e a originalidade do presente estudo.

> Espera-se que as escolas e os professores estejam familiarizados com várias políticas (e por vezes contraditórias) — capazes de atuá-las — , que são planejadas para eles, por outros, e eles são responsáveis por essa tarefa. No entanto, como já referido, políticas individuais e os elaboradores de políticas não costumam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação da política institucional. Presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas políticas e a outras expectativas. A política é fácil, as atuações não são. (Stephen John BALL; Meg MAGUIRE; Annette BRAUN, 2016, p. 22).

As ideias expostas pelo autor e pelas autoras funcionaram como provocações para refletir a respeito da realidade da educação do município onde essa pesquisa foi desenvolvida, entre elas, a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), os resultados da ANA/2014/2016, do IDEB e das medidas tomadas pela atual gestão municipal, pois é neste cenário em que a professora alfabetizadora se encontra.

Com o objetivo de verificar as produções a respeito da identidade docente, foi realizada uma revisão bibliográfica que será apresentada no próximo capítulo desta tese, uma vez que entendo que a revisão de literatura é importante para explorar, ampliar e aprofundar os estudos sobre determinado objeto de investigação, as informações, os aspectos e os conhecimentos que estão sendo debatidos no meio acadêmico, no caso desta pesquisa, em especial, das professoras alfabetizadoras.

CAPÍTULO II - Cenários da Pesquisa sobre identidade docente: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

> Tá faltando peça no quebra-cabeça
> Eu não tenho pressa
> O meu tempo é todo teu
> É tudo que eu posso oferecer
> É pouco
> Mas é tudo que eu posso oferecer
> É quase nada
> Mas é tudo que eu posso oferecer
> É pouco
> Mas é tudo que eu tenho. (QUEBRA-CABEÇA..., 2007).

Opto por iniciar este capítulo com mais uma estrofe da música *Quebra-cabeça*, da banda Engenheiros do Hawaii, entendendo ser mais uma peça do jogo a buscar seu encaixe. Ao ler esse trecho da canção, passei a imaginar que nunca me limitei a oferecer pouco ou quase nada em minha profissão, identifiquei muitos dos incômodos que surgiram no decorrer do meu trajeto profissional, e que me instigaram a continuar estudando. Ao propor o desenvolvimento desta pesquisa, além dos pontos de interrogação que já carregava comigo, surgiram outros questionamentos, como se as peças de um jogo de quebra-cabeça se encaixassem e se desencaixassem num espaço de tempo. Assim, as perguntas ressurgem: o que tem sido discutido nas pesquisas científicas a respeito da formação docente da professora alfabetizadora? Como a professora alfabetizadora tem sido apresentada nas pesquisas? O que tem se discutido a respeito da identidade docente da professora alfabetizadora?

Mediante tantas indagações, compreendo a necessidade de uma revisão bibliográfica a respeito da temática em estudo, pois são muitos os desafios postos para educação. Contudo, é importante saber que muitos/as pesquisadores/as se apoiam e são apoiados por seus pares a fim de dar visibilidade à realização de tantas pesquisas sobre o tema em questão, uma vez que tudo pode ser perigoso, pois pode implicar responsabilização individual.

No final da primeira metade do século XX, começam a desenvolver-se na área da educação críticas contundentes voltadas à prática pedagógica do/a professor/a e, ao seu trabalho que passa a ser “avaliado” pelos mais diversos setores da sociedade, sejam formais ou informais.

A partir disso, surge outra inquietação: por onde começar? Em princípio, busquei um curso oferecido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos na biblioteca institucional sobre os caminhos fidedignos para a busca de teses, dissertações e artigos. A realização do curso foi imprescindível, pois possibilitou a abertura de vários caminhos, inclusive a utilização de estratégias para filtrar a temática em questão. Os encontros na disciplina de *Práticas de pesquisa*, coordenada pela professora Maria Cláudia também foram de extrema importância, pois durante os encontros, entre as análises das pesquisas dos membros do grupo, indicações de referências feitas por ela, além das conversas paralelas com os/as colegas, as sugestões bibliográficas, tudo contribuiu muito para a sustentação da revisão bibliográfica.

O que se apresentava, no início, como fonte do que vem sendo discutido academicamente a respeito da temática, foi sendo construído como parte significativa da pesquisa, o que possibilitou problematizar saberes e conhecimentos mobilizados e produzidos na área da formação docente a respeito da identidade docente, transformando-se, posteriormente, no capítulo desta tese. “[...] a produção do conhecimento é um processo de construção do qual fazem parte os conhecimentos anteriores formulados.” (Melania MOROZ; Mônica Helena Tieppo Alves GIANFALDONI, 2006, p. 10).

Para tanto, fiz uma busca nos bancos de teses e dissertações, utilizando como descritores as palavras-chave que são referência nesta pesquisa: *formação docente*, *identidade docente*, *professora alfabetizadora*[9] e *prática pedagógica*.

Esta pesquisa tem como foco a constituição da identidade profissional docente da professora alfabetizadora, mas entendo que é em sua formação profissional e em sua prática pedagógica que esta identidade vai se constituindo, por isso identifico como potente operar nos campos da formação docente e da prática pedagógica desta profissional. Conforme Stuart Hall (2014, p. 108), “[...] as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.”

A partir dos descritores supracitados, foi possível selecionar as pesquisas que permitiram com que avançasse na elaboração do meu objeto de estudo, bem como identificar as principais tendências referentes à proposta desta pesquisa. Foi assim que, paulatinamente, descobri o que tem sido pesquisado a respeito do objeto desta

[9] Com o objetivo de ampliar a busca das pesquisas, também utilizei a expressão “professor alfabetizador”.

tese e que se constituíram como importantes fontes teóricas para a sua construção. Assim, antes de aprofundar os estudos no tema proposto, foi de fundamental importância fazer uma busca no campo de pesquisa e verificar o que tem sido apresentado. Considerei uma margem temporal dos últimos cinco anos a respeito do que estou propondo a pesquisar nesta tese, com exceção da UNEMAT, em que analisei o que foi desenvolvido desde o início do curso de mestrado em educação em 2012, na região de Mato Grosso.

Realizei uma busca no banco de dados da UNEMAT, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2013, 2015, 2017), no grupo de trabalho *Formação de Professores* e na *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. De maneira a organizar essa apresentação, trato separadamente a caracterização das fontes pesquisadas, apresento em gráficos e problematizo os descritores de forma que me pareceu característico das fontes conforme a temática.

Com base no material coletado, aprofundei-me nas leituras e descobri que muitas pesquisas referentes às temáticas *formação docente* e *alfabetização* trazem à tona discussões voltadas à *identidade docente*, com questões que me provocaram a fazer um percurso para a compreensão do processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais, da formação de professoras alfabetizadoras e das políticas públicas voltadas à área da alfabetização. Isto fez emergir outros recortes no interior do discurso científico, para analisar textos de autores/as que têm influenciado a teoria e a prática da alfabetização no Brasil, nos últimos anos. Mas, sempre tendo como foco a constituição da identidade profissional docente da professora alfabetizadora, pois se não privilegiar um elemento da área docente, é arriscado uma incompreensão de toda a complexidade da profissão, uma vez que é uma área ampla e complexa.

Para selecionar o material a ser pesquisado, primeiramente, utilizei o descritor *formação docente* e encontrei no repositório da Capes 155.563 artigos. Após uma análise, verifiquei que vários programas de pós-graduação têm apresentado produtividade na temática, ou seja, nas áreas de Direito, Enfermagem, Engenharias, Filosofia, História, Linguagens, Medicina, Psicologia, Química, Saúde Mental, Sociologia, entre outras, não sendo uma produção específica da educação.

Também identifiquei pesquisas nos mais diversos segmentos e modalidades no campo da educação, como: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação dos Ribeirinhos, Educação Inclusiva, Educação Indígena e Educação Quilombola. Enfim, posso afirmar que todas as áreas, modalidades e segmentos têm se preocupado com a formação de professores/as. Ainda é preciso referir que os/as autores/as mais evidenciados nas pesquisas foram: Freire, Nóvoa, Maurice Tardif e Claude Lessard, Tardif e Danielle Raymond, dentre outros/as.

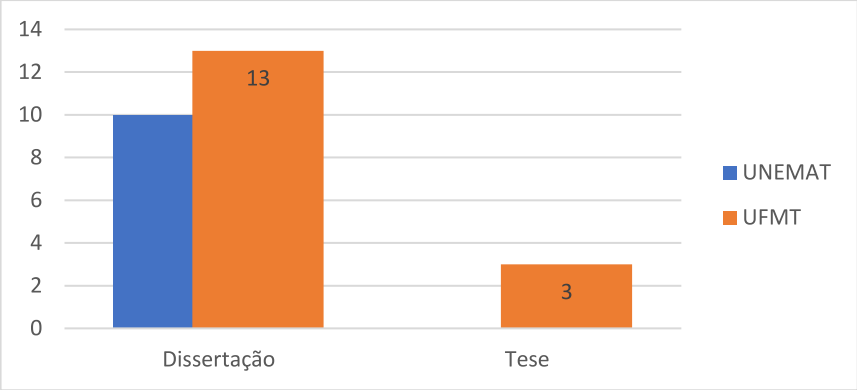
No início da busca nas fontes, privilegiei as pesquisas desenvolvidas no estado de Mato Grosso, uma vez que é a região onde esta tese foi construída. Assim, busquei nos bancos de dados da UNEMAT e da UFMT, sendo as duas universidades nesta região que oferecem cursos de pós-graduação estrito sensu em educação. É importante destacar que o estado de Mato Grosso tem uma extensão de 903.357 km² e possui somente três programas de pós-graduação em educação com uma distância de, aproximadamente, 220 quilômetros um do outro: o programa da UNEMAT e o da UFMT, em Cuiabá, e do Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT).

Ao propor o levantamento deste material, embora apoie-me em quantidades para estabelecer o mapeamento das tendências, fundamento num enfoque predominantemente qualitativo. As pesquisas contemplam aspectos que perpassam a formação inicial e a formação continuada docente, abrangendo outros elementos da docência, tais como: estágio curricular, currículo, planejamentos, políticas públicas, espaço escolar, gestão.

Este trabalho exigiu muita leitura e interpretação de discursos científicos que trataram, direta e indiretamente, da constituição da identidade da professora alfabetizadora, trazendo para a cena argumentos de autores/as e obras muito visitados/as. Assim, foi possível selecionar as pesquisas que subsidiaram o desenvolvimento desta tese. De acordo com o banco de dissertações[10] da UNEMAT e de teses e dissertações da UFMT, encontrei vinte e cinco pesquisas que estão apresentadas e identificadas abaixo.

[10] O PPGEdu/UNEMAT oferece somente o curso de mestrado, por isso a busca apenas por dissertações.

Gráfico 1 - Dissertações e teses UNEMAT e UFMT



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Após a seleção das pesquisas, para melhor compreensão do que se trata cada uma, fiz uma leitura cuidadosa dos resumos e das considerações finais, com atenção especial aos objetivos e problemas apresentados. Esta estratégia teve como objetivo identificar se as pesquisas abordavam a *identidade docente* e de que modo.

Os estudos que abordavam a *formação docente* privilegiavam aspectos voltados à formação continuada de professores/as, considerando projetos desenvolvidos pelo Estado e os oferecidos pela própria escola, como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. As pesquisas buscaram compreender os impactos da formação docente na prática pedagógica de professores/as. Dados analisados revelaram que a estrutura física inadequada e a falta de tempo dos/as professores/as para se dedicarem à análise crítica do trabalho desenvolvido em sala de aula trazem implicações negativas para uma formação de qualidade bem como pouco reverberam a novas propostas à prática pedagógica.

Na categoria *identidade docente,* as pesquisadoras Iara Maria dos Anjos Vieira (2013) e Naiara dos Santos Nienow (2016) buscaram compreender a constituição da identidade docente por meio da linguagem, destacando as diferenças entre os sujeitos. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 81), “[...] a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes estão fortemente marcadas pelo poder.” Nesta perspectiva, as pesquisas foram demarcando as análises dos dados. Também foi identificado nas ideias de Nienow (2016), que as situações que expõem de forma negativa o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, como por exemplo, a nota da ANA e do IDEB, reverberam significativamente na constituição da identidade docente da professora alfabetizadora, uma vez que tais resultados são divulgados tanto nas

redes sociais como no contexto da escola, o que mostra uma reação de espelhamento que se limita à propaganda dos bons resultados. Altair Alberto Fávero e Diego Bechi (2020, p. 13), ao apresentarem a metamorfose do trabalho docente no contexto neoliberal, afirmam que a "[...] necessidade de adaptar o trabalho docente às necessidades impostas pela lógica de mercado é justificada a partir da mensuração e publicização dos resultados das avaliações e desempenho."

Nas pesquisas voltadas à alfabetização, entre as problemáticas investigadas estão os programas de governo: Sala do Educador[11], Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[12] e sua inter-relação com as práticas de alfabetização dos/as professores/as e o Sistema Integrado de Gestão de Aprendizagem (SIGA)[13]. Os resultados dos trabalhos, em diferentes momentos, depararam-se com um panorama de crise de identidade do/a professor/a em seus muitos dilemas sobre quais perspectivas assentar seu fazer docente, ficando dividido/a entre refletir sobre suas bases epistemológicas e filosóficas ou centrar-se no desenvolvimento das burocracias dos programas, exigindo deste/a profissional a todo o momento um fazer técnico e mecânico. Maurecildes Lemes Santana (2013) verificou que, embora os/as professores/as reconheçam que os saberes empíricos, adquiridos ao longo das experiências pedagógicas devem ser articulados com os saberes formais, científicos em prol da aprendizagem significativa dos/as alunos/as, ainda apresentam dificuldades e falta de conhecimento sobre como colocá-los em

[11] É um projeto de formação da/na escola, objetivando do Estado de Mato Grosso, o desdobramento das ações formativas advindas das necessidades evidenciadas no diagnóstico da escola e das diretrizes das políticas públicas educacionais. O projeto Sala do Educador é responsável pela articulação entre os estudos teóricos, metodológicos e a prática pedagógica e educativa em todo o percurso do ano letivo, devendo ser planejado a partir das evidências em uma avaliação processual.

[12] É um programa do governo federal, integrado, cujo objetivo é a alfabetização em língua portuguesa e matemática, até o terceiro ano do ensino fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

[13] Em 1980, tem início o Programa de Modernização do Arquivo Nacional, bem como a retomada das relações técnicas com os órgãos e entidades da administração pública federal. Esta relação ficou evidenciada no desenvolvimento de ações e programas de assistência técnica, na publicação de manuais, no treinamento de recursos humanos, na promoção de seminários e cursos, no recolhimento de documentos públicos federais, na implantação do Registro Geral de Entrada de Acervos Arquivísticos no Arquivo Nacional. Essas ações permitiram delinear uma política arquivística para o governo federal. Na década de 1990, é concebido o Sistema Federal de Arquivos do Poder Executivo como a primeira tentativa de articulação sistêmica das atividades de gestão de documentos, que entre os anos de 2000 e 2001 foi aperfeiçoado, passando a ser denominado Sistema de Gestão de Documentos e Informações do Poder Executivo Federal. Estudos e proposições são elaborados visando à concretização do Sistema de Gestão de Documentos, que tem a sua culminância com a edição do Decreto n. 4.915, em 12 de dezembro de 2003, que cria o SIGA, da administração pública federal, organizando, sob a forma de sistema, as atividades de gestão de documentos de arquivo no âmbito dos órgãos e entidades da Administração Pública Federal.

prática. Isso faz com que sejam guiados/as pelas propostas de ensino do governo que lhes são apresentadas (SANTANA, 2013).

Em relação as pesquisas referentes às *práticas pedagógicas*, Renata Cristina Lacerda Cintra Batista Nascimento (2012), Rosane Penha Mendes (2013), Andréa Lemes Lustig (2014), Delma Maria Pereira Silva (2015), Rosemeire de Matos Barbosa (2015) e Maria Cláudia Maquêa Rocha Mattia (2018) destacaram questões diversas, como a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, a mediação do/a professor/a, a avaliação de aprendizagem, a concepção da professora alfabetizadora sobre alfabetização e a inter-relação com a prática em sala de aula, o aprendizado adquirido por meio do PNAIC e desenvolvido na prática da sala de aula. As professoras se deparam com uma realidade posta, precisando agir e atuar na prática em sala de aula, com poucas condições tanto em relação à estrutura física das escolas, como no sentido do preparo intelectual. Porém, ao participarem das formações, estudam determinados conhecimentos teóricos que podem ser considerados fundamentais para o exercício pedagógico junto aos/às alunos/as. Além disso, é nítida a sua transformação como pessoa e, principalmente, como profissional.

Após esse refinamento das pesquisas desenvolvidas na UNEMAT e na UFMT verifiquei que, atualmente, são poucas as reflexões voltadas à identidade docente da professora alfabetizadora dos anos iniciais, no município de Cáceres/MT, foco desta pesquisa, bem como no estado de Mato Grosso, onde este trabalho foi desenvolvido, o que assegura, ainda mais, a relevância desta tese.

Na realização de um apanhado geral, além de ter apontado para questões cruciais na educação, ocorridas no estado de Mato Grosso, busquei de forma sucinta, estudos mais aprofundados que pudessem abrir possibilidades de relação entre os pressupostos da política deste Estado e os demais contextos no cenário nacional.

Após apresentar as discussões que vêm ocorrendo no estado de Mato Grosso, senti a necessidade de uma busca em âmbito nacional referente ao objeto de pesquisa. Acessei o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes Brasil, já que mantém as informações atualizadas e a biblioteca da UNISINOS, pois esta instituição tem apresentado trabalhos de grande relevância à educação e que muito me auxilia no suporte necessário ao desenvolvimento desta pesquisa.

Para esta seleção, utilizei os descritores: *formação docente*, *identidade docente*, *professora alfabetizadora* e *prática pedagógica*. Realizei uma revisão

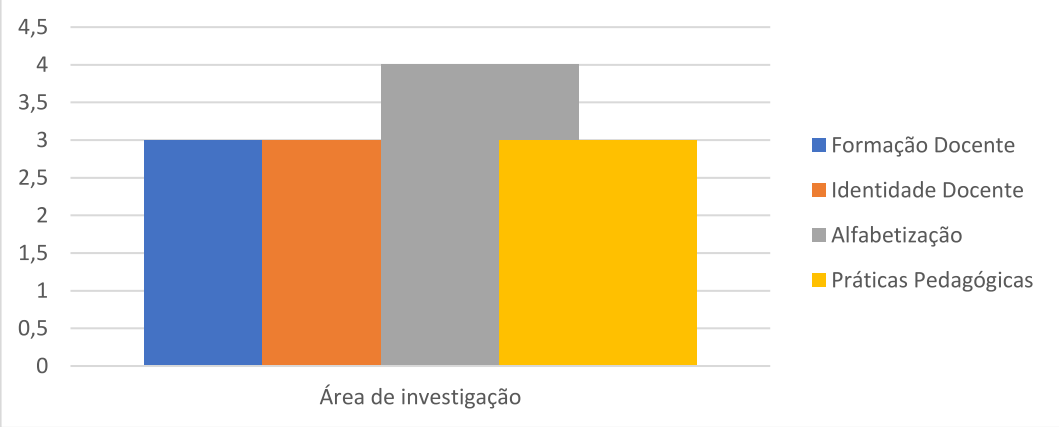
bibliográfica referente às publicações desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2018, na busca por *identidade docente*, principalmente das professoras alfabetizadoras.

Entre as pesquisas encontradas, constam dados referentes a nove dissertações e quatro teses das seguintes universidades: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Oeste do Pará e Universidade Federal do Piauí.

Após visitar o banco de dissertações e teses de algumas instituições, notei que muitas das pesquisas já compõem o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes Brasil, e por isto, esta fonte foi considerada como a mais relevante nesta pesquisa.

Em relação aos artigos, embora tentada a apresentar vários trabalhos encontrados, utilizei como critério os que abrangiam a formação de professoras alfabetizadoras no sentido da constituição de sua identidade docente. Muitos deles, inclusive, são oriundos de pesquisas desenvolvidas e apresentadas nas dissertações e teses. Em princípio, não imaginei o quão trabalhoso seria, pois confesso que tive dificuldade em separar as pesquisas, uma vez que as discussões têm sido amplas e de muita qualidade. Para tanto, foram dedicadas horas de leitura, o que, ao final, contribuiu significativamente para o meu aprendizado e enriqueceu esta tese. Deste modo, foi possível fazer um mapeamento das discussões dos descritores investigados que estão registrados no gráfico 2, apresentado abaixo.

Gráfico 2 - Teses, dissertações e artigos da Capes Brasil: 2013-2018



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nos dados apresentados nos artigos referentes à *formação docente*, as problematizações tratam a respeito da atuação dos/as professores/as em início de carreira, situações positivas e dificuldades enfrentadas por eles/as. O compromisso dos/as docentes com a escola pública e a formação das futuras gerações apontou para a percepção positiva e contribuição da formação inicial para o contexto do cotidiano de trabalho. Os estudos reafirmam a importância de uma atenção especial aos/às professores/as que estreiam na profissão a necessidade de ações sistemáticas de acompanhamento, principalmente às iniciantes, de indução profissional. Alguns estudos evidenciam também a importância atribuída por professores/as à formação continuada, na perspectiva de desenvolvimento profissional.

Simone Albuquerque Rocha e Rosana Maria Martins (2018) investigam em seu artigo *Professores iniciantes e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT*, pela primeira vez em Mato Grosso, especificamente em Rondonópolis, a desistência e o abandono da carreira docente por professores/as concursados/as iniciantes. De acordo com as autoras, a etapa de inserção na carreira docente é compreendida como um período crítico, em que o/a licenciando/a deixa de ser aluno/a e passa a ser professor/a, isto é, passa a ter a responsabilidade de dominar os conhecimentos básicos para controlar os/as seus/as alunos/as. A fase inicial da carreira profissional docente é um período muito difícil e relevante na constituição da identidade profissional e uma etapa crucial na consolidação ou não da profissão. No final do artigo, Rocha e Martins (2018) destacam que os dados coletados apontam que o/a professor/a em início de carreira sofre ao se deparar com a realidade e percebe que se encontra distante do que aprendera na academia. Nesta perspectiva, é necessário que a formação inicial esteja articulada às condições reais de trabalho na escola e às exigências atribuídas aos/às docentes em início de carreira no processo de constituição docente.

Em seu artigo *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, Iza Cristina Prado da Luz (2017) mostra que os/as professores/as se sentem pressionados/as por melhores resultados nas avaliações realizadas na escola, apesar de serem pouco discutidos. Além disso, não são estabelecidas alternativas e poucos são os planejamentos para melhorar o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, de modo que se sentem cobrados/as a apresentarem melhores resultados, apesar de não se sentirem apoiados/as.

Assim que concluí a tarefa da revisão bibliográfica das teses, dissertações e artigos e ciente de que muitas das pesquisas desenvolvidas pelas mais diversas instituições não foram contempladas, afirmo que este trabalho me exigiu tempo e dedicação. Tantas reflexões abrangem o campo das políticas públicas, a prática pedagógica, o uso das tecnologias em sala de aula, as experiências diversificadas, a formação inicial e continuada, entre vários outros campos, ampliando meu aprendizado e fortalecendo significativamente a potencialização desta tese.

Com base nas pesquisas realizadas, o campo da formação de professores/as é composto por um vasto número de pesquisas e publicações. A cada ano, aumentam os investimentos dos/as pesquisadores/as nesta área, sendo possível afirmar a sua relevância para a qualidade do ensino e registrar que esta revisão bibliográfica está longe de contemplar as pesquisas desenvolvidas nos últimos tempos a respeito da identidade da professora alfabetizadora, pois são inúmeros os caminhos discutidos. Para tal, utilizo as palavras de João Wanderley Geraldi (2011, p. 14) para anunciar as possibilidades de compreender o tema:

> [...] o tratamento de um tema é inesgotável. Os limites são impostos pelo projeto de dizer, e aquele que diz sabe que não dominará por completo os sentidos de seu dizer. Mas esta condenação dos sentidos múltiplos é também o lugar da riqueza da experiência humana: afasta a uniformidade, a conformidade e o conformismo.

Alguns aspectos desta formação ainda carecem de estudos. Após este trabalho, de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, retomo os questionamentos feitos no início deste capítulo: o que tem sido discutido nas pesquisas científicas a respeito da formação docente da professora alfabetizadora? Como a professora alfabetizadora tem sido apresentada nas pesquisas? O que tem se discutido a respeito da identidade docente da professora alfabetizadora?

Neste contexto, por meio da revisão bibliográfica apresentada, procurei identificar traços do debate em torno da identidade docente da professora alfabetizadora, pois no âmbito das políticas educativas, esta profissional tem sido continuamente colocada no centro das atenções e, muitas vezes, sendo responsabilizada pelos resultados insuficientes na aprendizagem dos/as alunos/as, e assumido, em muitos casos, o papel de sujeito da mudança. Desta forma, acredito na necessidade de voltar o olhar para o modo como têm-se efetivado os processos de

formação das professoras alfabetizadoras em nosso país, em específico, para esta pesquisa, no município de Cáceres/MT.

Ao longo desta revisão bibliográfica, evidenciei a existência de outras visões e outros modos de entender a educação, em especial, a identidade da professora alfabetizadora, recebendo abordagens dos mais diversos eixos de discussão que, mesmo distinto do que preconizo nesta pesquisa, não se configura em desordem, pelo contrário, é reflexo da complexidade da temática, o que indica que sempre será possível alargar o debate. Enfocando o universo da docência, posso afirmar que, na busca por pesquisas voltadas à identidade docente, as produções científicas são produzidas a partir de diversos fatores e saberes, tensões e contradições. Por isso, confesso que é desafiador investigar o ofício de ser professor/a.

Muitas pesquisas têm sido realizadas no campo da formação de professores/as, mas ainda há um extenso caminho a percorrer, em especial, o voltado à constituição da identidade profissional docente da professora alfabetizadora. Também foi possível verificar que é no desenvolvimento das atividades na escola, com os desafios internos e externos enfrentados pelas profissionais, o pouco apoio recebido pelos/as gestores/as, em especial no início de carreira, a falta de políticas públicas que possam fortalecer a profissão, que as identidades docentes vão sendo constituídas o que veio ao encontro do objetivo desta pesquisa e que foi considerado de extrema importância para o seu desenvolvimento.

No próximo capítulo, discuto o conceito de identidade docente com base nas ideias de estudiosos/as da área.

CAPÍTULO III - CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: DIFERENÇAS E PERTENCIMENTO

A preocupação com as temáticas *alfabetização* e *formação de professores/as* sempre estiveram presentes em minha trajetória profissional, porém as lentes usadas para sua compreensão foram as das áreas da Sociolinguística e da Psicologia, ora com contribuições sobre especificidades próprias da língua materna, ora com conhecimentos a respeito de como os sujeitos aprendem a língua materna, ora sobre como são ensinados. Além disso, quando pesquisava essas temáticas, o centro das

pesquisas era relacionado ao desenvolvimento da criança, o que, em minha opinião, é de extrema importância. Segundo Samantha Dias de Lima, Renata Cristina Lacerda Cintra Batista Nascimento e Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro (2019, p. 7), nos últimos anos, vários campos do conhecimento, como a Antropologia, a Filosofia, a História, a Pedagogia, a Pedagogia da Infância, a Psicologia e a Sociologia passaram a investigar a criança e a infância por suas próprias características e especificidades. “Esse olhar renovado sobre as infâncias, [...] permite reflexões acerca de como se dão as relações hoje entre adultos e crianças e, principalmente, questiona as marcas deixadas por estas relações.”

Entretanto, identifiquei que, embora a relação entre o adulto — no caso desta pesquisa, a professora alfabetizadora —, seja importante para a constituição da identidade profissional docente, para atingir meu objetivo de pesquisa era preciso ter a professora alfabetizadora como foco central. Os estudos realizados no doutorado, me possibilitaram repensar sob o olhar pós-estruturalista alguns aspectos desse objeto de pesquisa e conhecer outra perspectiva para estudar a alfabetização e compreender o processo de constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras.

Tardif e Raymond (2000, p. 239), ao investigarem os saberes docentes, oferecem contribuições específicas para a compreensão do processo de constituição dessa identidade.

> [...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

Para Tardif (2012), o saber é constituído de acordo com o meio social em que o/a professor/ra se encontra, desse modo, nunca é definido individualmente ou por ele/a próprio/a. Ao tratar a respeito do percurso histórico da formação docente, verifica-se que a figura do/a professor/a se apresenta em destaque e assim constitui sua identidade profissional a seu modo. Entende-se que é na atuação da profissão que a(s) identidade(s) docente(s) vão se constituindo, por isto, em meu entendimento,

existe a necessidade de iniciar este capítulo apresentando um breve histórico da formação docente no Brasil.

Há algum tempo, o desafio da formação docente, seja a inicial ou a continuada, constitui-se como um dos aspectos relevantes para a educação brasileira, o que vem estimulando o desenvolvimento de várias pesquisas, que vão desde as demandas por escolarização e pelo prolongamento dos níveis de escolaridade, à escolaridade obrigatória, à democratização da educação, à identidade de professores/as, entre outros. Mas, a cada ano, verifica-se que o debate não se exauriu, muito pelo contrário, vêm aumentando as discussões voltadas a esta formação. Tal afirmativa pode ser sustentada ao analisar os grupos de trabalho discutidos na ANPEd, como: Alfabetização, Didática, Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Educação Popular, Formação de Professores/as, História da Educação, Leitura e Escrita, Políticas Públicas, Trabalho e Educação. É notável uma busca constante por uma educação de qualidade, principalmente no ensino público, tendo a formação do/a professor/a como foco.

Convém enfatizar que a professora alfabetizadora deve ser vista numa perspectiva integral, uma vez que as avaliações de larga escala, no Brasil, acontecem, principalmente, quando as crianças se encontram em processo de alfabetização. Para isso, é preciso recuperar o prestígio dessa docente que tem muito a contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as e, consequentemente, do país, investindo no fortalecimento de seu preparo profissional.

3.1 Breve histórico da formação docente no Brasil

> Quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolaridade básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos de 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima. (Bernardete Angelina GATTI; Elba Siqueira de Sá BARRETO, 2009, p. 11).

Conforme anunciei anteriormente, não tenho a pretensão de aprofundar a história da formação docente, mas de identificar a figura do/a professor/a no decorrer político e educacional do nosso país. Segundo Gatti e Barreto (2009), a demanda por

professores/as passa a ser exigência social a partir de meados do século XX, pois, até então, a oferta de escolas públicas era ínfima. A mudança mais significativa ocorreu logo após o golpe militar de 1964, a Reforma Universitária, em que se estabeleceu como prerrogativa dos cursos de Pedagogia, a formação de professores/as para atuarem no ensino de segundo grau e no âmbito da gestão escolar, como já havia sido feito em legislações anteriores: decreto-lei n. 1.190, em 1939 (BRASIL, 1939) e parecer n. 251, no ano de 1962 (BRASIL,1962). Em 1968, de acordo com a lei n. 5.540, no artigo 30, o/a profissional pedagogo/a ganha a incumbência também de inspecionar o trabalho dos/as demais professores/as, deixando evidente a influência da ditadura militar em suas carreiras profissionais (BRASIL, 1968).

De acordo com Rinalda Bezerra Carlos (2013), a incumbência atribuída ao/à pedagogo/a de examinar o trabalho dos/as demais professores/as ainda hoje reverbera na figura do/a coordenador/a pedagógico/a nas escolas, pois é bastante confundida com a de supervisor/a, ao invés de auxiliar pedagogicamente o trabalho do/a professor/a em sala de aula. Outra mudança foi a implantação do parecer n. 2, no ano de 1969, pelo Conselho Federal de Educação, em que o curso de Pedagogia sofre reformulação curricular, eliminando o bacharel (3+1)[14] e transformando-se em licenciatura (BRASIL, 1969).

As escolas normais inauguraram os cursos específicos à formação de professores/as no Brasil com a promulgação da lei n. 5.692, em que foram substituídas pelo ensino de segundo grau, o magistério, em 1971 (BRASIL, 1971). A “[...] formação perde algumas de suas especificidades, [...] deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio).” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38). Essa nova configuração apresentou fragilidades, pois com a organização de muitos currículos, parte da formação específica foi reduzida.

Na tentativa de suprir as lacunas apresentadas nos currículos dos cursos de magistério, novas medidas foram tomadas, como a implantação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs) em alguns estados do país, com o objetivo de oferecer aos/às professores/as formação, atualização e aperfeiçoamento e que, por meio de pesquisas, pudessem desenvolver

[14] O esquema 3+1 visava uma dupla formação profissional, ou seja, três anos para a formação em bacharel e um ano para a formação didática que dava direito a atuar no ensino secundário e nas escolas normais. A formação docente para atuação nas escolas primárias ficava a cargo das escolas normais.

atividades inovadoras (BRASIL, 1982). No estado de São Paulo, foram oferecidas bolsas de estudos aos/às estudantes que se dedicassem em tempo integral à sua formação (GATTI; BARRETO, 2009). A formação oferecida pelos CEFAMs[15] era considerada de alta qualidade. As autoras destacam que estes centros se expandiram em números e apresentavam resultados positivos quando avaliados, mas no ano de 1996, com a promulgação da LDB n. 9.394, os cursos de formação de professores/as passaram a ser de responsabilidade do ensino superior e os CEFAMs foram fechados (BRASIL, 1996).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, devem ser assegurados planos de carreira, ingresso por concurso público aos/às profissionais das redes públicas e piso salarial profissional nacional, definidos em legislação própria (BRASIL, 1988). Conforme a Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE), devem-se "valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE" (BRASIL, 2014, p. 159). Porém, na prática, o país ainda não atingiu patamares considerados adequados, em termos de salário e carreira docente, bem como nos aspectos relacionados às condições de trabalho. Deste modo, exige-se buscar possíveis estratégias de melhorias para a qualidade da educação que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país e oportunizar a reflexão junto aos/às professores/as de sua própria formação, bem como reavaliar a profissão como um todo.

No ano de 1982, o Magistério ainda se mantinha, mas a partir da lei n. 7.044, foram implantadas as licenciaturas curtas para formar professores/as para o ensino fundamental, em princípio, com ênfase para quinta a oitava série (BRASIL, 1982). Em 1986, por meio do parecer n. 161, estende-se a formação docente de primeira a quarta série (BRASIL, 1986). Essas licenciaturas não obtiveram êxito e permaneceram somente nas grandes capitais, mas foram totalmente extintas no ano de 1996, com a promulgação da nova LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996). Ainda que esta lei tenha sido promulgada no século XX, foi somente em 2002 com as DCNs para a formação de professores/as que as primeiras adaptações dos currículos iniciaram (BRASIL, 2002).

[15] As propostas dos CEFAMs, da década de 1980, foram as que subsidiaram às origens do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), no estado de Mato Grosso.

As DCNs foram compostas por dezenove artigos, dos quais destaco os dois primeiros e o quarto:

> Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.
>
> Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
>
> Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002).

As DCNs estabelecem as diretrizes para a formação de professores/as para a educação básica no ensino superior (BRASIL, 2002). Com base no artigo 52, da LDB n. 9.394, modifica-se a exigência na formação de professores/as para atuarem nos primeiros anos do ensino fundamental, que estipula a exigência de nível superior, em curso de licenciatura plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida ainda a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade normal para atuar nos segmentos da educação infantil e nos quatro anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

No ano de 2006, por meio da resolução n. 1 (BRASIL, 2006), foram aprovadas as DCNs para os cursos de graduação em Pedagogia, recebendo amplas atribuições e ocasionando inúmeros desafios aos/às docentes.

> As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e

> nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 50), criaram-se tensões ao organizarem a matriz curricular para o funcionamento dos cursos, principalmente para os ofertados no turno da noite, "[...] onde encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados."

Outra perspectiva de formação docente preconizada pela LDB n. 9.394 foram as instituições de nível superior poderem ofertar cursos superiores a distância[16] (BRASIL, 1996). Gatti e Barreto (2009) enfatizam a preocupação em relação à proliferação dos cursos de licenciatura que, embora para sua abertura a instituição deva solicitar o credenciamento específico à União, com a mesma duração que os cursos presenciais, tenham momentos presenciais, avaliações, estágios obrigatórios, apresentação e defesa de trabalho de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, pois sua oferta vem aumentando de forma significativa no Brasil. As autoras ressaltam que, mesmo com todos os cuidados previstos, há um significativo aumento na oferta dos cursos a distância para a formação de professores/as e, em alguns aspectos, há questionamentos sobre a falta que os/as alunos/as terão ao experienciarem o mundo acadêmico num cotidiano de estudos e relações escolares.

Com base no que foi exposto, as DCNs são apresentadas como documentos responsáveis pela orientação de propostas curriculares para a formação docente como mecanismos de controle e regulação das políticas curriculares com aparato oficial, o que tem sido objeto de estudo de muitos/as pesquisadores/as.

> Tomando as relações entre teoria e prática como um dos aspectos fundamentais da reforma propugnada para os cursos de formação de professores da educação básica, resultados alcançados em investigações produzidas no meio acadêmico durante o período compreendido entre os anos de 2002 a 2006 denunciam a prevalência de perspectivas conservadoras nas proposições exaradas. De acordo com estudos já realizados, nas DCNs evidencia-se tendência à

[16] Não tenho a pretensão de aprofundar-me a respeito da educação oferecida a distância, mas em se tratando de uma forma legal voltada à formação docente, acredito ser necessário mencioná-la.

> supervalorização de saberes experienciais, relacionados à atuação pragmática do educador. (Marilda Pasqual SCHNEIDER, 2007, p. 16).

A autora compreende que há um descompasso entre o projeto de sociedade defendido historicamente pelos/as profissionais da educação e as propostas pelas DCNs, pois há uma supervalorização entre os saberes experienciais, relacionados à atuação pragmática do/a professor/a, como visões curriculares instrumental tecnicistas. Estas visões foram fortemente debatidas e alvo de críticas na década de 70, pois "[...] imperava no preparo do professor o desenvolvimento de métodos de ensino e a determinação de objetivos educacionais em conformidade ao modelo produtivo dominante". (SCHNEIDER, 2007, p. 16).

Outro destaque da autora é que as DCNs, embora tenham pontos considerados como avanços, como a inserção de professores/as nas discussões de elaboração deste documento, "[...] mantêm-se atreladas ao propósito de formação para atender demandas do mercado, tal qual evidenciado em décadas passadas com relação a outras reformas curriculares promovidas." (SCHNEIDER, 2007, p. 17). A este respeito, Vera Maria Vidal Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula Valim de Lima (2017, p. 417-418) provocam a reflexão:

> [...] no Brasil, mais de 80% das matrículas do ensino fundamental e médio estão na rede pública. A expansão da educação básica é uma realidade no país, principalmente após o Fundeb e a Emenda Constitucional que ampliou a obrigatoriedade da educação de 4 a 17 anos. Estão em disputa projetos societários e de educação que se traduzem no conteúdo da educação, entendido como currículo, gestão, formação de professores, organização do sistema e escola; enfim, a alma da educação.

Sendo a educação pública a detentora do maior número das matrículas, tem sido cada vez mais alvo de defensores/as das ideias neoliberais.

> [...] a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças [...] a educação, como parte de um projeto de nação, é disputada por visões antagônicas, tanto no sentido da sua direção, quanto na execução. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 417-418).

Nesta perspectiva, as autoras destacam a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 18 de dezembro de 2018, e a forte defesa pelos governantes:

> [...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (DCNs). (BRASIL, 2018, p. 8).

De acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 417), a elaboração da BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o Escola Sem Partido tiveram propósitos estratégicos no sentido de mercantilizar a educação. As propostas foram muito bem articuladas por sujeitos individuais e coletivos que se encontram em redes globais e locais, e "[...] com diferentes graus de influência que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não [...]". E é neste emaranhado de organizações que a figura do/a professor/a se faz presente, o que instiga a entender os atuais papéis fragmentados assumidos pelos sujeitos sociais.

Gatti (2000) afirma que muitos países vêm fazendo investimentos na área educacional, em especial, à formação de professores, pois, "[...] os/as professores/as são os/as personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura." (GATTI, 2000, p. 3). Já Nóvoa (2014, p. 228) os/as define como objetos e sujeitos da formação, o autor, entende "[...] que é no trabalho de reflexão individual e coletivo que encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional." Enquanto Pereira (2016), se refere a eles/as como sujeitos em prática, dentro de um estrato social, de uma coletividade.

De acordo com as definições dos autores e da autora, muitos são os elementos que compõem o/a docente, e uma das preocupações de vários/as pesquisadores/as é a de que muitos/as assumem a profissão como uma alternativa possível, e não a que gostariam de exercer. Na maioria das vezes, os/as professores/as, inclusive eu, como professora formadora, comecei a aula inquirindo os/as acadêmicos/as sobre os motivos que os/as levaram à escolha pelo curso e, na maioria das vezes, destoa aquele/a que diz ter sido por opção. Geralmente, as respostas são: (a) tentei outro

curso, mas não passei no vestibular; (b) me disseram ser um curso mais fácil; (c) minha mãe fez minha inscrição; (d) por falta de opção; (e) por ser ofertado no período noturno; (f) seguindo a profissão da minha mãe e de minhas tias; entre outras. Talvez, ao invés de questioná-los/as a respeito da escolha pelo curso, poderíamos ir além, procurando "[...] um fio condutor, ao debate sobre a formação dos professores." (Phillippe PERRENOUD, 2002, p. 9).

Não são perguntas simples de serem respondidas, nem de obter respostas formuladas logo nos primeiros dias de aula, pois vão além de uma simples definição. Segundo Maria do Céu Roldão (2007, p. 94), a questão apresentada tal como as possíveis tentativas de resposta não existe, trata-se de uma construção histórico-social em permanente evolução.

Esta seção não tem como objetivo detalhar o percurso histórico, mas anunciar os avanços desta formação, assim como os desafios enfrentados pelos cursos de formação docente ao longo dos anos. Desta forma, a constituição identitária do/a professor/a no percurso de sua profissão vai ganhando forma.

3.2 A constituição da identidade profissional

> [...] "quem sou eu" ou "o que é ser professor", mas, de outro modo, "como me tornei o que estou sendo" e "como é ser professor" [...]. (PEREIRA, 2016, p. 37).

Escolhi esta epígrafe, de autoria de Pereira (2016), para iniciar este subcapítulo, pois novamente surgem questionamentos: qual identidade estou a pesquisar? Esta pergunta é considerada relevante, uma vez que o tema identidade é fundamental para compreender determinados modos de ser e de estar na profissão docente. "Para compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis." (WOODWARD, 2014, p. 17).

Gostaria de ressaltar que o conceito que discuto nesta pesquisa não está relacionado à identidade individual ou ao eu individual. Minha proposta é com a identidade social enquanto grupo social, neste caso, as professoras alfabetizadoras. O mundo está passando por mudanças culturais, econômicas, sociais, políticas e tecnológicas e que podem afetar, diretamente, a constituição da identidade desta profissional, pois "[...] a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas

sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas.” (HALL, 2003, p. 30).

No contexto de ampla discussão acerca da formação docente e as condições pelas quais os/as profissionais da educação desenvolvem suas atividades, surgem reflexões sob os atravessamentos que a docência contemporânea vem enfrentando, ou seja, paradigmas relativos aos saberes pedagógicos, políticos, culturais e epistemológicos que mobilizam a docência.

Em meados da década de 1970, vão se produzindo novas configurações do capitalismo, impulsionado pela crise do petróleo onde o Estado mostra-se incapaz de dar conta das demandas sociais e passa a ser estabelecido pelas lógicas de concorrência e métodos de governos empregados em empresas privadas. A esse respeito, Fávero e Bechi (2020) discutem sobre as transformações na estrutura político-econômica, cultural e produtiva, inerentes à expansão do capitalismo flexível, as implicações que os/as docentes enfrentam sobre os ritmos e as condições de trabalho incluindo o fenômeno relativo à intensificação e à precarização das condições de trabalho, decorrentes do processo de subjetivação capitalista.

Não nego, nesta pesquisa, a faceta importante do processo alfabetizador, bem como a melhoria no preparo da professora alfabetizadora, entretanto, acredito que deva transcender do aspecto individual ao social, uma vez que são muitos os elementos para que ocorram resultados positivos na formação das crianças em processo de alfabetização, desde a falta de investimentos de políticas públicas voltadas à docência, a má estrutura das escolas e ao salário pago aos/às professores/as. Cada vez mais, temos ouvido o discurso dominante responsabilizando a professora alfabetizadora pelas mazelas do analfabetismo, inclusive tensionando com que muitas acreditem que as melhorias dependem exclusivamente delas, o que faz com que passem a assumir responsabilidades que transcendem o exercício da profissão. “Para o modelo de governabilidade neoliberal, se o indivíduo é livre para fazer escolhas, deve também responsabilizar-se pelos resultados do seu trabalho.” (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 11).

Nesta perspectiva, reflito a respeito da constituição da identidade profissional docente da professora alfabetizadora, uma vez que, no Brasil, a ideologia neoliberal está sendo preponderante nas últimas décadas até os dias atuais, apresentando criticamente as fragilidades do ensino, em especial, ao trabalho da professora alfabetizadora. Muitos sentidos são propagados, tanto pela mídia como por setores

das mais diversas escalas sociais: *muitos/as professores/as, por serem despreparados/as, fazem diagnósticos errados; os/as professores/as brasileiros/as são fracos/as nos conhecimentos específicos; a realidade da escola é que quem ensina não sabe o que ensina; os cursos de Pedagogia não preparam o/a professor/a para alfabetizar; o pessoal que trabalha no setor público possui uma formação sem compromisso com a educação; o público que opta pela formação docente é o que vem da classe menos favorecida no país*, entre outros.

Eu sou. Tenho sido. Estou sendo. Considerando o tempo em que se encontram os verbos postos nas três frases que iniciam este parágrafo, podemos considerar que seja uma pequena mudança, aparentemente inócua. Entretanto, ao definir o sujeito no presente do indicativo os remetemos a algo definido, pronto e individual. A partir dos verbos nas formas nominais (particípio e gerúndio) é possibilitado identificar uma continuidade que reflete um desenvolvimento em constante ação. Estar atento a essa questão, segundo Pereira (2016), vem a ser determinante para a compreensão que temos tanto do processo de investigação quanto do sujeito e da subjetividade. Ademais, acerca da modernidade ou à modernidade "líquida-moderna", Bauman (2005), a partir desse conceito, define a sociedade como fluida e perpassada por constantes mudanças.

Woodward (2014) nos provoca a refletir sobre como os sistemas simbólicos e sociais, em suas diferenças, atuam para produzir identidades. De acordo com a autora, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, ou seja, é preciso entender os sentidos que determinadas coisas produzem em determinados grupos ou pessoas. E, nesta perspectiva de pensar os/as professores/as inseridos/as num coletivo profissional que retomo a epígrafe utilizada no início deste subcapítulo para destacar o caminho a percorrer "[...] 'quem sou eu' ou 'o que é ser professor', mas, de outro modo, 'como me tornei o que estou sendo' e 'como é ser professor' [...]." (PEREIRA, 2016, p. 37).

Com base na literatura, a identidade se constitui e transforma-se de acordo com o contexto social em que o sujeito está inserido, e que muitas mudanças ocorrem de tempo em tempo nesse meio. Estas mudanças têm relação direta com a globalização, ou como denominado por Bauman (2005), "modernidade-líquida". A contemporaneidade passa a ser marcada pelo fim dos padrões, da estabilidade, da segurança e das certezas, dando espaço ao tempo da indefinição, do medo e da

insegurança, o homem moderno passa a estar sozinho na construção de sua própria vida e da configuração do mundo à sua volta (BAUMAN; DONSKIS, 2014).

A respeito da globalização, Hall (2003) argumenta que coincide com a era da exploração e da conquista europeia e com a formação dos mercados capitalistas mundiais, portanto não é um fenômeno novo. A este respeito, Woodward (2014, p. 21) afirma que a globalização ocasionou grandes transformações sociais e, consequentemente, produziu novas identidades, pois novos produtos foram disponibilizados, causando impacto no comportamento das pessoas e no seu convívio social. Para ilustrar tal afirmativa, destaca os jovens que andam pelas ruas de *Walkman*, ao mesmo tempo que estão coletivamente envolvidos, estão isolados do mundo que os rodeia, formando, assim, consumidores globais. “A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas [...].” (WOODWARD, 2014, p. 21).

Neste sentido, sinto-me provocada a pensar à docência na contemporaneidade e a constituição da identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras, uma vez que, mesmo pertencentes a um mesmo grupo profissional, têm culturas, hábitos, sentimento de pertencimento de formas diferentes e, em suas diferenças, vão constituindo suas identidades. De acordo com Hall (2003), o processo de zona de contato é dialógico, cuja relação de interação, entrosamento das compreensões e práticas vão produzindo o colonizador e o colonizado. Em sua versão de sociedade líquida, Bauman (2005, p. 19) explica que, na modernidade, as relações em comunidade, em conjunto passam a ser inconsistentes e instáveis, ou seja, tudo é volátil, “[...] as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras inflamadas e lançadas pelas pessoas à nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.”

Woodward (2014, p. 24), afirma que “[...] a contestação na presente busca justificação para a criação de novas — e futuras — identidades nacionais evocando origens, mitologias e fronteiras do passado.” Conforme Hall (2003), o sujeito pronuncia-se a partir de uma posição histórica e de culturas específicas do passado, e reconstrói e transforma as identidades históricas. Pereira (2016, p. 27) discute o aparecimento do ser em simultaneidade ao meio, porém não é substância nem parte do coletivo, “[...] estamos falando, o tempo todo, na ordem da coletividade.” Conforme o autor, a individuação articula simultaneamente a existência do indivíduo e o meio, e

a subjetivação articula o sujeito e o coletivo social. Deste modo, o sujeito e o coletivo social são inseparáveis, um não se sobrepõe ao outro.

Para melhor entender o conceito de individuação, Pereira (2016) faz uma explicação da escola, que tem uma formação histórica, como um lugar circunscrito por uma institucionalidade prática, concreta, onde há um prédio, funcionários/as, alunos/as, disposições legais que a regulam, sociedade escolar, funções a serem cumpridas, é um estrato articulado a inúmeros substratos, com intenções educativas, formativas, pedagógicas e políticas que exigem que os sujeitos produzam dispositivos concretos de consolidação dessa função. A escola é um estrato que contém em si outras camadas estratificadas que a habitam sem estarem localizadas em seu interior ou em seu exterior, e assim como as outras instituições atua uma sobre a outra e produz efeitos no ar, evidenciando "[...] a indissociabilidade entre individual e coletivo." (PEREIRA, 2016, p. 31).

Sabemos que a formação da identidade, em especial a profissional, ocorre nos ambientes por onde o sujeito entra em interação com o outro. No caso da docência, isso acontece nos cursos de formação inicial e continuada, nos ambientes da sala de aula e da escola, onde, desempenhando os papéis sob as contribuições de vários interventores sociais e específicos, que influem nesta formação e por processos de diferenciação inacabados, sucessivos, e em ambientes de contato e de interação.

De acordo com Pereira (2016, p. 47), "[...] os professores são seres humanos, trabalhando com a formação profissional de outros seres humanos, que, por sua vez, trabalharão com a formação geral de outros seres humanos." Para o autor, ao abandonar a prática em caminhos seguros e repetitivos para lecionar, identificou significativas mudanças que produziram uma nova marca, a *professoralidade*. Não uma identidade, mas um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser.

Partindo do pressuposto de que as identidades podem ser marcadas por nossas escolhas e outras pelo meio que nos encontramos (BAUMAN, 2005); identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2014); somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo (HALL, 2014); a identidade é, assim, marcada pela diferença (WOODWARD, 2014); estes vazios se fazem necessários no sentido de produção de subjetividade (PEREIRA, 2016), proponho-me a colocar sob suspeita e a questionar essa identidade que tem sido atribuída a esta profissional,

pensando, no caso desta pesquisa, sobre as professoras alfabetizadoras, principalmente quando são propagados os resultados das avaliações de larga escala em que as crianças são submetidas e as docentes rotuladas de incompetentes, culpadas, de menor prestígio, que não sabem nada, entre vários outros apontamentos negativos, o que pode causar insegurança e instabilidade no modo de exercer a docência.

Segundo Bauman (2005), as identidades flutuam no ar. Em outras palavras, é possível a mudança de identidade de acordo com a necessidade e cenário em que está instituída, uma vez que não possui mais a solidez de uma rocha, podendo ser negociável e revogável.

O investimento da profissão docente em formação na escola, em especial na alfabetização, ao ser concebido como uma oportunidade de formação profissional que oferece elementos socioculturais indicadores de empenho e pertença profissional docente constitui-se em uma possibilidade promotora de novos descritores sociais e profissionais configuradores da identidade profissional da professora alfabetizadora. Este processo é um fazer desafiador que resulta das relações e interações sociais, políticas e organizacionais. Também se filia às trajetórias e histórias vividas ao longo da vida nos lugares de circulação, promotores de identidade como, a princípio, nos cursos de formação de graduação e depois nos cursos de formação continuada, bem como das práticas propostas, dominantes, exigidas e necessárias nos lugares de trabalho. “A identidade é, nesses casos, tomada como ponto de partida porque é compreendida como forma de um sujeito.” (PEREIRA, 2016, p. 63).

As mudanças vividas pela sociedade atual, sejam de ordem política, social e cultural são desafiadoras e exigem que o/a professor/a viva em busca de seu desenvolvimento profissional, o que pode promover transformações em sua identidade profissional. Com base nas afirmações de Pereira (2016), a respeito da identidade, podemos afirmar que não há uma identidade única, somos sujeitos diferentes, vivemos constantemente experiências diversificadas, ora escolhidas por nós, ora que nos são impostas. Por isso, é necessário acompanhar a professora alfabetizadora nos espaços multirreferenciais de formação, considerando a heterogeneidade própria das relações educativas que desafiam e influenciam a constituição de sua identidade, além de impulsionar a necessidade de compreensão dos processos que levam à sua constituição e à transformação a partir da participação em cursos de formação e nos demais espaços escolares.

> Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age — e a determinação de se manter firme a tudo isso — são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem contar, e não de uma só tacada. (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Woodward (2014, p. 31) afirma que somos pessoas que vivemos constantemente em contato com diversos e diferentes campos sociais, representando papéis distintos em contextos diferentes.

> Embora possamos nos ver, seguindo o senso comum, como sendo a “mesma pessoa” em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo (HALL, 1997). Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados — e também posicionamos a nós mesmos — de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando.

A autora discute também sobre as exigências da vida moderna em assumirmos diferentes identidades, pois são produzidas de acordo com o espaço que ocupamos.

> As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos “novos movimentos sociais” e das novas definições de identidades pessoais e sexuais, sugere que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares. (WOODWARD, 2014, p. 39).

Pereira (2016, p. 45) alerta que “[...] ao tentarmos desviar do modelo estático, não caiamos no oposto, no fluxo puro.” Na contemporaneidade, tudo parece sinalizar para a crise das identidades do sujeito, quando parece não mais haver a delimitação

de fronteiras identitárias, quando parece ser tudo flexível, incontrolável, provisório nos termos ajuizados por Bauman (2005).

Nesse sentido, preciso assumir que estou operando nesta pesquisa de modo central com o conceito de *identidade* e não de *professoralidade*. Originalmente, ainda na ocasião do projeto de tese, pensei ser possível investigar o processo de tornar-se docente para examinar os modos como nos constituímos a partir de políticas e práticas no exercício da profissão. Após ter realizado a pesquisa, e com as modificações necessárias no trabalho de campo e na metodologia, passei a operar mais centralmente com os processos de identificação e diferenciação propostos por Silva (2014) e Woodward (2014). Com base nas ideias apresentadas neste capítulo, identifico como aspecto importante de constituição de identidade o exame dos processos de afirmação, diferenciação e o sentimento de pertença profissional para investigar de que modos as identidades das professoras alfabetizadoras de Cáceres/MT são constituídas em seus contextos profissionais.

No próximo capítulo, apresento os caminhos metodológicos que inscreveram o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO IV - Caminhos metodológicos: um quebra-cabeça que se (des)monta

> Pode ser pra sempre
> Pode não ser mais
> Pode ter certeza e voltar atrás
> Pode ser perfeito
> Fruto da imaginação
> Pode ter defeito de fabricação. (QUEBRA-CABEÇA..., 2007).

Inicio este capítulo com outra epígrafe da música *Quebra-cabeça*, da banda Engenheiros do Hawaii, pois nesta parte que se refere aos caminhos metodológicos da pesquisa, muitas peças ainda estão por encaixar, quiçá, ao final deste trabalho, muitas sobrarão para serem encaixadas na abordagem de novas pesquisas. E, ao final deste percurso, muitos dos cenários da educação que se encontram hoje, podem não existir mais, enquanto outros podem ter defeito de fabricação, levando à montagem e desmontagem de ideias. A única certeza é a vontade de acertar, mesmo que com peças diferentes, pertencentes a vários jogos da área da educação. No caso desta pesquisa, peças das políticas públicas, prática docente, formação docente e identidade docente.

Faço uma metáfora deste capítulo com um jogo de quebra-cabeça, que quando inteiro possibilita ver a representação da realidade refletida sobre ele e ao ser desmontado, torna-se praticamente impossível compreender qual a imagem que está por trás daquelas peças. O mesmo ocorre ao trilhar o caminho da pesquisa, pois não há como sabermos qual o percurso a ser percorrido, nem mesmo o resultado a ser encontrado ao delinear o projeto, no entanto, no decorrer dos acontecimentos, entre leituras, trocas e buscas por novas informações, tudo se modifica, mas a sensação de que estão faltando peças no quebra-cabeça continua presente.

Ao pensar no processo de monta e desmonta, apresento o percurso metodológico desta tese por meio de questionamentos que servirão como base para compreender como a identidade profissional das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT são constituídas em seus contextos profissionais. Para isto, é preciso encaixar peça por peça do jogo, mas estou ciente de que muitas, por determinado momento, se desencaixarão, mudarão de lugar, darão espaço a outras, algumas, talvez, nem sequer serão encaixadas ou pertencerão a jogos diferentes, portanto, formarão imagens distintas. O importante é tentar encaixar as primeiras, peça por peça.

4.1 Movimentos da pesquisa: previsões e imprevistos

Para desenvolver uma pesquisa “[...] é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo a passo.” (DAL’IGNA, 2014, p. 198). Nesse sentido, um de meus primeiros passos foi o de analisar o meu percurso profissional, em que identifiquei uma aproximação muito intensa com a educação básica, principalmente com as turmas de alfabetização, o que me instigou a desenvolver esta pesquisa. Essa “[...] redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, pode ser caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise.” (WOODWARD, 2014, p. 12).

Atuar na UNEMAT como coordenadora institucional do PIBID durante três anos e as experiências vividas nas escolas da educação básica foram imprescindíveis para que pudesse desenvolver esta pesquisa, pois mediante a aproximação com as escolas, verifica-se que há muito a ser discutido a respeito da qualidade da educação pública em nosso país. A cada dia ocorrem novas situações desafiadoras, em especial às professoras alfabetizadoras e, é neste universo que vão constituindo suas identidades docentes. “Neste show da vida, as tramas se inventam e reinventam o tempo todo. É impossível permanecer como está. O ritmo é frenético e somos conclamados à participação a todo momento, tornando-nos protagonistas em diversas esferas.” (Marisa Vorraber COSTA, 2005, p. 211). Cada vez mais, percebo a necessidade de tentar juntar as peças do quebra-cabeça no que diz respeito à identidade docente, em especial, das professoras alfabetizadoras, pois muitos são os jogos de quebra-cabeça de que elas fazem parte.

> Das preocupações com o peso dos fatores extraescolares no desempenho de alunos, passa-se uma maior atenção ao peso dos fatores intraescolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o declínio escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, *a aprendizagem da leitura e da escrita*, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar à análise de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico. (ANDRÉ, 2001, p. 53, grifos meus).

André (2001) cita vários contextos que envolvem a professora alfabetizadora e que podem ser fatores preponderantes para a constituição de sua identidade docente.

No ano de 2015, juntamente com outras professoras, representei a UNEMAT na elaboração do PME, no município de Cáceres/MT. Este plano foi constituído com dezessete metas, a meta de número seis é sobre o ensino fundamental, com o objetivo de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, como a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio, até 2021. Com base no resultado da ANA/2016, verifiquei que das trinta e nove escolas do ensino fundamental dos anos iniciais, do município de Cáceres/MT, que foram avaliadas, somente dez atingiram a média 5,5 no IDEB e, das dezoito escolas do ensino fundamental dos anos finais, nenhuma atingiu a média 5,0.

Na tentativa de promover o aumento desses índices, ao invés da promoção de debates entre os/as profissionais da educação, foi criado o programa de incentivo “Aluno Nota Dez”, por meio da lei n. 2.694, em 9 de outubro de 2018, a estudantes do quinto ao nono ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Cáceres/MT.

> Art. 1º - Fica instituído no Município de Cáceres, o Programa de incentivo “Aluno Nota Dez”, destinado a estudantes da 5ª a 9ª série da rede de ensino municipal, onde àqueles alunos que obtiverem as melhores notas, receberão uma honraria, mediante decreto legislativo.
>
> Art. 2° - A honraria prevista no artigo 1° consiste na entrega de um diploma aos alunos que atingirem a maior média das notas obtidas durante o ano letivo. (CÁCERES, 2018, p. 1).

Tal iniciativa, embora não seja para alunos/as dos anos iniciais, evidencia uma proposta com vistas às perspectivas neoliberais, cuja competição fica estabelecida para que as honrarias sejam feitas. Em relação a essa forma de gestão, Tardif e Lessard (2014, p. 10) afirmam que os/as professores/as “[...] devem ter ótimo desempenho e visar excelência; aderir a um profissionalismo caracterizado por um engajamento apaixonado, uma exigência elevada e uma ética do serviço prestado aos seus ‘clientes’.”

Mais um relevante motivo para pesquisar a constituição da identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras, pois entendo que seja preciso

questionar e problematizar alguns resultados, tensionando a partir da complexificação de nossas análises. Na seção 3 da BNCFP (Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica), na “dimensão do engajamento profissional”, o subitem 3.2.1 aborda que é preciso “[...] compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.” (BRASIL, 2019, p. 19). Porém, para que ocorra a modificação, foi implantada uma lei que visa a premiação para os melhores resultados, cabendo ao/à professor/a comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, mas tendo seu trabalho acompanhado por avaliações que apresentem os resultados por meio da meritocracia. Para Dal’Igna, Scherer e Silva (2020, p. 10), “[...] a centralidade na noção de engajamento apontado pela BNCC parece operar no contexto da racionalidade neoliberal, envolvendo novas formas de se exercer o trabalho docente na Contemporaneidade.” Acredito também na possibilidade das intervenções humanas para que possamos pensar de outro(s) modo(s).

Na tentativa de tentar focar no problema de fato, a equipe do PME de Cáceres/MT concluiu, entre outras medidas, a importância da elaboração e implementação de políticas municipais que envolvessem melhorias da qualidade da formação inicial e continuada dos/as professores/as, valorizando o seu protagonismo. Contudo, até o momento, o que foi sugerido pela equipe do PME não se tornou realidade, pois muitos/as docentes nem chegaram a ter conhecimento do resultado do desenvolvimento cognitivo de seus/as alunos/as. Isso pode ser um grande prejuízo para a educação, uma vez que se os/as professores/as não discutem ou mesmo não têm acesso à realidade do processo de aprendizagem das crianças, ficam limitados/as a pensarem de outro(s) modo(s).

> Trata-se de uma prática que não deve ser tomada como um simples “ir contra” ou como uma simples busca de um suposto exotismo na diferença. Do contrário, o “pensar de outros modos” deve ser tomado como uma prática de liberdade intelectual que, se conduzida com cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política com uma racionalidade consequente e de tornar mais respirável o ar que se respira. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 163).

De acordo com o autor e a autora, é necessário suspeitar de nossos próprios pensamentos e de nossas pretensas verdades, discordar do modo como pensávamos a pouco, não no sentido de simplesmente abandonar o pensado, mas de lançar o

pensamento em busca de outras dimensões. A rigor, não podemos nos fazer seguidores fiéis de ninguém, nem de nós mesmos.

> O “pensar de outro modo” é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil — mas, ao mesmo tempo, mais excitante —, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 159).

Segundo Veiga-Neto (2005), no pensamento de Foucault não há lugar para as palavras “todos” e “sempre”, pois cada um tem um modo de pensar e se deslocar, assim como para quem se coloca a pensar o que pensa, também se propõe a mudar. “Mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 159).

Para esta tese, em princípio, foi escolhida a metodologia *grupo focal*, em que os sujeitos narram sua trajetória de desenvolvimento profissional e constituição do ser docente. Para isso, realizei grandes investimentos financeiros e intelectuais a fim de me apropriar do conceito, adquirindo livros e lendo artigos, dissertações e teses. Esta metodologia de pesquisa foi apresentada no momento da qualificação do projeto desta tese e, com base nas leituras e sugestões da banca, o plano de trabalho foi organizado.

Assim que adquiri o conhecimento necessário sobre a metodologia a ser desenvolvida, o plano de trabalho foi elaborado, o local de desenvolvimento dos encontros com as professoras alfabetizadoras foi escolhido, a agenda dos encontros acordada com as participantes, enfim, tudo fora planejado para o início da pesquisa que seria no mês de outubro de 2019. Contudo, assim que selecionadas as dez professoras e confirmadas as participações, alguns obstáculos surgiram, entre eles, uma das participantes precisou acompanhar o pai com problemas sérios de saúde, outra estava grávida e precisou ficar em repouso absoluto e, uma terceira, entrou em licença médica. Mediante este quadro de impossibilidades, minha orientadora e eu resolvemos dar início aos encontros do grupo focal no início do ano letivo de 2020, pois seria necessário esperar as integrantes se recomporem ou fazer nova seleção.

Com a chegada do ano letivo de 2020, novos obstáculos surgiram, duas professoras assumiram cargo de gestão, uma não conseguiu atuar em sala de aula

na rede municipal e duas assumiram no segmento da educação infantil, então a equipe de participantes precisou ser reorganizada. Para isto, os questionários que foram aplicados por mim durante a formação continuada[17] da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cáceres/MT, no ano de 2019, foram analisados novamente. Assim que estudei o perfil de outras professoras alfabetizadoras, que atendiam aos critérios para participarem da pesquisa, foi feito o convite[18], então consegui reorganizar a equipe e marcar o início da pesquisa. Entretanto, na semana em que a pesquisa iniciaria, o mundo inteiro passou a enfrentar o desafio da pandemia[19].

Em função do enorme impacto social proveniente da covid-19, medidas preventivas foram adotadas: uso de máscara facial, uso constante de álcool em gel nas mãos, higienização de lugares públicos e privados com maior regularidade e distanciamento de um metro e meio entre as pessoas. Tudo isso afetou diretamente o desenvolvimento desta pesquisa por meio da metodologia grupo focal. As entrevistas com as professoras alfabetizadoras foram realizadas logo no início de quando o vírus se espalhou na cidade de Cáceres/MT, momento em que ainda esperançávamos que as aulas presenciais retornariam entre um ou dois meses, já que ainda não tínhamos noção do impacto que causaria na educação. Sendo assim, as entrevistas ocorreram tranquilamente, sem o pânico que, em seguida, se instaurou com a propagação do vírus e a obrigatoriedade do isolamento.

Devido a este novo problema, minha orientadora e eu decidimos que o grupo focal seria aplicado de forma online, pois não poderíamos colocar em risco a vida das professoras alfabetizadoras com encontros físicos. A partir de então, busquei ferramentas online a fim de aplicar a metodologia. Para isto, contei com o auxílio de um técnico da área da tecnologia da UNEMAT.

Após analisar várias ferramentas, optei pelo uso do *Hangout*. Antes de iniciar os estudos, resolvi fazer um teste com as professoras, então agendei dia e horário, porém, das dez professoras, duas tinham internet, mas não tinham computador, uma tinha computador, mas não tinha internet, outra demonstrou preocupação em não

---

[17] Será explicada posteriormente no subtítulo 4.3.

[18] Apêndice A.

[19] O coronavírus é uma família de vírus que causa **infecções respiratórias**. Atualmente, seu nome está sendo associado à pandemia de covid-19. No Brasil, foram registrados 5.981.767 casos devido à covid-19 e 168.061 mortes pela doença até 19 de novembro de 2020, segundo dados oficiais divulgados pelo Ministério da Saúde. Em março de 2020, a **OMS declarou que a covid-19 se tratava de uma pandemia**. No Brasil, foram registrados 12.748.747 casos de covid-19 e 321.515 mortes pela doença até o dia 31 de março de 2021. Disponível em: https://www.minhavida.com.br/saude/temas/novo-coronavirus. Acesso em: 31 mar. 2021.

saber lidar com a ferramenta e, imediatamente, disse não querer participar da pesquisa e duas ainda estavam atuando em sala de aula, pois em algumas escolas, as aulas ainda não tinham sido suspensas em virtude da pandemia. Enfim, vários obstáculos para desenvolver o grupo focal de forma online foram evidenciados, mas a coleta de dados da pesquisa não podia esperar os problemas serem resolvidos para que pudéssemos retomar os encontros presenciais, então nova metodologia foi adotada.

Assim que verificamos a impossibilidade da utilização da metodologia grupo focal, minha orientadora e eu optamos por trabalhar com a metodologia *entrevistas* por meio do uso da ferramenta *WhatsApp* vídeo chamada. Novamente, fiz alguns investimentos financeiros e intelectuais. Para José António Moreira e Sara Dias Trindade (2017, p. 55), como dispositivo pedagógico,

> [...] o *WhatsApp* vem ganhando cada vez maior importância nas correntes de pensamento contemporâneo sobre Educação, uma vez que é um aplicativo que está hoje disponível para a maioria dos *smartphones* existentes no mercado e que permite não só a troca de mensagens escritas, mas, também, a troca de imagens, vídeos, áudios e documentos.

Devido ao desenvolvimento social e econômico da sociedade, a interação humana por meio das tecnologias digitais tem se acentuado cada vez mais, com potencialidades que favorecem a comunicação em todas as áreas, em especial e, principalmente, a educação. Deste modo, o uso do *WhatsApp* foi de fundamental importância, pois a impossibilidade do contato físico, devido à pandemia, não impediu o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim que decidimos o uso da nova metodologia de trabalho, passei a buscar novos materiais relacionados às entrevistas, mas, neste período, todo o comércio da cidade encontrava-se fechado, inclusive as livrarias, então contei com a solidariedade dos colegas tanto da UNEMAT quanto da UNISINOS para o empréstimo de materiais referentes à nova metodologia adotada. O livro *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*, por exemplo, foi fotografado e enviado por *WhatsApp* pelo colega Jonathan. Em relação ao uso deste aplicativo, Cristiane Porto, Kaio Eduardo Oliveira e Alexandre Chagas (2017, p. 12), afirmam que:

> [....] o aplicativo *WhatsApp Messenger* tem ganhado cada vez mais destaque nesse cenário, pois a possibilidade de trocar mensagens,

> imagens, vídeos, documentos e áudios, instantaneamente, de modo gratuito, tem garantido novas experiências que não se resumem às performances.

Desse modo, imediatamente, pude registrar uma das eficácias da ferramenta *WhatsApp*, "[...] cada vez mais, nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação, estabelecem como princípios para o trabalho pedagógico a integração com tecnologias digitais." (Rosemary Lacerda RAMOS, 2017, p. 275).

Em relação às entrevistas, por serem carregadas de significados para a professora e com potencial revelador de sentidos, escolhi as narrativas de si para estudar os seus dizeres e por que a narrativa para a pesquisa qualitativa produz a história e revela a realidade do/a narrador/a. "Por meio da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos." (Sandra ANDRADE, 2008, p. 175). De acordo com a autora, é necessária uma exploração minuciosa dos textos das narrativas, buscando visibilizar as coisas ditas e as não ditas, mas que se encontram implícitas. E é isso o que interessa, conhecer o que a professora tem a dizer sobre si enquanto docente e como responsável por seu próprio desenvolvimento profissional. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos.

Jorge Bondía Larrosa (2018) narra a primeira aula realizada em parceria com José Contreras em um curso, a partir do texto *Investigar la experiencia educativa*, de autoria de Núria Perez de Lara e Contreras, sobre a experiência do/a professor/a. Entre os pontos destacados pelo autor, um vem ao encontro das expectativas desta pesquisa, a narrativa da experiência.

> Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo a linguagem como o tato mais fino. (LARROSA, 2018, p. 43).

Entende-se que ao buscar as memórias, a professora alfabetizadora revelaria expectativas e perspectivas sobre o que foi e/ou como deveria ter sido e poderá ser.

> Trabalhar com a memória tem sentido na medida em que registro as marcas mobilizadas ao mesmo tempo que as recupero transmutadas em outra coisa que não é mais o acontecimento que as gerou, mas um novo movimento e uma nova configuração para a qual elas contribuem, em suas novas performances. (PEREIRA, 2016, p. 49).

Pereira (2016) afirma que no ínterim dos padrões obsoletos e na instalação de novos padrões aparecem as lacunas, os vazios, e que esses espaços se fazem necessários no sentido da produção de subjetividades. Desse modo, o autor nos provoca a pensar que:

> [...] os hábitos não são modificados por mera prescrição advinda do exterior. Trata-se de uma alteração que se produz no diagrama referencial do sujeito, isto é, um novo arranjo de forças traduz-se em uma nova convicção, um novo critério de regulação da existência que vai pressionar pelo abandono de um hábito já sem fundamento e desenvolvimento de um novo hábito. No entanto, há a possibilidade de considerarmos uma mudança de hábito como resultado de prescrição [...]. O que não se espera é que haja um repetido silenciamento ou compensação dos pulsares subjetivos no sentido de, sucessivamente, abrir mão do enfrentamento dos riscos da mudança e acabar recaindo em certo automatismo existencial, com sensível perda de noção do processo de produção de si. (PEREIRA, 2016, p. 78).

Minha pretensão era a de que as professoras alfabetizadoras revelassem pistas de suas trajetórias de formação e atuação profissional por meio das entrevistas. Ao descreverem fatos de suas vidas, elas reconstruiriam seus percursos de aquisição de saberes para serem docentes. De acordo com Pereira (2016, p. 77), “[...] somos constantemente assaltados por acontecimentos interferentes que nos projetam em reconfigurações. A cada vez, trata-se não de jogar tudo fora e recomeçar do ponto zero, mas de entrar em um novo movimento.” Ao buscar na memória os fatos e as ações, a professora alfabetizadora procurará os marcantes à sua formação e atuação profissional na escola e passará a dar significado e a significar novos caminhos.

Na tentativa de evitar repetir o já dito e repetido por diversas vezes, esta pesquisa buscou dialogar por meio de entrevistas via *WhatsApp* com professoras que se dedicam à alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas municipais de Cárceres/MT. Ao analisar os discursos proferidos pelas participantes, busquei identificar as evidências de constituição de suas identidades profissionais, tendo como foco a alfabetização nos anos iniciais. Desta forma, justifico a opção pela metodologia adotada por levar em consideração a

questão em estudo e por esta ser rica em dados descritivos, aberta e flexível, focando a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para tal, elegi a pesquisa qualitativa tendo como procedimento metodológico entrevista. A escolha pelos desdobramentos dos princípios teórico-metodológicos tem forte relação tanto com minha experiência profissional ao longo dos anos em que atuei como professora alfabetizadora quanto com o período em que atuo no ensino superior. O desenvolvimento da pesquisa de mestrado, por exemplo, realizei *in loco,* com adoção de uma abordagem quanti-qualitativa que permitiu compreender a prática pedagógica de três professoras alfabetizadoras que atuavam com crianças do primeiro ano do ensino fundamental em processo de alfabetização. Ao final da dissertação, percebi o quanto o diálogo é importante entre profissionais da educação, dos mais diversos segmentos, para que seja possível elaborar alguns apontamentos para a melhoria da qualidade da educação. Contudo, também verifiquei que ainda há uma carência desta relação, principalmente entre a educação básica e o ensino superior. Por isso, a necessidade de fomentar o diálogo por meio do procedimento entrevista, não no sentido de apontar os acertos e os erros, mas de dar liberdade às participantes para pensarem de outro(s) modo(s), o que justifica o apoio ao conceito de crítica de Foucault.

> A crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos: “isso está certo e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa”. A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria. (VEIGA-NETO, 2005, p. 30-31).

A escolha da metodologia foi fundamental para o resultado da pesquisa. Considero que as entrevistas permitem compreender melhor os laços entre a identidade docente, a socialização das professoras e a realidade da escola.

> Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu condições e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado. Aí a questão do método, que não é apenas uma questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com

> pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas (GATTI, 2007, p. 53).

Tendo definido o tipo de pesquisa, atenho-me em explicar como as entrevistas, nesta tese, foram organizadas e conduzidas, pois, de acordo com Rosaline Barbour (2009, p. 103), é preciso levar em consideração os elementos práticos envolvidos na investigação. Para a organização desta pesquisa, pensei: (a) na composição do grupo; (b) na estruturação do grupo; (c) no planejamento das entrevistas; (d) na disponibilidade da entrevistada.

4.2 Local de realização da pesquisa: peça estratégica do quebra-cabeça

Antes de anunciar o local onde a pesquisa foi realizada, é necessário o seguinte esclarecimento: atuo como professora no ensino superior na UNEMAT há mais de dez anos, no curso de licenciatura em Pedagogia e ministro a disciplina *Conteúdos e metodologias da língua portuguesa para o início da escolarização*. Com base na revisão bibliográfica (capítulo 2), identifiquei que, na região onde moro e atuo como profissional, até o momento, são poucas as pesquisas em nível estrito sensu, desenvolvidas com professoras alfabetizadoras.

Deste modo, considerando a realidade da educação, no município de Cáceres/MT, onde resido e atuo profissionalmente, bem como minha experiência profissional na área da alfabetização, verifiquei a necessidade de desenvolver a pesquisa neste município, visualizando a possibilidade de junto às professoras alfabetizadoras, por meio da metodologia entrevista, buscar estratégias de reflexão sobre os seus cotidianos. A proposta era a de criar oportunidades para que se posicionassem, não com o objetivo de estimular o confronto entre as professoras e seus/as gestores/as, mas “[...] por entendermos que a escola e a universidade podem se constituir como lugares para o exercício de pensamento e criação de projetos de vida mais coletivos e menos individualistas.” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 59).

Numa perspectiva de aproximação entre o local onde a pesquisa foi desenvolvida e o seu objetivo — identificar, descrever e analisar a identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras —, há que se considerar os aspectos contextuais que entrelaçam o segundo ao primeiro, de maneira a justificar a relação estabelecida.

Figura 3 - Campus UNEMAT

Fonte: UNEMAT, 2018.

A UNEMAT é uma universidade que atende treze campus no estado de Mato Grosso; destes, três — Cáceres, Juara e Sinop — ofertam o curso de Pedagogia, sendo que, para esta pesquisa, selecionei o campus de Cáceres. Para esta escolha, foram estabelecidos os seguintes critérios: (a) ter um número significativo de escolas que atendam crianças em processo de alfabetização; (b) apresentar IDEB das escolas insuficientes; (c) ser local de melhor trânsito nas escolas à pesquisadora.

Esta pesquisa se propôs a estabelecer diálogos, problematizar e debater a educação pública da rede municipal de ensino de Cáceres/MT, diretamente com as professoras alfabetizadoras, de modo a compreendê-las e apreendê-las nas múltiplas dimensões da oferta educacional, e apresentar à SME proposições para a busca de uma escola de qualidade social, pois somente levar os resultados negativos do processo de alfabetização das crianças não aponta melhorias para a educação.

Conforme dados apresentados pela equipe do PME de Cáceres/MT e os resultados da ANA, a qualidade do trabalho das professoras tem sido constantemente questionada pelos/as gestores/as que, por sua vez, vêm apontando para a sociedade que as docentes são praticamente as únicas responsáveis por tais índices, promovendo medidas de disputas entre elas. Assim questiono: *de que modos as identidades profissionais de alfabetizadoras são constituídas, a partir de suas experiências pessoais e profissionais?*

Com a justificativa de que investimentos melhorarão a educação a curto prazo, uma das medidas tomadas pela SME de Cáceres/MT foi a realização de convênios e

parcerias com empresas privadas e entidades do terceiro setor, desde 2001, perfazendo um total de três em um período de dezoito anos: Instituto Ayrton Senna, Positivo e Empresa Falconi. Mediante tal medida, percebo o que a literatura vem mostrando a respeito da implantação, em especial na área da educação, das políticas neoliberais/mercantis, em que o mercado aparece como sinônimo de eficiência, eficácia e qualidade na prestação de serviços; e, por isso surge como um modelo a ser seguido pelo setor público, sendo o Estado responsável apenas pela implantação das políticas públicas, seguindo a lógica da acumulação flexível, cuja reestruturação neoliberal do Estado estabeleceu um novo modelo de gestão pública.

> O Estado eficaz, de acordo com o novo modelo de acumulação global, não se limita ao conceito de “Estado mínimo”, mas vincula-se ao “Estado forte”, cuja prioridade é a atividade reguladora que garanta o funcionamento e a expansão dos mercados. A governança híbrida, concentrada em torno de parcerias entre os poderes públicos e os grandes atores privados do sistema, tem gerado um profundo processo de privatização e mercantilização dos serviços públicos, incluindo o campo da educação. (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 4).

Desse modo, entendo que um caminho de reflexão sobre a nova forma de organização do trabalho que incentiva a produção e a competitividade é propor uma discussão com as professoras alfabetizadoras. Acredito que isso trará à tona situações, experiências e possíveis caminhos que possibilitem a reflexão referentes ao modo como vêm exercendo a docência e a pensar em melhorar o desenvolvimento das crianças que não conseguem alfabetizar-se nos primeiros anos iniciais, porém de forma coletiva, ética, política e responsável. “Pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p. 12), por isso, optei pelo procedimento metodológico entrevista.

> As entrevistas não permitem dizer *uma* ou a *verdade* sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada às outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) dos motivos que fundamentam a exclusão de meninos e meninas da escola nos primeiros anos de escolarização. (ANDRADE, 2008, p. 175).

Propor um diálogo com as professoras alfabetizadoras em seus mais diversos níveis de experiência sobre o assunto poderá ser de grande valia para o

desenvolvimento desta tese. Segundo Barbour (2009, p. 104), é recomendável visitar o lugar antecipadamente para garantir a acessibilidade da pesquisa. Seguindo tal recomendação, embora ainda não tivesse nitidez do caminho que a pesquisa percorreria, nos meses de fevereiro e março do ano de 2018, visitei quinze escolas públicas municipais e estaduais, situadas na zona urbana da cidade de Cáceres/MT, onde tive a oportunidade de falar a respeito desta pesquisa. Esta atividade demandou muito esforço, pois fazia as visitas pouco antes das 13 horas ou no momento do recreio, pois meu interesse era o primeiro contato com as professoras alfabetizadoras. Neste percurso, fui muito bem recebida tanto pelas professoras como pelos/as gestores/as, e as escolas foram contactadas e tinham conhecimento da pesquisa, bem como demonstraram interesse em participar.

Conforme relatado anteriormente, sempre sou convidada para contribuir nas formações continuadas nas escolas da cidade onde resido, e sempre me dispus a refletir sobre a alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental com o objetivo de, juntamente às professoras, propor melhorias para a educação. Então, acredito que, por conhecerem meu compromisso com a educação, a apresentação da pesquisa foi ouvida por todas com atenção e interesse. No dia 15 de fevereiro de 2019, fui convidada pela SME, para falar para quase 200 profissionais da educação, professores/as atuantes no município de Cáceres/MT. Naquele dia, discutimos a respeito *da condição e das possibilidades para criação de outras práticas: esmaecimento do ensino, ênfase na aprendizagem*, além dos/as professores/as, a secretária de educação, a vice-prefeita e os/as coordenadores/as de educação também estavam presentes, ou seja, todos/as ficaram cientes a respeito da pesquisa que desenvolveria. Por acreditarem em meu interesse pela melhoria da educação pública, este trabalho contou com o apoio, tanto das professoras alfabetizadoras como dos/as gestores/as das escolas e da SME.

Por meio das atividades desenvolvidas com as professoras alfabetizadoras das escolas públicas de Cáceres/MT, não só foi possível conhecer melhor a realidade educacional local, como também foram delineadas novas inquietações que provocaram uma nova etapa dessa trajetória no âmbito do doutorado.

Esclarecido o local em que a pesquisa foi desenvolvida, sigo para o próximo passo, mais uma peça fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.3 Participantes da pesquisa

Antes de apresentar a composição do grupo, destaco a formação continuada desenvolvida em parceria entre UNEMAT e SME. Na tentativa de promover um trabalho[20] envolvendo a universidade e a educação básica, a UNEMAT em parceria com a SME de Cáceres/MT promoveu uma formação continuada com noventa professoras alfabetizadoras. Na organização do planejamento da formação, verificou-se a necessidade de conhecer melhor o perfil das professoras alfabetizadoras da região. Sandra Regina Silva da Cunha e Nascimento (2021) fizeram o mapeamento do perfil dessas profissionais e obtiveram informações sobre a formação inicial e o tempo de atuação em turmas de alfabetização.

> [...] 97% das alfabetizadoras têm graduação em Pedagogia, e somente 3% tem a primeira formação em outra graduação, mas que complementou no curso de Pedagogia em uma Universidade a Distância. Podemos ressaltar que na Rede Municipal de Cáceres o quadro de professoras que atuam nas 14 escolas urbanas e 15 escolas do campo no ano letivo de 2019, no Ciclo de Alfabetização, 100% das professoras têm formação em Pedagogia. (CUNHA; NASCIMENTO, 2021, p. 36).

Em relação ao nível de formação para atuar nas salas de aula de alfabetização, as exigências feitas pela LDB, no município de Cáceres/MT, têm sido cumpridas, pois todas as professoras concluíram o curso de licenciatura em Pedagogia. Em relação ao tempo de atuação, Cunha e Nascimento (2021, p. 37) verificaram que:

> [...] o número de professoras recém-formadas atuando no ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Cáceres no ano de 2019, é muito significativo. Essa leitura da realidade do infográfico, nos leva a concordar com Nóvoa (2001), ao afirmar que é nos primeiros anos de docência do professor que o mesmo terá uma integração harmoniosa na sua profissão. Dessa forma, [...] a maioria das professoras são

[20] Em princípio, o trabalho de formação continuada desenvolvido no município de Cáceres/MT foi pensado para que tivesse a participação ativa das professoras alfabetizadoras, não somente como objeto de estudo ou como sujeitos participantes da formação, mas como protagonistas do processo, porém considerando que 100% delas desenvolviam atividades profissionais nos dois períodos, Cunha e Nascimento assumiram a organização da formação continuada, coordenada pela UNEMAT e pela SME de Cáceres/MT. A esse respeito, Lima e Nascimento (2019), ao discutirem a respeito do lugar da pesquisa na formação de professores da educação básica, nos provocam a pensar que hoje o/a professor/a que atua na escola frente a tantas problemáticas da contemporaneidade acaba por não assumir a pesquisa nem como princípio educativo, nem enquanto postura investigativa, pois entende que qualquer uma destas ações se configuraria em uma tarefa a mais no trabalho desenvolvido diariamente.

> recém-formadas e estão iniciando suas funções com turmas de alfabetização e, na maioria das vezes, apresentam dificuldades com o processo de alfabetização das crianças, por isso a necessidade em trabalhar de forma aprofundada nas formações continuadas sobre a temática alfabetização.

De acordo com as informações de Cunha e Nascimento (2021), as professoras alfabetizadoras possuem graduação em licenciatura em Pedagogia. Entretanto, assumem as salas de alfabetização já nos seus primeiros anos após concluírem o curso, o que pode ser um fator preponderante para apresentarem dificuldades em alfabetizar, justamente por ainda não terem experiência como docentes.

Para escolher as participantes da pesquisa, utilizei como instrumento inicial um questionário[21] elaborado de acordo com a perspectiva apontada por Lüdke e André (1986). Este material foi aplicado por mim durante o curso de formação continuada que ocorreu no mês de agosto de 2019. A partir das respostas apresentadas, foi possível elaborar critérios de seleção, entre eles, identificar professoras que vêm atuando em salas de alfabetização e nelas permanecendo há mais de três anos e que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Segundo Tardif (2012), nos primeiros cinco anos a professora está conhecendo a profissão e decidindo se pretende fazer investimentos. Atualmente, o trabalho docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos (TARDIF; LESSARD, 2014). Por isso, ao selecionar as participantes da pesquisa, procurei seguir os seguintes critérios: (1) após conhecer a pesquisa, aceitar participar; (2) ser professora alfabetizadora do primeiro, segundo ou terceiro ano do ensino fundamental em escola pública municipal de Cáceres/MT; (3) ser professora em salas de aula de alfabetização com pelo menos três anos de experiência profissional.

No primeiro encontro, expliquei novamente o desenvolvimento da pesquisa e entreguei por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[22]. As professoras alfabetizadoras leram o documento, assinaram, escanearam e devolveram também por e-mail. Desde então, tenho consciência de que “[...] as responsabilidades éticas não podem ser traduzidas ou encerradas pelo termo de consentimento” (DAL’IGNA, 2014, p. 211), deste modo, procurei estar atenta o máximo possível para preservar todo o combinado entre o grupo.

---

[21] Apêndice B.
[22] Apêndice C.

Nesta pesquisa, por meio da entrevista, os sujeitos narraram seu processo de desenvolvimento profissional incentivados a reviver seus próprios memoriais que englobam a formação inicial, a entrada na carreira docente, as práticas didático-pedagógicas na escola, o investimento na docência ao buscar por formações continuadas, a escolha pela alfabetização, o entendimento a respeito das políticas públicas do estado de Mato Grosso e a relação família-escola. Compreendi que as entrevistas oportunizaram a interação entre as participantes e a pesquisadora, sendo a discussão focada em assuntos específicos e direcionados e, a partir desse diálogo, foi possível colher dados que possibilitaram a análise do objeto de estudo. Segui um roteiro de entrevistas elaborado em conjunto com a orientadora desta pesquisa, em que foram considerados os tópicos abordados, os objetivos e a duração prevista, tornando-se um item fundamental na condução da discussão. Os encontros online foram agendados conforme dia e horário propostos pelas professoras alfabetizadoras.

Todas as entrevistas foram realizadas por meio da ferramenta *WhatsApp* vídeo chamada. Para o registro, foi utilizada uma filmadora, para que, posteriormente, a pesquisadora pudesse ouvir novamente as narrativas das participantes, transcrevê-las e analisá-las quantas vezes fossem necessárias. As transcrições foram realizadas pelo colega Jonathan. Além disso, ele também contribuiu no processo de análise, identificando falas que, às vezes, poderiam passar despercebidas por mim. O uso da filmadora também foi explicado às professoras alfabetizadoras e todas entenderam a necessidade de as reuniões serem filmadas e consentiram o registro. Apesar de que, em nenhum momento, percebi qualquer situação de desconforto durante as filmagens dos encontros.

A fim de preservar as identidades das participantes, solicitei que cada uma escolhesse o nome de uma planta para serem nomeadas na pesquisa, pois pelo fato de o estado de Mato Grosso estar situado no Pantanal, é comum as pessoas terem muitas plantas em casas, cuidarem e gostarem muito. Deste modo, as professoras alfabetizadoras foram denominadas de: Cica, Crisântemo, Flor de Lis, Girassol, Hortência, Lírio, Mangueira, Margarida, Roseira e Samambaia.

4.4 Organização das peças: mais um passo na pesquisa

Considerando a importância de uma boa acolhida às participantes da pesquisa, iniciei a entrevista dando-lhes boas-vindas, com um papo informal, em um ambiente

agradável em um cômodo da casa em que não havia interferências, tudo preparado com muito carinho e zelo para ouvi-las.

Em seguida, apresentei os detalhes da pesquisa: objetivos, esclarecimento do funcionamento da entrevista, autorização para uso de filmadora, leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, combinação de envio e recebimento por e-mail.

> Entrevistados não respondem a perguntas sem possuírem alguma concepção sobre a situação em que estão se envolvendo, sobre quais os objetivos da entrevista, uma vez que colaborar em uma situação de interação verbal implica, em princípio, algum entendimento da situação que ali se configura (ainda que esse entendimento possa não coincidir com a do entrevistador). A ideia inicial da situação até pode ser deslocada, modificada, negada... na medida em que o intercâmbio se desenvolve, em que o questionamento envereda por caminhos insuspeitados, em que o entrevistador se torna um cúmplice ou, decididamente, uma espécie de inquisidor, mas o enquadramento inicial do que "vai acontecer" é imprescindível. (Rosa Maria Hessel SILVEIRA, 2002, p. 126).

Como as participantes são professoras alfabetizadoras e já tínhamos contato antes de iniciar a pesquisa durante as formações continuadas promovidas tanto pela escola como pela SME, e conhecerem meu interesse pela melhoria da qualidade da educação do município de Cáceres/MT, em especial da alfabetização, corroboro com Silveira (2002) sobre o esclarecimento do desenvolvimento da pesquisa para todas as envolvidas.

Durante as entrevistas, as professoras tiveram liberdade para se expressarem. Tudo seguiu um roteiro prévio, pois "[...] a situação de entrevista — um jogo interlocutivo em que um/uma entrevistador/a 'quer saber algo', propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas." (SILVEIRA, 2002, p. 139).

4.5 Separação do quebra-cabeça: organização do material empírico

No momento da elaboração do roteiro de entrevista, surgiram dúvidas em relação a quais perguntas seriam feitas, inclusive daquilo que realmente busco com a pesquisa. Após inúmeras leituras e reflexões voltadas à temática, senti necessidade de compreender os saberes dos quais as professoras vão se apropriando para o exercício da profissão docente e o olhar que têm sobre suas trajetórias, a partir da formação inicial e continuada, e de suas histórias de vida e profissionais. "Esses

saberes são apropriados em suas práticas de ensinar e aprender para ensinar; elas constituem a base para a construção da identidade do trabalhador professor" (TARDIF; RAYMOND, 2000). Após esclarecimentos no que tange o foco da pesquisa, as professoras alfabetizadoras responderam a perguntas dispostas em três eixos temáticos: (1) identidade profissional docente; (2) políticas públicas; (3) práticas pedagógicas, escola e comunidade.

No decorrer das entrevistas, embora ao final duas das professoras tenham relatado estarem nervosas, este comportamento não foi perceptível, ocorreu tudo tranquilamente. Quando não entendiam o teor da pergunta, pediam para que repetisse ou explicasse melhor o que gostariam de saber. No início, o ambiente era bem formal, mas no decorrer do processo, elas se sentiram mais seguras, fizeram algumas piadas, riram quando lembraram de algo ocorrido durante a trajetória profissional e, no final, algumas lamentaram por não ter sido por meio do grupo focal, pois gostariam muito de ouvir as experiências das demais colegas. Contudo, nos momentos em que percebia que o assunto estava saindo do foco, buscava, de maneira gentil, retomá-lo.

O tempo das entrevistas variou entre uma e uma hora e meia, aproximadamente. Todas as professoras estavam em suas casas e escolheram o melhor horário para elas, sendo que a maioria optou pelas 14 horas, pois, pela manhã, precisavam cuidar dos afazeres domésticos e, à noite, darem atenção à família e terminar de preparar atividades do dia seguinte. Entre as entrevistadas, uma estava com um bebê de dois meses, mesmo que tenha escolhido o horário do soninho da tarde, ele acordou e tivemos que interromper por alguns minutos para que ela lhe desse atenção. Perguntei se ela gostaria de deixar a entrevista para um outro momento, mas disse que estava muito feliz por participar e que queria contribuir naquele mesmo dia. As demais professoras alfabetizadoras não apresentaram nada que atrapalhasse o momento. Tudo finalmente ocorreu conforme o planejado.

Assim que encerrei as entrevistas, procurei ouvir novamente as gravações para verificar se havia necessidade de repetir o processo e, em seguida, enviava para a transcrição. As transcrições das entrevistas foram lidas e relidas por diversas vezes. No decorrer das releituras, fui verificando o que diferia na fala das professoras, bem como as que se assemelhavam, então comecei a anotar palavras que, posteriormente, denominei de temas.

O material empírico define-se com os excertos das entrevistas realizadas com dez professoras alfabetizadoras em torno de suas constituições como docentes

alfabetizadoras. Após inúmeras leituras das entrevistas, percebi que algumas expressões apareciam com muita reincidência, sendo de forma explícita ou subentendida, como: *responsabilidade, ajuda, motivação e trocas de experiências*. A palavra *responsabilidad*e somada a *(des)comprometimento* apareceu trinta e nove vezes no discurso das professoras, ora assumindo a responsabilidade política e ética em relação à aprendizagem das crianças, ora assumindo responsabilidades que transcendem a profissão docente, ora responsabilizando os pais, as políticas públicas ou mesmo as próprias crianças. Enquanto *ajuda* foi utilizada trinta e seis vezes, (*des)motivação* somada a *buscar* foi pronunciada dez vezes mais, ou seja, quarenta e seis vezes. Por fim, a expressão *trocas de experiências* apareceu vinte vezes.

Outras palavras que também surgiram nos discursos das professoras, porém com menor frequência, foram: *exigente* (4), *levava jeito* (3), *útil* (1) e *dedicação* (1). No primeiro agrupamento, os temas somavam-se oito, mas com as leituras e releituras, foram se agrupando e totalizaram cinco, sendo: *diferenças e semelhanças*; *referência profissional*; *família*, *amor pela profissão* e *busca de conhecimento*. Para a construção do tema *família*, levei em consideração quando as professoras apontavam o apoio, a falta de apoio, a cobrança das famílias dos/as alunos/as ou outros fatores que as envolvia. Com base nesta análise, duas categorias de análise foram elaboradas: *(auto)responsabilização docente* e *responsabilidade docente*.

Assim que observadas as reincidências das palavras nas entrevistas, passei a me aproximar das ferramentas que me possibilitassem as análises. Deste modo, passei a evidenciar para mim o problema da pesquisa, ou seja, o que de fato me instigava a pesquisar: *de que modos as identidades profissionais de alfabetizadoras são constituídas, a partir de suas experiências pessoais e profissionais?*

Para isso, as entrevistas foram analisadas por meio de uma leitura crítica na perspectiva pós-estruturalista, utilizando três ferramentas de análise: (1) conceito de linguagem na perspectiva pós-estruturalista, imprescindível para sustentar a produção de sentidos, pois "[...] a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significações nos quais adquirem sentido" (SILVA, 2014, p. 78); (2) conceito de identidade, devido à aproximação de que "[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (HALL, 2014, p. 130); (3) conceito de docência, necessário para "[...] criar alternativas pedagógicas a partir de novas formas de interpretar a docência no século XXI." (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 5).

Para problematizar as categorias elaboradas, fez-se necessário analisar vários apontamentos encontrados nas narrativas das professoras alfabetizadoras, ou seja, a organização da formação continuada nas escolas, a concepção das professoras sobre planejamento, o impacto das políticas públicas nas salas de aula de alfabetização, o envolvimento das famílias com seus/as filhos/as, a (ir)responsabilidade com o alto índice de crianças com déficit na alfabetização, entre outros. Todos estes apontamentos foram analisados de forma muito séria e comprometida.

Outro ponto de destaque nas análises e que determinou como tese desta pesquisa é o momento em que a professora assume suas responsabilidades pedagógicas de forma individualizada, investe na profissão muitas vezes com recurso próprio, põe em prática o currículo de acordo com a sua própria concepção, e isso marca o seu SER profissional a partir de transformações de suas práticas e modos de se ver na profissão. Isto é, transforma sua identidade docente e promove o desenvolvimento profissional, apesar de parecer não se sentir à vontade para exigir ou propor um trabalho com base no planejamento coletivo.

Ao tratar de responsabilidade docente na perspectiva da individualização, há diferença entre a professora ser responsável e de se responsabilizar pelo processo pedagógico. Enquanto na primeira perspectiva, ela assume seu papel de pensar, produzir e agir de forma planejada a docência, como afirma Charlot (2009), em uma entrevista à revista Nova Escola, ensinar com significado para mobilizar os/as estudantes. Na segunda perspectiva, a professora assume ações que lhe exigirão além daquilo que a docência lhe incumbe, podendo sentir-se sobrecarregada e enfraquecida para pensar a docência de outros modos. Suas ações não serão capazes de atingir um todo e acabará buscando caminhos mais práticos e rápidos, porém sem uma sustentação potente para exercer uma docência de melhor qualidade e, na maioria das vezes, parece se (auto)culpabilizar pelos maus resultados.

Apoiada nas ideias de Dagmar Elisabeth Estermann Meyer, Dal'Igna, Carin Klein e Catharina da Cunha Silveira (2014, p. 1.017), a respeito da culpabilização individual, as autoras promovem um debate extremamente relevante e potente com o esforço de desnaturalizar e politizar os sentidos de culpabilização individual, ao mesmo tempo em que argumentam que a responsabilidade individual também é necessária e desejável, porém nos provocam a pensar na distinção entre a responsabilização com o trabalho e a responsabilização individual.

> O que estamos argumentando é que pode se instaurar uma paralisia política e intelectual quando os entraves cotidianos passam a ser significados como dificuldades pessoais. E, da mesma forma, quando as coisas acontecem apenas por meio de, ou como decorrência de movimentos pessoais, isso seria da ordem da responsabilização. (MEYER; DAL'IGNA; KLEIN; SILVEIRA, 2014, p. 1.017).

As autoras nos provocam a pensar que precisamos assumir nossas responsabilidades enquanto profissionais, pois a busca constante nos possibilita a transformação e o pensar de outros modos, porém, quando nos responsabilizamos de forma individual passamos a assumir e naturalizar situações que podem enfraquecer o exercício da docência.

Não se trata, nesta pesquisa, de comparar a atuação e a qualidade do trabalho das professoras alfabetizadoras, mas de discutir, nos espaços escolares, o exercício da docência para formular questionamentos para possíveis caminhos que oportunizem a melhoria da qualidade da educação pública, entre elas, a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, "[...] tentar articular velhos temas em novos problemas." (COSTA, 2005, p. 208). É neste contexto que, no próximo capítulo, apresento as análises das entrevistas.

CAPÍTULO V - PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ARTICULAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E PROFISSÃO

> O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade. (SILVA, 2014, p. 84).

A epígrafe escolhida para abrir este capítulo de análise faz referência ao contexto que envolveu sua escrita, ou seja, os desafios que a docência contemporânea tem enfrentado principalmente os relacionados às caracterizações do neoliberalismo e neoconservadorismo e como esses desafios impactam sobre a constituição da identidade profissional docente. Segundo Dal'Igna, Scherer e Silva (2020, p. 3), mais importante que analisar cada uma das visões políticas é necessário compreender os impactos que contribuem para o enfraquecimento de práticas de ensino e aprendizagem que induzem "[...] escolas e docentes a desenvolverem modos cada vez mais extremados de exercer controle sobre suas próprias ações."

Considerando o avanço das políticas neoliberais e neoconservadoras nos tempos contemporâneos, as áreas da assistência, da saúde e da educação foram as que mais tiveram seus caminhos atravessados por essas ideias. Dessa maneira, identifica-se que os modos de exercer a docência das professoras alfabetizadoras merecem nosso esforço de análise, pois em contexto plural da formação docente, a professora é parte do processo que põe em prática o currículo, indo além do domínio de conteúdo, com suas crenças e valores, e na medida em que se envolve com o contexto profissional, vai constituindo uma identidade profissional docente atravessada também pelos discursos oficiais.

Para isso, conforme anunciado no capítulo anterior, foram analisadas as entrevistas por meio de uma leitura crítica na perspectiva pós-estruturalista utilizando três ferramentas de análises: (1) conceito de linguagem na perspectiva pós-estruturalista; (2) conceito de identidade; (3) conceito de docência. Considero-as como três peças fundamentais à construção do quebra-cabeça e que possibilitaram a

aproximação da resposta ao problema desta pesquisa: *de que modos as identidades profissionais de alfabetizadoras são constituídas, a partir de suas experiências pessoais e profissionais?*

Problematizar questões que envolvem os fatores que levam as professoras a escolherem e permanecerem nas classes de alfabetização, os saberes que adquirem no percurso do exercício da profissão e a identidade profissional que desenvolvem foi substancial para reunir as condições para propiciar uma compreensão sobre as necessidades formativas que se apresentam na prática. E, com isso, fornecer elementos para investigar especificamente o percurso de formação e constituição da identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT. Além disso, melhor direcionar o meu trabalho na disciplina de *Metodologia de alfabetização* com a qual trabalho na universidade e as formações continuadas das escolas em que sou convidada a participar. “Embora a pesquisa como constitutiva da formação e do ato docente não seja um tema inédito na formação de professores, esse, por sua vez, continua presente e necessário de ser discutido [...]” (LIMA; NASCIMENTO, 2019, p. 97-98) uma vez que “[...] não é o simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor.” (PEREIRA, 2016, p. 21).

Meyer e Paraíso (2012, p. 16) ao tratarem do modo que falamos em metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e em saúde, explicam:

> [...] entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações — que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação — e de estratégias de descrição e análise.

Considerando a importância do ponto de interrogação, continuo com a nitidez que, ao trabalhar com a constituição de identidades de pessoas, sempre teremos peças do jogo de quebra-cabeça que se encaixam e desencaixam, nunca terá um jogo pronto e acabado. Conforme Silva (2014, p. 84), na epígrafe que abre este capítulo, “tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando”, por isso, os pontos de interrogação sempre se farão necessários. “[...] é nessa radicalidade histórica que se produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona [...].” (COSTA, 2005, p. 201).

A partir das análises das entrevistas, foi possível identificar, descrever e analisar os modos de constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT. Como resultado, percebi que elas se constituem docentes alfabetizadoras na relação com os processos de assumir ou não as responsabilidades éticas, políticas e pedagógicas que atravessam e constituem a identidade delas. As responsabilidades assumidas pelas professoras indicam que podem estar sendo afetadas pelas racionalidades neoliberais e neoconservadoras e que se faz necessário a provocação para pensar de outro(s) modo(s). Prova disso, que em uma das narrativas das professoras alfabetizadora (será problematizada a seguir), diz que pinta a sala de aula com recurso próprio, pois, não tem mais paciência para ficar pedindo recursos do governo.

Busco aproximação nas ideias de Fabris e Dal'Igna (2017, p. 56) quando apresentam o conceito de docência, pois provocam a pensar sobre os papéis de quem ensina e de quem aprende.

> [...] docência significa o exercício da ação de um professor, de uma professora [...] Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes — são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora.

Ao olhar à docência junto a Fabris e Dal'Igna (2017), compreendo que o processo de aprendizagem pode ser uma via de mão dupla, tanto o/a professor/a como o/a aluno/a estão sujeitos ao processo de aprendentes. Entretanto, o/a docente tem a responsabilidade de assumir seu papel de condutor/a do ato intencional de ensinar, planejar de forma crítica reflexiva, organizar didaticamente com fundamentação teórica e, o/a estudante, de aprender.

Por meio da profissão docente, as professoras alfabetizadoras apresentam suas percepções a respeito de si e do outro. Por isso identifico como potente analisar por meio das entrevistas, a constituição da identidade docente das professoras alfabetizadoras, ou seja, o modo como exercem à docência utilizando como base os

atravessamentos das responsabilidades que são próprias da profissão, das famílias, da gestão escolar, das políticas públicas e da própria criança. Mas esses elementos precisam fazer parte de seu contexto profissional e serem considerados, pois com “[...] a ampliação e o fortalecimento de políticas neoconservadoras e neoliberais na educação nacional e internacional, necessitamos expandir nosso foco investigativo para compreendermos os desdobramentos de tais políticas nos diferentes contextos educacionais.” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 2).

Desse modo, identifico ser importante trabalhar com as ferramentas de análise, e as considero como três peças fundamentais de um quebra-cabeça no que se refere ao tema discutido nesta tese que versa em torno da *responsabilidade*. As ferramentas me permitem analisar a relação das professoras alfabetizadoras que se estabelece entre (auto)responsabilização, (auto)culpabilização, responsabilidade ética e políticas pedagógicas, na perspectiva da precarização do trabalho docente na contemporaneidade. Por isso, considero importante e necessário examinar como as racionalidades neoliberais e neoconservadoras operam estruturando os modos de exercer a docência das professoras alfabetizadoras. Esta discussão é o que procuro desenvolver no próximo subcapítulo.

5.1 Montagem do quebra-cabeça: quem se responsabiliza por qual peça?

No final do século XX, com o desencadeamento da globalização contemporânea, surge uma nova forma de organização do sistema capitalista no plano mundial e diversos países latino-americanos, entre eles, o Brasil, passam pelos ajustes educacionais de cunho neoliberal que visam a formação de um governo de Estado de cunho empresarial, com características de incentivo do aumento da produtividade do serviço público e da competição entre os serviços públicos e privados. Com esses novos ajustes do governo, no processo de reestruturação produtiva, o paradigma típico da grande indústria fordista com características de uma tecnologia rígida, com produção em série e com controle e rotinas do trabalho foi substituído pelo novo paradigma japonês, o *Toyotismo*, com lógica de acumulação flexível, que originou novos padrões da força de trabalho.

> A organização horizontal da produção e do trabalho permitiu um maior engajamento laboral do trabalhador e o aumento da taxa de exploração do trabalho vivo em suas habilidades produtivas. Enquanto

> no fordismo, as operações produtivas reduziam-se ao “aspecto maquinal”, no Toyotismo o controle do trabalho é exercido pelos próprios operários. (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 5).

Considerando que os ajustes ocorridos no Estado afetam de forma significativa a área educacional e os modos de exercer a docência, entende-se a necessidade de analisar as formas como as responsabilidades têm sido vistas, atribuídas e assumidas pelas professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT, pois “[...] a subjetividade (concorrencial) tornou-se um dos principais mecanismos utilizados pelo capital para aumentar a eficiência e a produtividade dos trabalhadores, bem como para submetê-los a condições precárias de trabalho.” (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 3).

Pierre Dardot e Christian Laval (2015, p. 286), ao fazerem uma análise do neoliberalismo na perspectiva foucaultiana, consideram que as ideias neoliberais, nem sempre estão relacionadas à economia, mas a um modo de governar a conduta dos homens. Nesta mesma perspectiva, Dal’Igna, Scherer e Silva (2020) afirmam que as análises desenvolvidas por Foucault (2007) permitem-nos compreender o neoliberalismo como uma racionalidade que produz um modo de ver as coisas, uma maneira de entender as relações sociais e os comportamentos dos indivíduos. E é nesta perspectiva que a docência contemporânea tem sido desafiada, pois mesmo que saibamos que a qualidade da educação depende de um conjunto de fatores, nem sempre temos nitidez a respeito das responsabilidades de quem e como assume para que isso ocorra.

Os excertos a seguir apresentam as narrativas das professoras alfabetizadoras a respeito do impacto das políticas públicas em seu trabalho.

MARGARIDA: Em relação à parte física, quase todo começo do ano, eu pinto a sala de aula, eu contrato alguém para pintar as paredes, eu organizo a minha sala de aula porque eu fico incomodada de trabalhar em um ambiente onde as paredes estão riscadas, poluídas, então eu trabalho com as cores, coloco uma cor diferente no fundo, e sou criticada por isso, porque dizem que é função do governo, mas eu fico incomodada em trabalhar num ambiente onde tem poluição visual. Prefiro ir lá pintar, trabalhar tranquilo, não tenho mais paciência para ficar pedindo.

Entrevistada: 10/07/2020

MANGUEIRA: É, de certa forma a falta de políticas públicas acaba interferindo, né, professora? São alunos que as famílias são muito carentes, né? Então são alunos que muitas vezes faltavam aula, não iam semanas na escola porque não tinham caderno, não tinham lápis então isso aí é questão também de uma política pública, né? Que às vezes os pais pescadores não tinham recebido ainda o dinheiro pra poder manter e pra comprar material devido a alguns empecilhos que teve, sei lá, uma questão do pagamento do auxílio lá dos pescadores. Então eu acredito que eles acabam

> interferindo sim, não totalmente, né? Mas interferem. Eu chego a comprar materiais às crianças, sabe?

Entrevistada: 29/05/2020

> CICA: O programa Mais alfabetização, para ajudar na turma da alfabetização, só que daí fica uma profissional atendendo uma turma, auxiliando uma professora do primeiro até o terceiro ano a cada dia, então têm algumas iniciativas que são excelentes, mas que não serão ampliadas, [...] o Estado oferece políticas, mas nós, professoras, precisamos pegar o que é oferecido, porém, precisamos nos empenhar mais para fazer dar certo, porque os investimentos não são completos. Mas, ainda bem que têm investimentos, mesmo que pouco, né?

Entrevistada: 05/06/2020

Com base nas entrevistas, principalmente nos excertos destacados, levanto hipóteses de que as professoras alfabetizadoras identificam as responsabilidades que deveriam ser assumidas por outras instâncias, porém parecem entender que na educação é assim mesmo, pouco acontece e que alguém precisa fazer alguma coisa, e esse alguém parece ser a figura da professora. Na narrativa de Cica, quando afirma que “o Estado oferece políticas, mas nós, professoras, precisamos pegar o que é oferecido, porém, precisamos nos empenhar mais para fazer dar certo, porque os investimentos não são completos”, verifica-se que ela se responsabiliza pelo restante que o Estado não oferece, agindo de forma empresarial para que seu trabalho aconteça, ou seja, faz muito com o pouco que é oferecido. O desejo da professora é atingir seus objetivos e desenvolver-se melhor no trabalho, entretanto, fica condicionada ao que ela mesmo se responsabiliza.

Nos últimos trinta anos de desenvolvimento capitalista, ocorreram transformações significativas nas diversas instâncias do ser social, com destaque para o mundo do trabalho e da reprodução social em que vem predominando o desenvolvimento de um novo regime de acumulação flexível, o Toyotismo. “A racionalidade toyotista/neoliberal emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 288). Enquanto no sistema fordista, a força física era predominante para a expansão do capital, o sistema toyotista destaca-se como sendo a superexploração do trabalho, com vistas a um acelerado ritmo de trabalho e competitividade.

Analisando a narrativa da professora Cica, verifica-se que o novo modelo de acumulação capitalista tem impactado na flexibilização da produção do trabalho com

vistas à racionalidade toyotista/neoliberal[23] que é criada pela interação do ser humano com o mundo social e cultural. Ao considerar que Cica é interina e que pode perder sua vaga para outra professora, ela assume determinadas responsabilidades, possivelmente por medo de ficar desempregada e isto faz com que aja de forma competitiva e produtiva, se adequando às normas capitalistas. “Nesse contexto, a responsabilidade no âmbito do emprego tem sido transferida do Estado e do capital para os domínios do próprio sujeito.” (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 10).

Não se trata de eximir a responsabilidade da professora em determinadas situações, mas é preciso refletir a respeito de quando assumir as responsabilidades de forma individualizada, pois, “É um tempo de disputa de poder entre forças que lutam por se estabelecer como dominantes, não só as forças estabelecidas contra as emergentes: nesse ponto, outras forças adormecidas são acordadas.” (PEREIRA, 2016, p. 77).

Esta responsabilização é muito mais ampla e complexa, pois parece que esta responsabilidade pode estar se naturalizando para o exercício da docência. Isto não significa que a professora não deva se preocupar com o desenvolvimento de seu trabalho, que não seja desejável atuar em ambiente prazeroso, visto que poderia em tese proporcionar um quadro mais propício para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Porém, dadas as condições em que a escola se encontra hoje, assumir determinadas responsabilidades, naturalizando o processo, não pode ser considerado como necessário e muito menos como suficiente.

Mediante ao contexto exposto, resisto a fazer uma análise simples e questiono: como se engendram os saberes econômicos, demográficos, políticos, sociais na constituição da identidade profissional docente? Esta pergunta, embora trate de uma inquietação minha, não é o problema desta pesquisa.

Considerando as especificidades das duas perspectivas, neoliberais e neoconservadoras, é importante esclarecer que as responsabilidades assumidas pelas professoras, tanto na dimensão prática dos modos de exercer a docência como na perspectiva da formação profissional docente representam importantes possibilidades para pensar os modos e colocar sob suspeita como elas vêm exercendo a docência. Quando Margarida afirma que “quase todo começo do ano, eu pinto a sala de aula, eu contrato alguém para pintar as paredes”, parece assumir o

[23] Sobre esse tema sugere-se a leitura de Audrei Rodrigo Pizolati (2020).

papel de proprietária do local onde trabalha, toma a frente e, por conta própria, age para que a empresa-escola funcione.

> Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a "paralisia" das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

Ao analisar os excertos, destaco a pesquisa desenvolvida por Dal'Igna, Scherer e Jonathan Vicente da Silva (2018, p. 58), sobre *docência S/A*, em que utilizam esta expressão para caracterizar o trabalho docente contemporâneo, em que o/a professor/a assume uma atitude permanente de investimentos em si mesmo. Ao "analisar a docência contemporânea nos termos da sociedade anônima implica, pois, descrever a Docência S/A como um modo de vida, em que os docentes devem assumir-se como acionistas do seu próprio trabalho". O autor e as autoras, com base nas ideias de Foucault (2007), analisam uma nova lógica de operacionalização tanto das instituições como dos próprios sujeitos. De acordo com Dal'Igna, Scherer e Silva (2018), na perspectiva da racionalidade neoliberal, tudo passa a ser pensado nas perspectivas de mercado e de empresa.

Ao analisar criticamente as narrativas de Margarida e Mangueira, parece que para a empresa-escola funcionar, as professoras precisam assumir a responsabilidade de pintar a sala de aula, de comprar materiais para os/as alunos/as, o que parece ter se tornado uma prática comum. Como sugere Margarida: "prefiro ir lá pintar, trabalhar tranquilo, não tenho mais paciência para ficar pedindo". "Essa discursividade institui modos de organização do trabalho, bem como modos de fazer profissionais." (MEYER; DAL'IGNA; KLEIN; SILVEIRA, 2014, p. 1.001)..

Ao assumir a responsabilidade de pintar as paredes da sala de aula em que atua, a professora está sendo responsabilizada individualmente pelo processo, sobrecarregada pelas políticas públicas que não criam condições de trabalho para ela, sendo o ensino a sua maior responsabilidade, porém, ela toma frente de outras atribuições que não são suas. Margarida consegue desenvolver essa ação, contudo, a maioria das professoras não têm condições financeiras para tal investimento, enquanto outras pensam de forma diferente e não aceitam assumir tal responsabilidade. Tudo isso pode gerar certo clima de animosidade entre os pares e,

consequentemente, competitividade entre as docentes no ambiente de trabalho. Então questiono: até que ponto isso pode ser saudável?

Em geral, pessoas competitivas tendem a colocar o bem-estar abaixo de seus direitos de cidadão, fazendo com que a rotina diária se torne, por vezes, egoísta, descompensada e se deixam ser governadas pela "meta" de serem cada vez melhores. A esse respeito, é importante o entendimento da governamentalidade neoliberal americana sobre o *homo oeconomicus* em "[...] que se constituirá como o sujeito que aceita a realidade, que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio e que obedece ao seu interesse." (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 56). E convida à reflexão sobre a morosidade do processo como uma forma de governar as atitudes das professoras. Elas ficam cansadas de esperar e acabam assumindo as responsabilidades e a precarização da profissão, e isso pode influenciar para que sejam vistas como objeto da economia política. Assim como sugerem Dal'Igna, Scherer e Silva (2018, p. 57), "ver a si mesmo como um capital ou como uma microempresa; avaliar o impacto produzido por suas ações; investir em si mesmo para manter-se ativo, incluído no jogo econômico."

> O esforço de desnaturalizar e politizar tais sentidos pode nos ajudar a evidenciar o quanto a lógica do trabalho, as instâncias administrativas e burocráticas dos serviços, os conhecimentos, o caráter multifacetado das ações (que responde a múltiplos interesses) que caracterizam tais políticas públicas constituem, programaticamente, processos de trabalho que posicionam essas profissionais como responsáveis por, num cotidiano de trabalho que muitas ações e objetivos se sobrepõem e, algumas vezes, até mesmo se (des)autorizam e/ou se inviabilizam. (MEYER; DAL'IGNA; KLEIN; SILVEIRA (2014, p. 1.017).

Além disso, é necessário "[...] compreender as metamorfoses do trabalho docente, incluindo o fenômeno relativo à intensificação e à precarização de suas condições de trabalho, decorrente do processo de subjetivação capitalista." (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 3). Ao analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras, levanto a hipótese de que quando Margarida se refere a não ter mais paciência e partir para a ação, é possível identificar os processos de responsabilização que as professoras alfabetizadoras assumem para obter êxito em seu trabalho e ir em busca de soluções para as situações-problema que vivenciam no cotidiano ao exercer a docência. O mesmo pode ser observado na narrativa de Mangueira: "é, de certa forma a falta de políticas públicas acaba interferindo [...] Eu chego a comprar materiais às crianças".

> O modelo de subjetivação capitalista determina a generalização da concorrência como norma de conduta, intima os indivíduos a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa, ordena as relações sociais, segundo o modelo de mercado e altera a lógica das políticas públicas. (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 3).

Segundo as narrativas, as professoras parecem estar um pouco descrentes quanto ao cumprimento das responsabilidades das políticas públicas e, por isso, acabam assumindo responsabilidades individuais, o que sinaliza evidências das técnicas de poder sobre as condutas e as subjetividades advindas das racionalidades toyotista/neoliberal que determinaram o papel do Estado na difusão da norma de concorrência generalizada. A instauração do Toyotismo caracteriza uma nova experiência do corpo, tanto no processo de trabalho quanto no processo sociorreprodutivo. Para Dardot e Laval (2015, p. 284), o neoliberalismo "[...] se apoia, sobretudo, na coerção que exerce sobre os indivíduos por meio das situações de concorrência que coloca ativamente em prática."

Apresento outros destaques retirados das narrativas das professoras alfabetizadoras a respeito de assumir responsabilidades que vão além das responsabilidades éticas, políticas e pedagógicas da docência.

CICA: Outra questão, professora, eu sou interina, então se eu não der conta do trabalho, vem outra no meu lugar, daí já viu, né?

Entrevistada: 05/06/2020

SAMAMBAIA: [...] às vezes, as políticas públicas, elas focam muito, muito em algo que parece que vai surtir resultado, sei lá, é, é tipo assim, como que eu posso colocar quanto às políticas públicas, parece que é muita teoria e pouca prática. Mas, ainda assim nós temos que fazer acontecer, fazer o nosso trabalho de professor com o que é oferecido, pois nos discursos políticos sempre engrossam a voz e dizem que estão fazendo e parece que nós, professores, é que estamos fazendo corpo mole, entendeu? Mas, fazer o quê? É o que temos, sabe? Sem contar que não podemos ficar pra trás, né?

Entrevistada: 19/06/2020

MANGUEIRA: Então, na expectativa com a responsabilidade de poder fazer com que aquele aluno vá pra outra turma lendo e escrevendo é muito grande e aí a gente procura tá fazendo o que a gente puder pra conseguir isso. Muitas famílias não fazem a parte delas, mas elas sabem que nós não podemos reprovar a criança e, ao mesmo tempo, quando vem a prova da ANA, o aluno tem que saber, tem que se sair bem e nós, professoras, temos que ter a responsabilidade em a criança aprender.

Entrevistada: 29/05/2020

Com base nos excertos acima, observa-se que as professoras identificam o pouco investimento das políticas públicas, a falta de apoio das famílias dos/as estudantes e demonstram preocupação em seu espaço ser ocupado por outra profissional. Segundo Cica: “eu sou interina, então se eu não der conta do trabalho, vem outra no meu lugar. De certa forma, apostam na competividade e se sentem responsáveis quase que individualmente pelo processo de aprendizagem das crianças, pois não querem correr o risco de serem apontadas como incompetentes e perderem seus empregos. Conforme Mangueira: “quando vem a prova da ANA, o aluno tem que saber, tem que se sair bem e nós, professoras, temos que ter a responsabilidade em a criança aprender”.

> O medo do desemprego e o aumento da sensação de risco, provenientes da corrosão dos direitos trabalhistas e da redução dos investimentos sociais, submeteram os trabalhadores a um novo modelo de gestão do trabalho. O capital, aproveitando-se da instabilidade e do aumento da sensação de risco, tem apregoado ritmos mais intensos de trabalho, a fim de obter maiores níveis de produtividade e a otimização dos recursos humanos. Esse aumento da sensação de risco permitiu aos empregadores, sejam eles do setor público ou privado, exigir dos assalariados uma maior disponibilidade e comprometimento. (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 10).

Essa exigência do capital aos/às trabalhadores/as obriga-os/as a aumentar a produtividade, a assumir responsabilidades de forma individualizada e a se tornarem competitivos/as para continuarem no mercado de trabalho, como características dos ajustes educacionais de cunho neoliberal, com destaque para o desenvolvimento de um novo regime de acumulação flexível e seu momento predominante, o Toyotismo. Considero que o Toyotismo tende a colocar novas determinações nas formas de ser da produção e reprodução social, cuja atuação penetra não apenas na indústria, mas nos serviços e na própria administração de pessoas de forma a incorporar o espírito do Toyotismo. O que, consequentemente, afeta o ser humano das mais diversas formas, ou seja, proliferando surto de estresse, lesão por esforço repetitivo e novas doenças psicossomáticas, características que têm sido reincididas entre os/as profissionais da educação.

MANGUEIRA: Olha, professora, a formação continuada é boa, é sempre bom adquirir conhecimento, mas eu tenho que melhorar bastante, sabe? Eu acredito que eu tenha que tá lendo mais. Mas é muita coisa pra gente fazer, fico procurando atividades, quando vou ler, já estou muito cansada e acabo dormindo. Trabalho os dois períodos, quando chego da escola, tenho que organizar as coisas em casa, filhos, marido e preparar aula, aff. Mas eu acredito que, com na

> prática, é tando na sala de aula, e com os recursos que eu consigo na internet, ver o exemplo do trabalho de outros professores, eu vou aprendendo.

Entrevistada: 29/05/2021

> LÍRIO: A família, infelizmente, pouco contribui também. É uma questão que adoece o profissional e ele se vê obrigado a promover estrutura para trabalhar, e se vê obrigado a promover o desenvolvimento pleno do aluno que está ali sob sua responsabilidade.

Entrevistada: 04/05/2021

Mangueira narra um cenário em que se encontra diariamente, demonstra-se cansada e a praticidade no desenvolvimento do seu trabalho tem sobreposto o investimento intelectual que deveria ser priorizado. Lírio ressalta que a falta de apoio tanto das famílias quanto do Estado afeta inclusive a saúde da professora.

Com base nos excertos apresentados e nos apontamentos feitos por Fávero e Bechi (2020), é possível identificar como as identidades profissionais docentes das professoras alfabetizadoras de Cáceres/MT vêm se constituindo em seus contextos profissionais bem como vejo que, por meio desta tese, seja possível problematizar os efeitos dos imperativos das políticas públicas sobre o exercício da docência.

> Acreditamos que espaços de diálogos, como os instaurados pela pesquisa, podem servir como espaços importantes para que os(as) profissionais (re)conheçam suas práticas, discutam e ampliem suas possibilidades de elaborar ações mais inclusivas, produzindo conhecimentos a partir do exercício de estruturar suas práticas; esse é um movimento que pode, ainda, contribuir para fortalecer a responsabilidade profissional em outra direção que não essa que estamos aqui identificando como responsabilização individual. Trata-se de um movimento de *olhar para fora* das nossas ações, como se não as conhecêssemos, buscando tensionar as teorias e as práticas que nos constituem tão profundamente. (MEYER; DAL'IGNA; KLEIN; SILVEIRA (2014, p. 1018).

Corroboro as ideias das autoras de que alguém precisa provocar o diálogo, não com uma simples conversa, mas com momentos provocativos embasados em conhecimentos científicos para que possam nos afastar do instituído e identificar novas possibilidades. "Para que o movimento social avance, é preciso criar formas de pensamentos conectados com o real e reinterrogar ao mesmo tempo a tradição crítica." (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 278).

Para isso, retomo as ideias de Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163) a respeito de pensarmos de outros modos, pois muitas das situações vão ocorrendo de forma tácita que parece não nos darmos conta do cenário que vai se formando, porém quando a provocação ocorre, há fortes possibilidades de novos rumos.

> A suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários; mas são quase sempre compensadores. Tais esforços nos premiam com entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro. Além disso, eles também ativam nossas indagações e atiçam nossas indignações. Entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente. De certa maneira, esse combustível alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente — "que estão os outros fazendo de nós?", "que estamos nós fazendo de nós mesmos?".

Com base nas ideias do autor e da autora, é possível refletir que o "pensar de outro modo" é um exercício difícil porque nos exige pensar, refletir, transitar por outros caminhos, sair da zona de conforto, implica mudanças. Além disto, também é arriscado, pois desacomoda o que estava acomodado e incomoda quem já se sentia cômodo, porém necessário, principalmente quando se trata da educação, de criar nova(s) identidade(s). "[...] Tudo isso vale a pena." (VEIGA-NETO, LOPES, 2010, p. 163).

Provocar o diálogo entre uma pesquisadora e professoras alfabetizadoras tem sido amplamente estimulado por estudiosos/as, como Gatti (2007), Nóvoa (1999), André (2001), entre outros/as. Muitas pesquisas também têm sido desenvolvidas comprovando a importância dessa relação, o que pode ser o melhor caminho para que ocorram possibilidades de criar alternativas para problematizar as ideias neoliberais. André (2001), nos provoca a pensar que para que ocorra uma boa pesquisa, é muito importante que ocorra o debate entre as mais diversas áreas de interesse, ou seja:

> Para garantir a qualidade da pesquisa em educação, é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na internet, de modo a criar meios para que possam emergir concepções consensuais do que seja uma boa ou uma má pesquisa. (ANDRÉ, 2001, p. 52).

Neste sentido, é fundamental “[...] envolver os professores e as escolas nas pesquisas sobre educação, pois é uma das tarefas fundamentais da educação, pois se faz necessário liberar o potencial do sujeito humano” (LIMA; NASCIMENTO, 2019, p. 102).

> Os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 15).

Lima e Nascimento (2019), ao pontuarem o binômio *professor-pesquisador,* nos provocam a pensar que, embora *professar e pesquisar* pareçam ações docentes indissociáveis, nem sempre operam juntas.

> [...] faz-se necessário e urgente que os intelectuais da educação não sejam vistos apenas como os professores universitários e que o pensar sobre a formação de professores também ocorra no interior da escola, por meio de aproximações entre as pesquisas realizadas e as transformações possíveis no cotidiano escolar, de modo que as pesquisas acadêmicas *ecoem* nos corredores escolares. (LIMA; NASCIMENTO, 2019, p. 108).

As autoras entendem que todo/a professor/a é pesquisador/a, porém o que se vivencia como destaque no meio educacional é que o/a professor/a está na escola e o/a pesquisador/a na universidade. Esta divisão de espaços, infelizmente, ainda está presente na área da educação, pois, segundo o capítulo IV, as professoras alfabetizadoras desconhecem os resultados da ANA/2016. Deste modo, não chegam a problematizá-los, questioná-los, nem mesmo a investigarem a causa para que seja possível pensarem em estratégias de melhorias à educação, possibilitando o pensar de outros modos. Entendo que seja preciso que essa professora seja minimamente “[...] capaz de sentir os desafios do presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.” (NÓVOA, 1999, p. 15).

A equipe do PME de Cáceres/MT concluiu, entre outras medidas, a importância da elaboração e implementação de políticas municipais que envolvessem melhorias da qualidade da formação continuada das professoras, valorizando o seu protagonismo. Entretanto, esta discussão não ocorreu nos espaços de formação

continuada das escolas e muitas docentes nem chegaram a ter conhecimento do desenvolvimento cognitivo de seus/as alunos/as por meio dos resultados da ANA/2016. Assim como Mangueira descreve: “mas eu acredito que, com na prática, é tando na sala de aula, e com os recursos que eu consigo na internet, ver o exemplo do trabalho de outros professores, eu vou aprendendo”. O trabalho em sala de aula está acontecendo, porém não está sendo problematizado e tal situação promove uma flexibilização do trabalho docente, evidenciando a fragilidade da docência.

> Os fatores as quais se atribui, no geral, a insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou inovações do sistema educacional, bem como a pouca utilização das pesquisas educacionais, são: desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades com os problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de maior procura dos órgãos governamentais em relação à universidade; o caráter teórico das pesquisas; a inexistência quase total dos trabalhos conjuntos; a falta de comunicação dos resultados das pesquisas; as dificuldades dos administradores do ensino em fazer a passagem da teoria com a prática; a rigidez do sistema educacional na absorção das propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais. (GATTI, 2007, p. 33).

De acordo com a autora, são muitos os fatores que ainda precisam ser considerados para que se estabeleça uma relação mais próxima entre a universidade e a educação básica para que as estratégias de melhorias sejam elaboradas, por isso a importância de dialogar com as professoras alfabetizadoras.

Apresento a seguir, outros excertos das entrevistas a respeito da opinião das professoras alfabetizadoras sobre os dados do IBGE e a taxa de analfabetismo da região centro-oeste de Mato Grosso, em 2018.

MANGUEIRA: A senhora sabe que muitas vezes têm aqueles pais que são presentes, que estão ali e você vê que os filhos desses pais que são mais presentes, eles desenvolvem melhor, né? Conseguem ler mais, e têm aqueles alunos que a gente vê que precisa de ajuda de um psicólogo de um, um fono e aí a gente procura os pais e, muitas vezes, esses pais, eles até vão e levam os filhos nesses profissionais, mas, muitas vezes, a família não tem condições financeiras para arcar com as despesas. No município, quando oferece esse serviço, é um profissional para toda a rede e entre um atendimento e outro, aff, é uma demora, então, a professora precisa ser psicóloga também (risos).

Entrevistada: 29/05/2020

LÍRIO: O resultado do IBGE, essa situação eu acredito assim, o peso ele volta quase que 100% em cima do professor, o professor ele passa a carregar esse fardo que não pertence somente a ele,

> né? O sistema impõe de cima pra baixo, o professor, obrigatoriamente, ele vai ter que acatar. É um professor comprometido, mas para seu trabalho funcionar, ele precisa agir quase que por conta própria, isso em todos os sentidos, até em fazer investimentos financeiros na profissão para que sua aula aconteça e o aluno aprenda.

Entrevistada: 04/05/2020

> GIRASSOL: O resultado do IBGE depende de uma série de fatores sociais mesmo, porém, a cobrança é em cima da professora. Eu já vi até situação em que foi chamada a família porque o filho não vem na escola, mas continuou a situação do mesmo jeito, então o aluno ele não tem a frequência, ele não vem diariamente, não é assíduo, ele vem quando é possível, ou seja, esse aluno ele vai perder, ele vai perdendo e como você sabe. Independente da quantidade de faltas, o aluno ele é aprovado, não depende do professor, mas o sistema aprova esse aluno. Então, eu não esquento mais minha cabeça, faço a minha parte, e procuro fazer bem feito, faço a parte da família, compro material para aluno, levo comida, roupa etc., é preocupante (risos).

Entrevistada: 05/05/2020

Entre os/as profissionais da educação, dialogar a respeito da educação como direito de cidadão/ã é indispensável, pois desde a Constituição de 1934, em seu artigo 149, este direito foi instituído, sendo uma prerrogativa para todas as pessoas exigirem a prática educativa do Estado. Segundo o artigo 205, da Constituição Federal de 1988, "[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

> Ao mesmo tempo, pesquisas que examinam políticas e programas sociais questionam a ideia de evolução linear da promoção da inclusão social. Esses estudos indicam que tais políticas, utilizando o argumento da inclusão de todos/as, fortalecem uma cultura empreendedora no mundo contemporâneo, que busca formar sujeitos para serem capazes de garantirem para si as condições de permanecerem incluídos e participarem do jogo social — criando condições para que o Estado seja paulatinamente desobrigado disso. (MEYER; DAL'IGNA; KLEIN; SILVEIRA, 2014, p. 1.002).

Pensar um Estado menos presente, de forma desobrigada das ações e identificar professoras cada vez mais proativas, assumindo também responsabilidades da família, está presente nas narrativas das professoras. Conforme Girassol: "eu não esquento mais minha cabeça, faço a minha parte, e procuro fazer bem feito, faço a parte da família, compro material para aluno, levo comida, roupa etc., é preocupante". De acordo com a BNCFP, ao tratar da "dimensão do engajamento profissional", o/a professor/a precisa "construir um planejamento profissional

utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias", com "[...] metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação." (BRASIL, 2019, p. 19). Entretanto, a professora também precisará fazer investimentos na compra de materiais para seus/as alunos/as, na tentativa de que sua aula aconteça.

No excerto destacado, evidencia-se certa naturalização das responsabilidades assumidas pela professora, pois a docência tem exigido outras responsabilidades pedagógicas pelo processo educativo que não pertencem a esse escopo. As professoras vão sendo convocadas e se convocam a fazer muitas coisas que vão além de sua responsabilidade na profissão docente.

Para Fabris e Dal'Igna (2017, p. 58), ao exercer a docência, o/a professor/a tem limites definidos à sua ação, às práticas pedagógicas e à escola. "Para reduzir as desigualdades sociais e educacionais, precisamos de políticas públicas que deem sustentação para o exercício da docência atingir seus objetivos e metas." Ao analisar a educação como uma política de inclusão social, torna-se possível identificar, descrever e analisar os processos de responsabilização das professoras alfabetizadoras pelo sucesso e/ou fracasso do desenvolvimento cognitivo das crianças em salas de aula de alfabetização. Além disso, o contínuo esforço em buscar soluções para os problemas que surgem e a evidência na descrença na atuação do Estado e da família, que poderiam ser vistos como parceiros, tornando-as responsáveis por problemas sociais complexos e por sua resolução. "É preciso problematizar como as políticas nacionais têm voltado suas ações estrategicamente à docência." (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 6).

Ao pensar nas limitações das professoras alfabetizadoras, nas responsabilidades que assumem e na naturalização destas atitudes, compreende-se a importância das políticas públicas para o exercício da profissão docente. Assim como enfrentar o fenômeno da não alfabetização como um processo historicamente desafiador também não pode ser entendido como um fenômeno natural, pois corre-se o risco de, num futuro próximo, aumentar o número de crianças sem conseguirem se alfabetizar, o que acarretaria sérios problemas à sociedade.

Na narrativa de Mangueira, "muitas vezes, esses pais, eles até vão e levam os filhos nesses profissionais, mas, muitas vezes, a família não tem condições

financeiras para arcar com as despesas", observa-se que o Estado oferece profissionais, porém em número bastante reduzido, o que impossibilita o atendimento de todas as crianças em tempo hábil. Além disto, a maior parte das famílias não apresenta condições financeiras para arcar com as despesas, e as crianças, por vezes, têm limitações. Nestes casos, a professora procura assumir o papel de psicóloga, ou seja, se responsabiliza pelos problemas cotidianos do labor tentando colocar em prática conhecimentos de outras áreas que não são da educação.

De acordo com Fávero e Bechi (2020, p. 15), em um contexto neoliberal, o/a "[...] docente torna-se responsável pelo seu desempenho, renda e futuro profissional. Esse processo de responsabilização, aliado à instabilidade profissional, tem provocado a subsunção da subjetividade docente aos interesses do mercado", pois se as coisas não acontecem como deveriam, o/a professor/a se responsabiliza e assume os riscos.

Na narrativa de Lírio, "o resultado do IBGE, essa situação eu acredito assim, o peso ele volta quase que 100% em cima do professor [...] ele precisa agir quase que por conta própria, isso em todos os sentidos, até em fazer investimentos financeiros na profissão para que sua aula aconteça e o aluno aprenda", o resultado do desempenho escolar das crianças também é um fator que pode implicar na constituição da identidade profissional da docente. Se o desempenho escolar das crianças é positivo, a professora é referenciada como competente, mas para não correr o risco de ser apontada de forma contrária, ela toma iniciativas e se responsabiliza por situações em todos os sentidos, inclusive financeiros.

Nesta direção, ressalto o monitoramento do trabalho docente feito pelo Estado e a responsabilidade assumida pela professora alfabetizadora para que consiga resultados em seu trabalho. Ocorre um movimento de ação, responsabilidade e fiscalização das ações. Opera-se com o pressuposto de que, com base na exposição do trabalho docente, cabe à professora assumir responsabilidades para que se obtenha bons resultados.

> Essa responsabilização é significada pelos profissionais como parte, ou consequência, de seu comprometimento, profissionalismo e/ou ética profissional e social. Na mesma direção, ao não dar conta de tais promessas, seus afazeres profissionais assumem os sentidos daquilo que é entendido como desresponsabilização e desatenção ao usuário da política. Há uma culpabilização individual por processos que são mais amplos. (MEYER; DAL'IGNA; KLEIN; SILVEIRA, 2014, p. 1.016).

Esta responsabilização e a culpabilização por situações mais amplas, modifica a conduta dos sujeitos, possibilitando transformá-los em empresários de sua própria ação, e cria situações de concorrência, fortes características do neoliberalismo. Outro ponto a ser analisado na narrativa de Mangueira está relacionado ao comportamento das famílias dos/as estudantes, que atendem aos chamados da escola, mas devido às condições financeiras, não conseguem resolver a situação dos/as filhos/as. Para Meyer, Dal'Igna, Klein e Silveira (2014), as políticas de inclusão social visam orientar as famílias para dirigi-las em favor do jogo social, porém não garantem os resultados, sendo as crianças incluídas e, ao mesmo tempo, excluídas socialmente, e a família vista como acomodada e pouco suficiente.

Nos excertos a seguir, apresento as respostas das professoras alfabetizadoras quando questionadas a respeito da função da escola na atualidade.

> ROSEIRA: A escola, em primeiro lugar, é assegurar que eles saiam com boas qualidades de ensino e também na questão de cidadania, e com relação aos aspectos de boas maneiras também, que eles saiam boas pessoas, que eles saiam, saibam respeitar, que tenham boas condutas, até ensinar sobre o respeito a Deus, ensinar o que a família deveria ensinar, porque as famílias vêm se perdendo nas suas responsabilidades, então a escola precisa fazer esse papel também, estar junto com a família. Eu acredito que é nesse sentido.

Entrevistada: 15/05/2020

> FLOR DE LIS: Eu já tive mães que me disse assim: "Professora, fala isso, isso e isso pro meu filho, porque ele não me respeita, ele só vai me respeitar, se você falar". Então, assim, é o professor que tem a função de tudo, hoje em dia, né? Ele faz de tudo um pouco. Além de ensinar a ler e escrever, tem que educar a criança, e quando a família e a escola trabalham juntas, o resultado é melhor.

Entrevistada: 12/05/2020

> SAMAMBAIA: Falta de responsabilidade da família com a formação do filho, então, nós que temos que ajudar a criança, assumir a responsabilidade da família. Precisamos pensar em montar um projeto de trazer esses pais, não só para reunião, mas, para fazer um evento, né? Organizar oficinas, né? Tipo assim, fazer oficinas de pintura, de manicure, pra gente ir conquistando esses pais aqui na escola, porque assim, se eles estão aqui perto de nós, quando tem o problema em si, né? Eles estão próximos de nós.

Entrevistada: 19/06/2020

Em articulação a outras pesquisas que já vêm anunciando o desempenho pedagógico da criança, nas narrativas das professoras alfabetizadoras ocorre uma associação entre os problemas identificados e a falta de participação das famílias

dos/as alunos/as. De acordo com Dal'Igna (2011), a relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos/as estudantes têm sido alvo de pesquisas e das políticas públicas. No âmbito das políticas educacionais, a família é apontada como fonte e solução de problemas educacionais, em parceria com a escola, inclusive evidenciando que a criança tem mais respeito pela professora que pela própria mãe, como afirma Flor de Lis: "'professora, fala isso, isso e isso pro meu filho, porque ele não me respeita, ele só vai me respeitar, se você falar'".

Nas narrativas das professoras Girassol, Samambaia e Crisântemo, verifica-se que, para desenvolver a docência, elas buscam estratégias para atrair as famílias à escola, pois precisam "[...] engajar-se profissionalmente com as famílias e com a comunidade." (BRASIL, 2019, p. 55). Além disso, sentem-se culpabilizadas pelos resultados do desenvolvimento cognitivo das crianças, conforme apresentados nas discussões a respeito das constatações do IBGE.

Demonstram que, na maioria das vezes, se sentem pouco apoiadas, chegando ao ponto de tomarem inciativas de forma naturalizada, eximindo a responsabilidade do Estado, o que põe em evidência a imposição pela lógica de produção capitalista sobre os modos de exercer a docência. De acordo com Samambaia, "falta de responsabilidade da família com a formação do filho, então, nós que temos que ajudar a criança, assumir a responsabilidade da família." A análise deste excerto leva-me a pontuar três questões. Primeiro: a professora identifica o problema, porém não mais se preocupa com ele, expondo um determinado desânimo e descrédito em prol de melhores condições de trabalho e na busca por mudanças. Segundo: assume responsabilidades que não são suas e age de forma naturalizada. Terceiro: parece não visibilizar tal situação como precarização do trabalho. Com isso, focaliza a relação constitutiva e constituinte dessa identidade, se responsabiliza por algo que pode ser visto como proveitoso, afinal, age por uma boa causa, o que implica ainda manter o termo com valor positivo.

"A instabilidade proveniente da flexibilização das condições de trabalho e a responsabilização dos trabalhadores pelos resultados individuais são elementos que sustentam a construção de uma nova subjetividade docente." (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 15). A constituição da identidade supõe correlação de forças em que os sujeitos se posicionam em determinados lugares sociais e reivindicam outras posições para eles. Tal exercício analítico permite examinar os modos com que as professoras alfabetizadoras assumem determinadas responsabilidades para não correrem riscos

de um possível fracasso no resultado do desenvolvimento cognitivo das crianças, embora identifiquem a importância da parceria com a família.

> Numa perspectiva pós-estruturalista, compreendemos que tal fixação é uma impossibilidade na medida em que entendemos que tanto a linguagem quanto a identidade estão sempre escapando e subvertendo os processos que tendem a fixá-las. (DAL'IGNA, 2005, p. 88).

Em relação à parceria, Dal'Igna (2011), apresenta um estudo aprofundado sobre o conceito de *aliança família-escola*. A autora apoia-se nas ideias pós-estruturalistas e questiona os sentidos atribuídos às palavras *aliança e parceria*. Para isso, faz um recuo histórico que permite identificar uma mudança de ênfase da *aliança família-escola* (modernidade) para a *parceria família-escola* (contemporaneidade), em que descreve e problematiza os significados atribuídos aos termos *aliança* e *parceria* no campo educacional, mostrando suas continuidades e descontinuidades.

> [...] é possível afirmar que, ao longo da Modernidade, família e escola farão um pacto para garantir a escolarização das crianças e, consequentemente, a universalização do ensino. Por outro lado, na Contemporaneidade, podemos dizer que família e escola se tornam parceiras para gerenciar os riscos. (DAL'IGNA, 2011, p. 102).

A autora afirma que o conceito de risco foi estabelecido nos séculos XVI e XVII para significar os sentidos de orientação espacial (navegação em águas desconhecidas) e de tempo (cálculo das consequências decorrentes das transações bancárias). Mais tarde, o conceito foi ampliado, e fatos puderam ser ordenados por categorias (trata-se de definir, por exemplo, a natureza do nascimento e da morte). Com a emergência da noção de risco na modernidade, pode-se dizer que tais sentidos foram ressignificados.

> Os sentimentos de insegurança e incerteza não desapareceram, mas a invenção da noção de risco criou condições para o entendimento de que a insegurança e a incerteza podem ser administradas por meio de ações que pretendem prevenir ou evitar perigos e ameaças. (DAL'IGNA, 2011, p. 105).

Nos excertos analisados, foi possível perceber a ênfase atribuída à família e às políticas públicas, que deveriam ser vistos como parceiras da escola, assumindo suas responsabilidades e, possivelmente, capazes de, em parceria, gerenciar os riscos

sociais causados por possíveis lacunas ocorridas na vida das crianças que não se alfabetizam nos primeiros anos escolares. Contudo, nas narrativas das professoras, foi possível identificar certas tomadas de decisão de forma individualizada.

> As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”: essa expressão implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo — na infinitude... (BAUMAN, 2005, p. 16-17).

A lógica capitalista exige um sujeito cada vez mais ativo, protagonista e responsável por suas escolhas, associando a formação de um sujeito capaz de gerenciar suas próprias ações e, desta forma, se tornar responsável pelo sucesso e fracasso de suas escolhas. “Isso implica a formação do ‘sujeito empresarial’ (*neosujeito*), caracterizado pela capacidade de autocontrole, de engajar-se plenamente e entregar-se por completo em sua atividade profissional.” (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 10).

Na narrativa de Flor de Lis, “[...] é o professor que tem a função de tudo, hoje em dia, né? Ele faz de tudo um pouco”, destaca-se a participação da professora em várias funções, quando coopera acaba instaurando uma nova forma de gestão da força de trabalho. De acordo com Giovanni Alves (2005), a constituição do Toyotismo exige uma nova subjetividade da força de trabalho e do trabalho vivo, exige uma nova disposição subjetiva do trabalho em cooperar com a produção. É o Toyotismo que propiciará, com maior poder ideológico, no campo organizacional, os apelos à administração participativa.

Neste sentido, destaco a BNCFP, documento da área da educação que vem evidenciando o comprometimento e o envolvimento por meio da concepção do engajamento, “[...] estando atrelada a valores como: comportamento, alinhamento de propósitos, valores e interesses em comum.” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 6). É uma articulação contemporânea entre o neoliberalismo e o trabalho docente na BNCFP. Nesta perspectiva, entendo ser necessário para esta tese, problematizar a articulação entre as exigências contemporâneas nos modos de exercer a docência e a constituição da identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras, colocando sob suspeita a articulação supracitada.

> De que modos essa articulação pode tornar-se produtiva e perversa para o fortalecimento de uma agenda educacional voltada de forma cada vez mais expressiva para a constituição de uma docência padronizada, generalista e polivalente? (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 5).

Nas últimas décadas, diante do estabelecimento do neoliberalismo, a identidade das escolas tem sofrido sérias contradições, uma vez que pode contribuir para a reprodução ou para a transformação social. Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia (2020) defende como *docência engajada*, professores/as que assumem a docência, que mesmo diante de tantos desafios, apresentam responsabilidade pedagógica, comprometimento com suas funções docentes, além de mostrarem-se engajados/as com o processo de ensino e aprendizagem de seus/as alunos/as.

> Esses entendimentos estão numa racionalidade que coloca nas legislações, na literatura pedagógica dita inovadora e nos cursos de formação inicial e continuada a ideia da necessidade de engajamento acadêmico como algo importante para o sucesso na aprendizagem, sempre relacionada ao desejo de aprender e de envolver-se ativamente nesse processo. Tenho pensado que a docência engajada é possibilitada por meio desse movimento de celebração do engajamento, tanto de alunos quanto de professores, em diferentes níveis de ensino, sendo chamados para participação ativa em seus processos de aprendizagem personalizados. (BAHIA, 2020, p. 145).

A docência que ocorre em um movimento de participação ativa de professores/as e alunos/as na busca por sucesso na aprendizagem, denominado por Bahia (2020) como *docência engajada*, deve ser explorada nos momentos de discussão realizados na formação docente inicial e continuada. É necessário assumir as responsabilidades na docência para que seja possível, num futuro próximo, êxito na qualidade da educação, principalmente da pública brasileira.

Outra análise das narrativas que considero importante é como vem sendo constituída a identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras quando relacionam responsabilidade com amor pelas crianças e pela profissão.

CRISÂNTEMO: Eu acho interessante esse programa Mais alfabetização, porém eu acredito que não aconteça como deveria acontecer, ainda fica muito por conta da professora. Eu acho que está faltando um empenho maior dos nossos governantes, porque eles pagam assim um valor para as meninas que atuam no programa, mas, não dá nem para falar, é muito pouco, entendeu? Só que assim, ajuda, mas, não vou dizer pra você que não ajuda, ajuda, mas, eu acho que deveria olhar

> com outros olhos a questão da alfabetização, porque é muita responsabilidade para nós. Eu tenho muito amor pelas crianças e pela minha profissão, por isso enfrento os desafios.

Entrevistada: 15/07/2020

> LÍRIO: A falta de investimentos das políticas públicas afeta muito o psicológico, o emocional da professora, sabe? Então, assim, nessa questão da falta da estrutura, eu acredito assim, que é a morte, né? Para um profissional que se desgasta de todas as formas, literalmente, pra poder se dedicar, pra poder exercer e realizar um bom trabalho e não consegue ter esse suporte de estrutura, desmotiva muito, mas penso muito nas crianças e então, respiro e faço de conta que não está me afetando (risos).

Entrevistada: 04/05/2020

> GIRASSOL: De forma geral, você percebe o descaso das políticas públicas. [...] Eu vejo dessa forma, um descaso. Daí você acode um lado e quando vê, aquele espaço que é seu fica descoberto. Mas, eu não deixo a peteca cair, porque não consigo fazer um trabalho de qualquer jeito, minha consciência dói, penso nas crianças, em mim também como ser humano, sempre questiono: “o que estou fazendo pelo outro?”.

Entrevistada: 05/05/2020

Verifica-se nas narrativas que as professoras identificam o pouco investimento das políticas públicas, que veem o descaso em relação à alfabetização, inclusive narram que se sentem abaladas emocionalmente. Entretanto, destacam o amor à profissão e pelas crianças e tomam para si determinadas responsabilidades e, por causa desse sentimento, desenvolvem o trabalho mesmo que numa situação precária. Essas e outras enunciações sobre amor à profissão e sobre o processo de assumir responsabilidades operam na construção da noção do considerado normal, natural e inevitável, mobilizada nas falas das professoras como uma noção natural e, por isso, passível de aplicação, não de questionamento, desconsiderando assim as marcas sociais, culturais e históricas que inscrevem a profissão docente em diferentes posições sociais. Temos que urgentemente reinventar novas formas de habitar nossas escolas e universidades, indo além do produtivismo e da pedagogia do herói, ou teremos que viver à mercê de uma escola transbordante (NÓVOA, 2012) e de uma “subjetividade superlativa”.(FABRIS, 2015).

Considerando os apontamentos “[...] precisamos compreender a docência como uma ação de profissionais que precisam de políticas públicas que contribuam para a sua qualificada formação.” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 58). Ao analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras, penso ser necessário problematizar os

modos de exercer a docência. Segundo Crisântemo, “eu tenho muito amor pelas crianças e pela minha profissão, por isso enfrento os desafios”, ao narrar que identifica a falta de investimentos dos governantes e que o oferecido é mínimo, mas por amor à profissão enfrenta os desafios, a professora renuncia a seus direitos. E, com isso, acaba assumindo outras responsabilidades, o que pode enfraquecer a profissão docente.

No exame dos excertos supracitados, percebe-se na narrativa de Crisântemo que ela entende que há investimento do Estado quando cita o programa Mais alfabetização e explica que há uma pessoa (ainda não é professora formada) para “ajudá-la”, porém, essa profissional vai somente alguns dias da semana na escola e o valor pago é muito baixo. Crisântemo, Lírio e Girassol, em nome do amor pelas crianças, procuram fazer muito com o pouco que o Estado oferece, como afirma Crisântemo: “eu acho interessante esse programa Mais alfabetização, porém eu acredito que não aconteça como deveria acontecer, ainda fica muito por conta da professora. Eu acho que está faltando um empenho maior dos nossos governantes”. As professoras acabam se responsabilizando por situações que transcendem o compromisso político e ético da docência e, por amor à profissão, enfrentam todos os desafios impostos. De certo modo, renunciam aos seus direitos de cidadãs e, automaticamente, se (auto)responsabilizam.

> A questão da identidade também está ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, com a “corrosão do caráter” que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade. (BAUMAN, 2005, p. 11).

Os excertos dos discursos, em especial o da professora Lírio, ao narrar ter pouco suporte para exercer a função de professora, devido à falta de estrutura oferecida pela escola, o que a afeta psicologicamente, indica que “[...] determinadas formas de realizar a inclusão que passam a atravessar o fazer dessas profissionais, e acabam por constituí-las como sujeitos que se pensam e se sentem responsáveis pelos indivíduos com as quais trabalham [...].” (MEYER; DAL’IGNA; KLEIN; SILVEIRA, 2014, p. 1016). Assim, as professoras alfabetizadoras se (auto)responsabilizam e constituem seus modos de exercer a docência mediante os desafios contemporâneos que a docência enfrenta.

Além disso, elas assumem determinadas responsabilidades em prol do amor pela profissão ou pelas crianças que, em algumas vezes, deixam em segundo plano o que de fato a docência exige. Segundo Girassol, “você acode um lado e quando vê, aquele espaço que é seu, fica descoberto.”

Recentemente, Silva (2021) apresentou sua pesquisa de doutorado, intitulada *A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade* em que analisou seis obras educacionais que possibilitaram com que identificasse discursos sobre docência e amor, descrevesse e analisasse uma certa subjetividade docente produzida a partir dos discursos identificados nas obras. Conforme Silva (2021), tratar a docência e o amor como um par, possibilitou quatro movimentos. No caso desta tese, a partir do objeto de pesquisa, destaco dois: (1) conhecer e reconhecer as condições de possibilidade para a articulação entre docência e amor, e a produção de conhecimento decorrente; (2) suspeitar, com cuidado e responsabilidade, dos dizeres fáceis sobre a docência, propondo algumas curvas e contornos acerca dos modos de ser docente, marcados por certo(s) amor(es), pois deve-se considerar os modos de produção do século XX como a prestação de serviços e o trabalho intelectual e cognitivo que substituíram os modos de produção fabris, hegemônicos nos séculos XIX e XX.

Identifico como potente a provocação feita por Silva (2021) sobre suspeitar, com cuidado e responsabilidade, dos dizeres fáceis sobre a docência, propondo algumas curvas e contornos acerca dos modos de ser docente, marcados por certo(s) amor(es). Silva (2021) identifica, principalmente na vertente psicanalítica no campo da Psicologia, o atravessamento na/da relação do amor com a docência. Nos excertos das narrativas, as professoras parecem que mesmo em condições de precarização do trabalho, talvez desacreditadas nos investimentos das políticas públicas para que possam realizar o seu trabalho, destacam o amor que sentem pelas crianças, pela profissão e parece que naturalizam, em nome desse amor, a forma como enfrentam os desafios da docência.

> Em primeiro lugar, o neoliberalismo não é somente um “reflexo” ou uma “expressão” do poder do capital financeiro que teria sido o verdadeiro mestre, ainda que secreto, da história desses últimos decênios. O neoliberalismo é mais uma racionalidade que possibilitou construir um mundo em que o capital financeiro pôde florescer como tal. Em segundo lugar, *o neoliberalismo não diz respeito somente à economia*, não é definido apenas por um conjunto de receitas de políticas econômicas, mas, longe disso, é um modo de governo dos

> homens que tem um caráter geral e que afeta todas as instituições (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 286, grifos meus).

O/A professor/a é considerado/a o/a principal responsável pelo cenário de melhorias da qualidade educativa. Mesmo diante da precarização do trabalho, o/a docente, por meio da relação que estabelece com as crianças no cotidiano de convivência no trabalho, se sensibiliza com as situações e procura tomar iniciativas por conta própria. Características do neoliberalismo que não se referem apenas à economia, mas a uma forma de governar a ação das pessoas.

Dardot e Laval (2015) identificam os impactos das ideias neoliberais como algo muito mais abrangente que um conjunto de receitas políticas e econômicas. Em seu relato, “eu vejo dessa forma, um descaso”, Crisântemo expressa que a profissão poderia ser mais valorizada pelo poder público, assim como compreende o colapso do bem-estar social, porém, relata, “minha consciência dói, penso nas crianças, em mim também como ser humano”. A professora sente-se movida pelo sentimento de amor às crianças e acaba assumindo determinadas responsabilidades. Entretanto, por vezes, deixa as responsabilidades da docência em segundo plano ou se esforça para fazer mais e mais. “[...] A ‘captura’ da subjetividade pela racionalidade toyotista/neoliberal ataca os docentes em seu íntimo, exercendo um forte controle que os coloca a serviço do capital.” (FÁVERO; BECHI, 2020, p. 12).

Os excertos das narrativas das professoras alfabetizadoras apresentados podem expressar as muitas possibilidades de como a identidade profissional das professoras vão se constituindo em seus contextos profissionais, pois mesmo que a profissão docente venha passando por transformações históricas ao longo dos três últimos séculos, e que as responsabilidades pedagógicas do ofício docente tenham se destacado nas pesquisas a respeito da docência, relacionar o exercício da docência ao amor materno é uma temática que ainda merece ser discutida. “Esse caráter afetivo não pode substituir o compromisso político e o fazer técnico desse trabalho.” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 40). Não se trata de desmerecer o amor, pois quando fazemos o que gostamos, é possível sentir a leveza das responsabilidades atribuídas a nós, contudo, também é preciso colocar sob suspeita os modos como agimos em nome desse sentimento.

Para Bauman (2005, p. 26),

> [...] a ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia, [...] recriar a realidade à semelhança da ideia.

Partindo do pressuposto que a identidade não é algo fixo, uno, pronto e acabado, Dal’Igna, Scherer e Silva (2020) apontam a importância de compreendermos e problematizarmos como a racionalidade neoliberal e neoconservadora atravessam os modos do exercício da docência, uma vez que “[...] para caracterizar o trabalho docente contemporâneo, [...] o professor e a professora são construídos neste tempo e assumem uma atitude permanente de investimento em si mesmo, como microempresas.” (DAL’IGNA, SCHERER E SILVA, 2020, p. 57). Imposições contemporâneas à profissão docente, como perspectivas de reinventar e recriar a profissão num sentido profissional, ético e pedagógico, uma vez que “[...] o trabalho docente, tão disputado pelos diferentes projetos de poder, luta e vive por meio do que é pedagógico, com rigor, responsabilidade e amor.” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 21).

Relacionar a profissão ao amor materno tem sido apontado por muitos/as pesquisadores/as como um enfraquecimento da profissão, ao relacionar à docência exercida por mulheres. “Diferentes estudos têm enfatizado a importância de atentarmos para uma transformação significativa nos modos como a docência vem sendo pensada na Contemporaneidade.” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 20).

Para as autoras, relacionar a profissão docente ao amor fraterno, à vocação e ao dom, ainda está presente nos discursos contemporâneos de muitas professoras. “Parece estar esmaecendo contemporaneamente e que uma nova realidade parece ter emergido nas últimas décadas, constituindo outra forma de as professoras se relacionarem com sua profissão.” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 20).

No próximo subitem, apresento, analiso e problematizo outros excertos retirados das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, que ainda afetadas pelas ideias neoliberais, também demonstram outros modos de exercer a docência que possam funcionar como uma alternativa ao neoliberalismo.

5.2 Minhas responsabilidades com a docência: peças significativas para a educação

Nilda Alves (2007) socializa sua experiência como pesquisadora e destaca que busca compreender o conhecimento tecido em cada ação cotidiana docente e relata que suas pesquisas têm rendido várias histórias de professoras. A autora afirma que procurou mantê-las na íntegra e que não as comparou, muito menos se propôs a fazer juízo de valor sobre elas.

> Entendemos, assim, que a história está "encarnada" no "sujeito" que a conta — o praticante da escola —, permitindo compreender a história da escola a partir de várias versões contadas. Admitimos, também, que essa compreensão inclui, ainda, a memória de quem vai ler essa história e estabelece redes de significados entre as lembranças lidas. Trabalhamos muito, dessa maneira, sobre a questão das narrativas, buscando compreender o papel da fala, discutindo as diferenças entre a linguagem oral e a escrita ao se contar uma história. (ALVES, 2007, p. 80).

A partir das ideias de Alves (2007), procuro enfatizar que não pretendo fazer juízo de valor sobre a ação das professoras alfabetizadoras. Meu objetivo é identificar, descrever e analisar os modos de constituição da identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT que são constituídas em seus contextos profissionais, para possíveis diálogos e busca de estratégias para melhorias da educação no município. Para isso, as narrativas são fundamentais neste processo, pois provocar o diálogo, como já citado anteriormente, é uma peça importante para discutirmos a educação.

Retomo as imagens do artista Rogowski apresentadas no prólogo, para pensar que podemos dialogar com a arte, aproximando a docência da arte e a arte da docência. É possível comparar um quebra-cabeça constituído por mais de trinta mil peças com as narrativas das professoras alfabetizadoras, pois muitas peças diferentes são encontradas nos modos de exercer a docência, mas juntas também formam um bonito quebra-cabeça.

Esta pesquisa tem como palavras-chave: *docência*, *identidade*, *profissão docente*, *professora alfabetizadora* e *responsabilidade* com as quais pode-se fazer uma analogia com as peças de um quebra-cabeça. Aposto num processo de transformação com encaixes e desencaixes e que nos ajuda a pensar de outros

modos o exercício da docência. Paradoxalmente, alguns/as leitores/as poderão compreender a obra do artista como uma crítica contundente à docência, no sentido de encaixes e desencaixes e que pode parecer que a docência seja algo incompreensível e inconsistente. Todavia, também é uma obra que nos provoca a pensar a identidade docente como algo que se transforma, que não é fixa e pronta, e que nossas identidades são constituídas conforme as posições que assumimos, embora sejamos sujeitos subjetivos, compreendendo nosso próprio eu. “[...] nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e na qual adotamos uma identidade.” (WOODWARD, 2014, p. 56).

É imprescindível compreendermos que podemos dialogar com a arte desde uma outra perspectiva. Esta também é uma das características da obra de Rogowski, uma vez que ele não encerra um sentido quando nos propomos a pensar a narrativa do fazer pedagógico, mas nos possibilita identificar a coexistência de sentidos, de conceitos, de possibilidades e de perspectivas de intervenção. Ao refletir sobre a relação possível entre a arte e a docência, a obra também nos provoca a pensar o conceito de docência.

Na tentativa de ajudar a compreender as narrativas das professoras, questiono: quais as responsabilidades a serem analisadas no exercício da profissão de uma professora alfabetizadora? Mas isto não implica na definição de obrigação das professoras em assumir responsabilidades, mas de refletir e fazer valer seus direitos e deveres enquanto profissional docente capaz de pensar numa docência libertadora e emancipatória. Mais importante que mapear os elementos, foi discutir e analisar os significados atribuídos pelas professoras alfabetizadoras e no quanto estavam implicados na constituição de sua identidade profissional docente. O ensino e aprendizagem foram alguns dos elementos reiterados pelas professoras alfabetizadoras para descrever os modos que associam as responsabilidades com os/as estudantes e seus desempenhos. Neste sentido, é possível argumentar que aquilo que se entende por responsabilidade docente está implicado com o que se

define como modos de exercer à docência, isto é, com aulas planejadas tendo em vista o desempenho escolar de um sujeito que seja capaz de exercer com liberdade seu pensamento de forma autônoma. Cabe então perguntar: o que se entende por ensino e por aprendizagem?

Até a década de 1980, no Brasil, as propostas pedagógicas eram pautadas no ensino tradicional, onde o/a professor/a era o/a detentor/a do conhecimento e sua tarefa principal era a de transmitir o conteúdo para a criança. Com o advento das propostas construtivistas, a preocupação deixa de ser com o que ensinar e passa a ser em como a criança aprende. Além disto, as metodologias de aprendizagem passam a ser mais evidenciadas, o que pode ter ocasionado o esmaecimento do ensino.

De acordo com Biesta (2018, p. 22), não se trata de defender o que é mais importante, se é o ensino ou a aprendizagem, "[...] a real questão, no entanto, não é se o ensino importa; a real questão é como o ensino importa e para que o ensino importa." Os modos de exercer a docência se tornam fundamentais para esta compreensão. Para muitos profissionais da educação, pensar o ensino pode ser considerado algo tradicional e a aprendizagem, inovadora.

Assim como o autor, defendo a ideia de que o ensino importa, não para atender os objetivos de uma "indústria global de medição da educação" ansiosa para comparar quais os sistemas que apresentam melhor desempenho na produção dos resultados desejados. Mas, para se manter firmemente conectado à educação como um projeto democrático e progressista, cujo papel não é de controle, mas o de "[...] ajudar e incentivar as crianças e os jovens a existirem no mundo de forma democrática e sustentável." (BIESTA, 2018, p. 21).

Descrever a docência numa perspectiva pós-estruturalista vai muito além de elencar os afazeres que um/a professor/a põe em prática em uma sala de aula. Para isso, busco levar adiante o que outras pesquisadoras e outros pesquisadores têm evidenciado, uma vez que produções acadêmicas e pedagógicas têm indicado certos modos de exercer a docência articulando com questões de gênero, sexualidade e biopolítica. Me apoio no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI), que vem se aprofundando nos estudos sobre a docência, tais como: *docência amorosa* (SILVA, 2021); *docência cuidadosa* (Cláudio Marques MANDARINO, 2020); *docência design* (Cláudia Inês HORN; FABRIS, 2018); *docência engajada* (BAHIA, 2020); *docência redentora* (Cristiane Fensterseifer

BRODBECK, 2015); *docência S/A, flexível e generificada* (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2018); *docência terapêutica* (SILVA; Soraia TOMASEL, 2018); *docência trans* (SILVA, 2021); *docência virtuosa* (OLIVEIRA, 2015).

Para pensar a ideia de docência, ensino e aprendizagem é preciso compreender a docência numa perspectiva de tradição e inovação. A relação entre gênero, sexualidade e biopolítica tem despertado o interesse de muitas/os pesquisadoras/res renomados, entre elas/eles, a pesquisadora Dagmar E. Meyer. Entre os anos de 1999 a 2003, Meyer desenvolveu a pesquisa *Mulher perfeita tem que ter [mamas] e uma barriguinha: educação, saúde e produção de identidades maternas,* a pesquisadora analisa representações e identidades de mulher e de mãe que vêm sendo produzidas, ressignificadas e/ou veiculadas no âmbito de políticas voltadas à promoção da saúde e à prevenção de doenças de um segmento priorizado em termos de políticas públicas de saúde, definido como materno-infantil. Aponta alguns efeitos nas formas de gestão da vida e de condução da conduta de mulheres e de homens nas chamadas "políticas públicas de inclusão social".

No ano de 2005, Dal'Igna, orientada pela pesquisadora Meyer, apresentou sua pesquisa de mestrado, cujo título, "*Há diferença"? Relações entre desempenho escolar e gênero*. Dal'Igna (2005), discute e analisa como o gênero atravessa (é incorporado e mobilizado) e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização. A autora argumenta que a definição da noção de desempenho escolar está relacionada com a instauração de um conjunto de normatividades – elementos normativos – que permitem comparar, diferenciar, classificar, avaliar, enfim, atribuir determinados significados aos desempenhos escolares.

A pesquisadora Dal'Igna, no ano de 2011, segue pesquisando no doutorado também sob orientação de Meyer, sobre Família S/A Um estudo sobre a parceria família-escola. Dal'Igna (2011), descreveu e analisou uma tecnologia de poder, a tecnologia da participação, implicada na produção da parceria família-escola, que opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada. Também, examinou outras duas tecnologias de poder em ação: autorreflexão e autoavaliação, procurando demonstrar como essas tecnologias, em articulação com a tecnologia da participação, agem sobre a mulher-mãe de maneira a torná-la parceira. De acordo com a pesquisadora, capaz de agir sobre si e sobre os outros

para manter-se participante e buscar soluções para os problemas sociais. Dal'Igna (2011), procurou mostrar também que a parceria família e escola se torna central para maximizar o governamento dos sujeitos a um custo político e econômico mínimo.

Ainda com foco em pesquisar nesta perspectiva, no ano de 2017, Dal'Igna dá início a pesquisa; *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero*, que inclusive tenho a honra em participar. Neste projeto de pesquisa, Dal'Igna (2017) buscou identificar, descrever e analisar os significados atribuídos às expressões afeto, amor e cuidado na literatura pedagógica acadêmica recomendada para a formação inicial de docentes. Articulando os estudos de gênero pós-estruturalistas e os estudos foucaultianos, investigou os processos de naturalização e de absolutização do afeto, do amor e do cuidado na constituição da identidade profissional docente em cursos de formação inicial; os modos como gênero atravessa e dimensiona os sentidos atribuídos ao afeto, ao amor e ao cuidado; e a profissionalização da docência.

Vinculados ao projeto de pesquisa de Dal'Igna (2017), outras pesquisas foram se desdobrando, entre elas, destaco as teses; *A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX*, de autoria de Renata Porcher Scherer (2019), que procurou compreender porque os retratos da docência brasileira seguem sendo constituídos ora em torno da vocação e da maternidade, oram em torno dos saberes técnicos e profissionais. Scherer, ao analisar 9 livros da literatura pedagógica brasileira escritos desde a década de 1960 até os anos 2000, pôde concluir que na segunda metade do século XX, o magistério brasileiro passou por um processo de desfeminização, porém, esse processo não se sustenta por uma diminuição das mulheres no exercício da docência, mas, de acordo com Scherer (2019) a literatura brasileira busca mostrar de um lado a competência técnica e, de outro o compromisso político. Scherer (2019), buscou mostrar a importância de uma docência que não tivesse em sua natureza um *a apriori* feminino.

Outra pesquisa desenvolvida, também vinculada ao projeto de pesquisa de Dal'Igna (2017) e que merece destaque, é a tese; *DOCÊNCIA CUIDADOSA: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas*, de autoria de Cláudio Mandarino (2020), que tem como objetivo conhecer e analisar os sentidos de docência e de cuidado, identificados em três obras de literatura acadêmica e pedagógica; e examinar de que modos os sentidos identificados e analisados nas três obras concorrem para a constituição de um modo de ser e agir docente.Mandarino (2020), nos provoca a

pensar a tese como um convite para olharmos a docência vinculada aos modos de ser e de viver; uma proposição para pensarmos a docência como modo de vida, que que estabelece uma relação com o ethos docente e que, como isto vai provocar, o pensar a docência como um modo de vida ou, como Foucault propõe, como uma estética da existência.

Também vinculada ao projeto de pesquisa de Dal'igna, a pesquisadora, Miriã Zimmermann da Silva (2021), desenvolve a tese intitulada de; *A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA AMOROSA E DO AMOR PEDAGÓGICO: discursos, posições e subjetividade.* Silva (2021), com objetivo identificar discursos sobre docência e sobre amor e descrever e analisar uma certa subjetividade docente produzida a partir destes discursos, ao analisar seis obras educacionais, defende a tese de que o amor pedagógico é constituído por três discursos; 1) discurso teológico; (2) discurso filosófico; e, (3) discurso pedagógico, entre outros. Identificados e analisados nas obras educacionais analisadas, afirma que esta produção discursiva, que ocorre por meio do amor pedagógico, fabrica uma subjetividade docente amorosa.

Outra pesquisa que merece destaque, é a tese *Bom Senso como Prática Docente na Educação Infantil*, de autoria de Catharina da Cunha Silveira (2019), sob orientação de Meyer. Silveira (2019), ao analisar os ditos de professoras da Educação Infantil, provocado entre uma conversa com a pesquisadora, se apoia no movimento teórico-metodológico, que estabelece como ponto de partida o entrelaçamento entre gênero e governamentalidade neoliberal, para examinar o tempo presente e os investimentos que se faz sobre a docência neste contexto, mapeia uma recorrência nas falas das professoras: a expressão bom senso. Silveira (2019), defende que uso do bom senso é generificado e útil ao governo, pois, possibilita espaços de autoria docente que acabam por colocar em curso o governo da vida das populações que acessam a Educação Infantil, ao mesmo tempo, sugere-se que a docência sensata é potente para a produção de relações que acabam fissurando a captura total dos sujeitos que trabalham e acessam essas escolas de Educação Infantil.

Utilizo estas pesquisas, que apresentam diferentes modos de exercer a docência na contemporaneidade, além de outros apoios teóricos para identificar, descrever e analisar excertos das narrativas das professoras alfabetizadoras sobre os modos como compreendem a responsabilidade docente, contrariando as ideias impostas pelo neoliberalismo. Em outras palavras, exercer a docência pensando numa relação com o outro, como sujeito livre e autônomo, capaz de pensar por si só.

Apresento a seguir os excertos das entrevistas das professoras alfabetizadoras quando questionadas a respeito de como elas entendem o seu papel docente.

> HORTÊNCIA: O aprendizado tem que acontecer, o objetivo tem que ser alcançado. Acho que deveríamos discutir os resultados da ANA na escola, na formação continuada, com as famílias, com os alunos também, todos precisam entender o que está acontecendo. Tenho certeza que faço a minha parte, estudo o conteúdo, planejo minhas aulas, busco mais informações, se eu coloquei ali no planejamento, preciso fazer com que isso aconteça, essa é minha responsabilidade com o meu juramento de profissão.

Entrevistada: 18/05/2020

> FLOR DE LIS: Mas eu acho assim, a gente é profissional acima de tudo, né? Então, não é? Eu nunca fui a professora que tirasse piolho da cabeça do aluno, por exemplo, porque eu acho que isso não é o meu papel. Meu papel é pensar a educação, é planejar com responsabilidade, é ter conhecimento científico. Não sou a professora que fica abraçando, beijando, colocando no colo: “ai linda, maravilhosa”, não. Mas eles sentem meu carinho quando veem minhas aulas planejadas, minha sala organizada, quando percebem que eu estudei para trabalhar o conteúdo com a criança, que sei o que estou fazendo, não estou brincando de trabalhar. Eu realmente desenvolvo minha profissão da melhor forma possível!

Entrevistada: 12/05/2020

> LÍRIO: Sempre organizamos projetos na escola em parceria com outras professoras, muito bons. Eu trabalho com projetos a longo prazo que leva o ano letivo todinho, né? Não consigo entender a falta de planejamento, [...] quando a gente planeja, vê que avança muito, eu gosto de planejar com outra professora. O resultado é maravilhoso trabalhando em parceria. Eu amo ver que por meio do meu trabalho, as crianças vão aprendendo a ver a vida com seus próprios olhos.

Entrevistada: 04/05/2020

> MARGARIDA: Conhecer a questão da alfabetização e do letramento numa perspectiva de como que nós apresentamos os códigos para as crianças é de extrema relevância para a professora alfabetizadora. Eu tenho conversado muito sobre isso na escola, tem um corpo do saber que nós trabalhamos muito na Pedagogia, que a linguística também ajuda, a área de letras também ajuda. Eu preciso ter este diálogo com os demais campos de conhecimento para que nós possamos realmente efetivar este processo de alfabetização numa forma que faça sentido para a criança, como se diz John Dewey, “nós não podemos ensinar para a vida, mas nós devemos ensinar na vida”, para as crianças. Ter domínio do conteúdo e planejar as aulas é obrigação da professora.

Entrevistada: 10/07/2020

Faço uma análise do comportamento das professoras alfabetizadoras atuando na docência, muitas vezes atendendo às perspectivas do mercado de trabalho brasileiro, porém demonstram uma grande capacidade de assumir a docência de forma responsável com as suas atribuições profissionais como um ato de demonstrar

os sentimentos que têm pela profissão, embora o que lhes sejam oferecidos não seja de boa qualidade.

Conforme as narrativas destacadas, o cuidado e o amor pela profissão sinalizam estar atrelados à responsabilidade com planejamento, trabalho coletivo, conhecimento científico e desenvolvimento cognitivo das crianças. Verifica-se que as professoras, veem a importância do planejamento e do ensino como algo que produz conhecimento e não como uma burocracia a ser cumprida, ou como algo que venha a atender as expectativas das Indústrias Global de Medição da Educação, como destaca Biesta (2018). Tal observação ganha ênfase ao analisar as narrativas de Flor de Lis: “meu papel é pensar a educação, é planejar com responsabilidade, é ter conhecimento científico”, e de Lírio: “[eu amo ver que por meio do meu trabalho, as crianças vão aprendendo a ver a vida com seus próprios olhos”.

De acordo com as professoras alfabetizadoras, existe uma ação pedagógica pensada e planejada para que o sujeito seja preparado para pensar por si mesmo, ou melhor, a ver a vida por si só. “Quando nós começamos a pensar sobre nossa existência como sujeito por esse viés, o ensino começa a adquirir um novo significado.” (BIESTA, 2018, p. 25). Embora afirme que seus estudos sejam ambicionados na área educacional, o autor busca apoio na filosofia para argumentar que a subjetividade humana pode aprender, mas não está centrada na capacidade de aprender, está primeiramente situada como um animal que precisa ser abordado, ensinado e que pode receber ensinamento.

Identificar tais argumentos nos excertos fortalece o exercício da docência tendo o ensino como algo inerente à sua atuação docente, e pode “[...] contribuir para uma renovação real do pensamento crítico de que necessitamos para enfrentar o neoliberalismo e reinventar um futuro possível.” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 276). Os autores propõem pensar alternativas para o neoliberalismo, por meio da lógica comum de práticas democráticas.

> Em suma, o comum como nós o entendemos deve ser pensado e instituído de acordo com a lógica de autogoverno estendido a todas as formas de atividade coletiva. O autogoverno é a forma política universal do comum. E para ser ainda mais preciso, o princípio do comum comanda a instituição de comuns em todas as áreas, ou seja, a criação de instituições sociais, econômicas e culturais, organizadas segundo o princípio do autogoverno. (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 314).

De acordo com os autores, a lógica comum não é uma coisa, não é um bem, é tudo que em um dado momento uma coletividade decide compartilhar. “Não é aquilo que é naturalmente comum, mas o que fazemos com que seja comum por um ato político, por um instituinte.” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 313). Pensar a lógica do comum como um ato político, como uma forma de resistência e de luta, não no sentido de confronto, mas de agir autonomamente, pode ser uma alternativa para pensar a educação como um trabalho sério, intelectual, possível da atividade política. Os autores assumem o conceito de governamentalidade alternativa, e não neoliberal, no intuito de apontar para uma nova política que está se configurando na atualidade, intitulada por eles como “razão do comum”.

> Essa nova razão política que chamamos de “razão do comum” só pode se constituir a partir de “situações do comum”, sobre as quais é preciso trabalhar e criar ativamente. Essa criação não pode ser obra do governo como instituição; ela só pode se dar por meio do trabalho coletivo, engajando todos que participam na coprodução de novas regras ou normas. Este é para nós o sentido profundo do “comum” como princípio político. (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 295).

Observa-se que as professoras alfabetizadoras ao planejarem suas aulas estabelecem relações em realizar as tarefas ligadas ao amor e à responsabilidade ética, política e pedagógica, ou seja, assumem as responsabilidades docentes, mesmo em situações de carência e de ausências. Possivelmente, isso implica estar em busca de garantir possibilidades de trabalhar com o ensino e a aprendizagem, sem sobrepor um ao outro, e demonstrar amor pela profissão. “O planejamento pedagógico, ao supor responsabilidade, auxilia a reinscrever a própria noção de aprendizagem no interior das práticas escolares contemporâneas.” (SILVA, 2018, p. 193).

Nesse ponto, destaco a narrativa de Flor de Lis: “não sou a professora que fica abraçando, beijando, colocando no colo: ‘ai linda, maravilhosa’, não. Mas eles sentem meu carinho quando veem minhas aulas planejadas, minha sala organizada, quando percebem que eu estudei para trabalhar o conteúdo com a criança, que sei o que estou fazendo”. A narrativa demonstra o valor assumido pela professora ao cumprir as atribuições da docência, exercendo responsabilidade, demonstrando engajamento profissional e mobilizando amor, cuidado e afeto.

Ao analisar a narrativa de Margarida: “ter domínio do conteúdo e planejar as aulas é obrigação da professora”, reporto-me à Mandarino (2020) quando afirma que a docência cuidadosa oferece a possibilidade de entender que no discurso não existe um sujeito escondido nos enunciados, mas uma correlação de forças, uma produção de verdades que convocam o/a professor/a cuidar de si para cuidar dos outros.

> A docência cuidadosa carrega tanto o modo de ser e agir em que a ética e a moral de cuidar de si para cuidar do outro entram em jogo, quanto a constituição de um ethos docente e uma relação com o seu processo formativo a sua profissionalidade. A partir dessas relações e amarras, toma-se aqui a docência cuidadosa como sendo um exercício que concorre com o cuidado de si e dos outros, uma experiência atravessada pela profissionalidade e uma docência articulada pelo cuidado de si nos seus modos de ser e agir. (MANDARINO, 2020, p. 112).

Quando Margarida narra a busca de um conhecimento como algo que visa preparar as crianças para exames de larga escala, a adoção de estratégias dessa natureza, “[...] além de produzir práticas de ensino e de aprendizagem empobrecidas, contribui para induzir escolas e docentes a desenvolverem modos cada vez mais externados de exercer controle sobre suas próprias ações.” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 3). A professora procura cuidar de si na medida em que identifica o domínio do conteúdo como dever no exercício da docência, para que possa trabalhar com a criança. Ela demonstra todo o cuidado com o seu desenvolvimento, procurando garantir o direito constitucional de aprender e ser ensinada.

Apresento alguns excertos das narrativas das professoras alfabetizadoras a respeito da formação continuada.

HORTÊNCIA: Têm palestrantes importantes que vão lá dar uma palestra de dois, três dias, é importante. Mas eu busco a minha própria formação, sabe? Leio muito, procuro na internet, converso com colegas que eu sei que vão compartilhar, assim eu faço. Também busco pesquisar atividades na internet, fico horas e horas pesquisando aquilo que tem a ver com aquilo que eu planejei, assim faço meu planejamento.

Entrevistada: 18/05/2020

MARGARIDA: Olha, Renata, em relação à formação continuada, nós temos que ver a questão social, tem que ter esse saber docente que nós vamos dar início na graduação. Porém é um processo contínuo do conhecimento, né? Nós precisamos saber que qualquer profissão, mas ser professor é um aprender constante, não dá para a gente parar aqui, porque senão você não evolui. Entendo que temos que estudar sempre, isso como uma eterna formação, ou seja, compromisso

com a educação. Tivemos alguns palestrantes que abordaram sobre a BNCC, mas não fizemos um estudo do documento em sua totalidade, mas sempre se fala sobre a BNCC. Então, eu procurei ler, mas, em casa, até para poder planejar minhas aulas.

Entrevistada: 10/07/2020

FLOR DE LIS: Se a gente for pensar em educação e pensar assim: “ah, eu não tenho apoio, eu não faço, porque o município, porque o Estado, porque não sei o quê...”, a gente nunca vai andar. Eu já desisti dessa conversa há muito tempo da minha vida, entendeu? Quando eu penso no Estado e no município, existem ferramentas que tornam o processo possível, é preciso ver as oportunidades que nos são dadas e fazer delas as coisas acontecerem. Não fico na expectativa de acontecer nas formações continuadas da escola, sabe? Eu me sinto, nos ambientes que eu estou, responsável pelo processo.

Entrevistada: 12/05/2020

LÍRIO: Eu acho que a formação, ela tem que discutir os problemas da escola, do aluno, da equipe, sabe? E eu cobro por uma formação continuada melhor, cobro mesmo. Eu acho que não existe teoria sem prática e o contrário, o outro não caminha, não dá pra você desvincular. Se você for fazer uma prática só naquilo que você acredita, ninguém vai acreditar em você, entendeu? Quando você vai defender para um pai, por exemplo, você tem que saber o que está falando e embasado em quem, inclusive colocar, sabe? Então, eu acho impossível o professor trabalhar sem a teoria, a prática sem a teoria, não tem como. Como também não adianta saber tudo e citar dez mil pessoas e quando tá dentro de uma sala de aula não ter domínio de sala, não ter criatividade suficiente pra segurar aquela criança te vendo ali, sabe? Então, assim, as duas coisas precisam andar juntas.

Entrevistada: 04/05/2020

CRISÂNTEMO: Nós, na escola, temos vários planejamentos, por exemplo, a gente faz o planejamento anual e entrega para a coordenação para estar acompanhando nosso ano, né? O que eu acho ótimo. A gente faz o planejamento bimestral, nesse planejamento você faz o seu semanal, o que você vai trabalhar na semana, porém a gente pode estar modificando porque a gente planeja alguma coisa, mas, às vezes, a gente não consegue cumprir com tudo que a gente planejou ou passa daquilo que a gente preparou, a gente faz um planejamento sim, envolvendo os objetivos de aprendizagem. Precisa pensar se você atingiu os objetivos planejados.

Entrevistada: 15/07/2020

O debate sobre a importância da formação continuada na educação é tema que não se esgota, pois sempre remanescem questões candentes que nos convidam à reflexão. Com base nas narrativas, verificou-se que as professoras alfabetizadoras veem a importância das formações como um espaço de direito que foi conquistado, e não para cumprir uma demanda burocrática, mas como um ato de compromisso e responsabilidade. Conforme Lírio: “eu cobro por uma formação continuada melhor, cobro mesmo”, momento em que se identifica o cuidado da professora com os modos de exercer a docência, tendo como característica a busca pelo conhecimento. “Esta

característica da docência cuidadosa envolve um processo formativo, responsável, do cuidado de si e do cuidado com o outro e toma uma direção muito particular e transformadora de si mesmo.” (MANDARINO, 2020, p. 113).

É possível afirmar que a escola poderia estudar a respeito da BNCC, pois é um documento que, atrelado à BNCFP, propõe mudanças de fundamentos, objetivos, conteúdos e estrutura da formação inicial e continuada de professores/as. Acredito que conhecer e debater o documento é fundamental ao posicionamento e à ação crítica, principalmente para servir de suporte ao planejamento das aulas, na tentativa de encontrar alternativas de enfrentamento às perspectivas neoliberais. Porém, conforme enfatizado por Margarida, “tivemos alguns palestrantes que abordaram sobre a BNCC, mas não fizemos um estudo do documento em sua totalidade, mas sempre se fala sobre a BNCC.”

O posicionamento de Lírio em cobrar um debate qualificado, parece fazer valer a conquista do espaço de formação continuada na escola como uma conquista docente. É sempre bom reforçar que, após conquistados, ou mesmo após figurarem, ocasionalmente, em algum dispositivo de lei os direitos, sua vinculação ao cotidiano e à sua continuidade dependem do comprometimento com o coletivo, dos enfrentamentos e da capacidade de se indignar com as injustiças. É importante identificar o lugar de formação continuada na escola como um espaço político, que possibilite discutir os problemas da sala de aula, da educação de modo geral, partindo, por exemplo, da LDB ou da BNCFP. O debate sobre os direitos de formação contínua que o Estado brasileiro é signatário, com políticas públicas que estimulem uma cidadania pujante, vigilante e sensível, em seus mais diversos e complexos aspectos, na ótica de uma governamentalidade alternativa, conforme Dardot e Laval (2015) não pode ficar silenciado.

Vera Maria Ferrão Candau (1996) considera a escola um espaço de construção de saberes, que transcende o conteúdo da sala de aula, onde o/a professor/a precisa refletir e discutir sua prática, amparado/a por um embasamento teórico, cujo momento da formação continuada seja extremamente significativo para que ocorra investimento na formação docente. Para Carlos (2013, p. 25), “[...] se uma formação continuada não prioriza o processo de constituição identitária e não valoriza as necessidades formativas, então, o desenvolvimento profissional [...] ficará prejudicado.”

Em consonância com as argumentações acima, ressalto a importância de um movimento analítico relacionado às condições de trabalho, aos modos como as professoras alfabetizadoras estão envolvidas no ambiente de formação para sustentar a análise da constituição da identidade profissional docente dessas profissionais. Na medida em que as funções, ensinar e aprender, passam a ser percebidas e aceitas pela docente, isso garante novas formas de constituição, a partir de conhecimentos específicos, sejam pedagógicos, experienciais e/ou colaborativos, em um espaço promotor de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Gatti e Barreto (2009) afirmam que o trabalho das professoras tem uma importância significativa do ponto de vista político e cultural, mas principalmente, na economia do país. Entende-se que a inserção do/a profissional na escola pode implicar em transformações do ser docente, da identidade profissional. A formação profissional impulsiona o desenvolvimento da professora alfabetizadora e todo o processo de formação, seja no percurso inicial ou continuado, é promotor de transformações no contexto plural da profissão docente.

A partir das análises do material empírico, verifica-se que as professoras, buscam outras fontes de formação, vão em busca constante do conhecimento, demonstram-se engajadas com a profissão, carinhosas e afetivas. Elas não ficam paradas, mesmo enfrentando as dificuldades do cotidiano, não deixam de participar das formações na escola. Segundo Flor de Lis, “não fico na expectativa de acontecer nas formações continuadas da escola, sabe? Eu me sinto, nos ambientes que eu estou, responsável pelo processo.”

Ir em busca de conhecimento é sempre muito positivo, Flor de Lis refere-se à organização coletiva do ambiente, não fica à espera de que a coordenação organize o espaço. Ela demonstra autonomia profissional e esta atitude pode fortalecer significativamente os debates dentro da escola e, consequentemente, o fortalecimento de uma identidade profissional docente de forma responsável pelo desenvolvimento do conhecimento. Para Nóvoa (1997, p. 27), o desenvolvimento profissional é um processo de investigação diretamente articulado “[...] as práticas de formação [e educativas] que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.”

De acordo com Carlos, Nascimento e Silva (2019, p. 58), é relevante destacar o importante papel das escolas na formação docente, conforme determinam as DCNs para a formação de professores/as. As autoras defendem a importância da valorização e do contínuo investimento na formação continuada. A formação docente é um ganho para a profissão, justamente por ser um campo que tem funcionado como objeto de pesquisa em várias áreas profissionais, pois muitos são os elementos que compõem a melhoria da educação. Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) alertam quanto à cobrança do mercado de trabalho pela qualidade determinante para o fator responsabilidade, pois fortalece a lógica das ideias neoliberais, cuja prestação de contas é cada vez mais necessária.

Ao analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras é possível sistematizar três argumentos. Primeiro, as docentes identificam a importância da busca pelo conhecimento, porém ele não é visto por elas como único. Por isso buscam atualização por meio de outras fontes, assumindo a responsabilidade de sua formação. Segundo, é necessário dar visibilidade ao conceito de formação nas escolas para que se possibilite abordar a temática de outro(s) modo(s). É preciso que as escolas promovam uma política interna, em que ocorra um investimento na formação das professoras para que possam, em parceria com outros/as profissionais de outras instituições, organizar as discussões de formação, procurando sanar a real necessidade para a sua atuação individual e coletiva. Terceiro, é essencial que as formações tenham sentido de laboratório, em que seja possível fazer a seleção e a organização dos conhecimentos, para compor o planejamento e promover a compreensão das potencialidades de aprendizagem dos/as estudantes. Ao assumirem essa responsabilidade, as professoras alfabetizadoras terão a oportunidade de percorrer o trajeto profissional com maior abertura, receptividade e autonomia.

Os dados revelados vêm ao encontro do que foi discutido nas pesquisas de Nascimento (2012), Mendes (2013), Lustig (2014), Barbosa (2015) e Mattia (2018), apresentadas no capítulo II. As professoras alfabetizadoras aprendem na prática, são poucas as discussões a respeito das problemáticas identificadas na educação, o que se evidencia também por meio na narrativa de Lírio: “eu acho que a formação, ela tem que discutir os problemas da escola, do aluno, da equipe.”

De acordo com Fernando Seffner (2016), a escola continua com a mesma função de quando foi criada, como um local de conhecimento e aprendizado. Contudo, atualmente, por conta de outras agências que também geram conhecimentos, como rádio, televisão e internet, ela se modificou. Por um lado, a escola tem garantido a formação continuada e deveria produzir efeitos concretos na atuação das professoras alfabetizadoras — mais conhecimento teórico para melhor planejar suas aulas, acesso às temáticas que envolvem a alfabetização, melhor análise dos resultados das avaliações de larga escala em que as crianças são submetidas, entre outros. Porém a formação continuada ainda tem demonstrado fragilidades em atingir seu objetivo.

Segundo Gatti (2007), o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo nas áreas públicas de ensino. Pesquisadores/as de todo o país buscam entender os problemas do cotidiano como base para a criação de alternativas transformadoras das práticas pedagógicas do/a professor/a e, consequentemente, seus reflexos na aprendizagem dos/as estudantes. Apesar de que as fragilidades na formação continuada das escolas ainda persistem.

Conforme apresentado no capítulo II, Luz (2017) apresenta em seu artigo *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)* que há uma forte pressão para que os/as professores/as mostrem melhores resultados nas avaliações realizadas mesmo que as situações encontradas nas escolas sejam pouco problematizadas. Tardif (2017) em uma entrevista concedida à revista do Instituto Humanitas Unisinos, ao ser inquirido sobre os desafios que a educação brasileira enfrenta, principalmente os relacionados à formação de professores/as, responde que, embora não seja um especialista no Brasil, acredita que o problema não está na formação docente, mas em suas condições de trabalho. Segundo Tardif (2017, p. 63), “[...] o Brasil deveria apoiar e valorizar mais seus professores, pois, sem eles, a escola não existiria, nem a democracia.”

Em suas narrativas, as professoras alfabetizadoras afirmam que investem em sua formação, assumem uma docência ética, política e pedagógica, ou seja, têm responsabilidade docente e veem como parceira a coordenadora pedagógica. Segundo Crisântemo, “nós, na escola, temos vários planejamentos, por exemplo, a gente faz o planejamento anual e entrega para a coordenação para estar

acompanhando nosso ano [...] A gente faz o planejamento bimestral, nesse planejamento você faz o seu semanal, o que você vai trabalhar na semana.”

Acredito numa relação dialógica como algo potente para o fortalecimento de ideias, para pensar de outros modos. Um aspecto importante é a troca de informações entre as professoras cuja discussão seja de acréscimo, colocando em pauta as dificuldades dos/as alunos/as para juntas buscarem respaldos teóricos que consigam tornar suas aulas mais potentes e produtivas e reverbere num processo de aprendizagem. “Parece-me possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal.” (CHARLOT, 2008, p. 18).

Nos últimos tempos, a educação brasileira tem avançado significativamente em busca da qualidade do ensino. Entretanto, ainda são escassas as políticas públicas que dispõe de um programa sólido, que de fato faça acontecer o que é proposto e traga resultados significativos à docência. Apesar de que é possível identificar muitas responsabilidades atribuídas ao trabalho da professora alfabetizadora.

> Ao considerarmos a ampliação e o fortalecimento de políticas neoconservadoras e neoliberais na educação nacional e internacional, necessitamos expandir nosso foco investigativo para compreendermos os desdobramentos de tais políticas nos diferentes contextos educacionais. (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2019, p. 2).

A exemplo disso são os estudos desenvolvidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em 25 países, a respeito das políticas relativas aos/às professores/as da educação básica cuja conclusão para explicar o desempenho é a qualidade da formação docente. Porém, estudos posteriores revelam a precariedade da formação inicial docente no Brasil, além de as avaliações de larga escala continuarem a apontar resultados insuficientes e cada vez mais preocupantes. Além disso, os/as professores/as são apontados/as como principais responsáveis pelo fracasso dos/as estudantes.

O processo histórico do acesso à escola, a permanência e a qualidade da educação, principalmente referente à alfabetização, em especial das crianças menos favorecidas em nosso país, sempre exigiu muitas lutas sociais, bem como a necessidade de buscar alternativas que pudessem contribuir com o êxito do resultado

em sua formação. E, entre as mudanças ocorridas no meio educacional, a professora alfabetizadora lá se encontra.

É sabido que há uma confluência de fatores que resultam no fracasso escolar durante o processo de alfabetização atingindo várias instâncias do pensamento pedagógico, mas a formação docente tem sido amplamente contestada. Então, identifico que há muito a ser discutido a respeito da educação em nosso país, principalmente nas escolas públicas, pois é um trabalho complexo e desafiador que exige uma formação com muita responsabilidade docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: (DES)MONTAGEM DO QUEBRA-CABEÇA

Diante de tantos desafios enfrentados na educação, não nos cabe mais somente denunciar os maus resultados, mas buscar possíveis estratégias de melhorias para a qualidade da educação, imprescindíveis para o desenvolvimento do país e buscar refletir junto aos/às professoras sua própria formação. Conforme apontam as pesquisas, "[...] a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para as camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá." (GATTI, 2000, p. 5).

Desse modo, problematizei e procurei respostas ao problema de pesquisa: de que modos as identidades profissionais de alfabetizadoras são constituídas, a partir de suas experiências pessoais e profissionais? Para tal, identifiquei que o principal argumento da tese é que os modos de constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT têm sido atravessados por princípios neoliberais e neoconservadores que contribuem para significar a responsabilidade docente na perspectiva da individualização. Fez-se, portanto, uma distinção epistemológica e metodológica importante nesta pesquisa, pois há diferença entre a professora alfabetizadora ser a responsável e se responsabilizar pelo processo pedagógico. Enquanto na primeira perspectiva, ela assume a função de pensar, planejar e agir pedagogicamente para construir conhecimentos, na segunda, a docente encarrega-se de expectativas e compromissos que lhe exigem além daquilo que a docência lhe permite, inflando seu cotidiano com inúmeras demandas sociais complexas num movimento compensatório que acaba tendo como consequência uma perda de foco.

Importa sinalizar duas ressalvas importantes para a composição desta pesquisa, a primeira sobre o público para o qual está direcionada, ou seja, as professoras alfabetizadoras. Isto implica uma intensa possibilidade de mobilizar reflexões sobre o campo da alfabetização no município de Cáceres/MT e, consequentemente, melhorar o nível do desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A segunda ressalva é a respeito da ênfase atribuída à identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras que me possibilitou conhecê-las melhor, uma vez que a

temática se refere à minha experiência como professora alfabetizadora na educação básica e minhas experiências tanto com a formação de professores/as no ensino superior, como em minhas participações nas formações continuadas nas escolas.

Entendendo que a inserção do/a profissional na escola pode implicar em uma transformação significativa, pois na medida em que as professoras alfabetizadoras começarem de forma consciente a exercitar a responsabilidade docente, como uma punção vital que toca o alarme e convoca o desejo de agir de forma mobilizada, será possível que elas sejam capazes de agir dentro de sua própria realidade e necessidades. Contudo, sem assumir frentes de trabalho de forma individualizada, daí serão capazes de pensar e provocar nos/as demais profissionais outro(s) modo(s) de exercer a docência.

As questões destacadas nas narrativas das professoras alfabetizadoras, embora não aparente, indicam a discordância com políticas educacionais que subordinam a educação escolar exclusivamente às demandas da economia, reduzindo o processo educativo ao desenvolvimento de capacidades produtivas, conforme os interesses do mercado. Verifica-se nas afirmações das professoras alfabetizadoras o desejo por uma educação voltada ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas com sentido humanista e emancipatório, promovido por um processo dialógico entre os pares. Entretanto, a escola parece que ainda carece de ser promotora desta perspectiva, o que inviabiliza que as professoras alfabetizadoras possam promover o debate necessário para uma alteração no(s) modo(s) de exercer a docência.

O fato de as professoras alfabetizadoras tomarem iniciativas próprias em determinadas situações, parece apresentar um indicativo de não terem esperanças de um trabalho coletivo. Por isso elas têm agido quase que individualmente, embora reconheçam que o relacionamento dialógico tem muito a contribuir com a melhoria da educação.

Esta tese trouxe reflexões e questionamentos acerca da constituição da identidade profissional da professora alfabetizadora em processo contínuo de desenvolvimento profissional ao investir na profissão. Entendo que enfrentar o desafio da não alfabetização dos/as estudantes é um ato de defesa da escola como uma instituição de direito para todos. Compreendo também que a escola, somente a escola é capaz de impedir a repetição de acontecimentos históricos ocorridos num passado

distante e alguns não tão distantes, bem como vislumbro a escola como um espaço capaz de construir um futuro sem utilitarismo ou destino dados às crianças ainda bem pequenas e é nesse espaço que a professora alfabetizadora se encontra.

Pesquisar a respeito da identidade profissional docente das professoras alfabetizadoras me oportunizou, além de ampliar meus conhecimentos a respeito dessas profissionais, também a me identificar em muitas de suas narrativas, pois é uma área que transito desde o início da minha formação no Magistério, que oportunizou também a pensar de outro(s) modo(s), entender que “[,,,] pode ser pra sempre, pode não ser mais, pode ter certeza e voltar atrás.” (QUEBRA-CABEÇA...,, 2007). Outrossim, por me fortalecer enquanto professora formadora a respeito da responsabilidade atribuída à professora alfabetizadora pelo processo de ensino e de aprendizagem das crianças, que a sociedade de modo geral, ao longo dos tempos, tem remetido a essas profissionais, que são culpabilizadas pela não alfabetização e que, para isso, mudam suas atuações metodológicas, buscam outros caminhos e continuam firmes com o propósito de alfabetizar.

Ao final desta pesquisa, identifico a necessidade de reinventar um lugar nas escolas para que as professoras alfabetizadoras “usem” esse espaço positivamente, para que de fato consigam colocar em prática aquilo que aprenderam ao longo da profissão para induzir transformações ético-políticas de outra ordem nas práticas pedagógicas. Embora a profissão docente, em sua constituição, transcenda os muros da escola é, em especial, neste espaço que analiso que as professoras alfabetizadoras vêm constituindo suas identidades profissionais docentes.

Reafirmo minha postura de diálogo e constante empenho na busca por melhores alternativas compartilhadas e melhor atuação de todas na construção coletiva de estratégias de melhorias na área da alfabetização. Parece indispensável recompor uma visão de totalidade para a docência, em especial à docência da professora alfabetizadora, reconhecendo as interfaces das abordagens micro, meso e macro da profissão docente colocando em ação os atores e as atrizes como protagonistas do espetáculo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: Toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 409-428, set. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200009.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro**? 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 75-96.

ANDRADE, Sandra. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13502. Acesso em: 23 mar. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195. Acesso em: 10 jan. 2021.

BALL, Stephen; MAGUIRE, MEG; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, Rosemeire de Matos. **A escola sob o ponto de vista da "criança de seis anos"**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2015/Rosemeire_de_Matos_Barbosa_Santos.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. **Babel**: entre a incerteza e a esperança. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.190**, de 4 de abril 1939. Dá organização à faculdade nacional de filosofia. Brasília, 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20efeito%20do,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Ministério da Educação. Brasília: 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. **Parecer n. 161**. Reformula o curso de pedagogia. Ministério da Educação. Brasília, 1986. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cd001104.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer n. 251**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de pedagogia. Ministério da Educação. Brasília, 1962. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. **Parecer n. 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Conselho Federal de Educação. Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=50892&co_midia=2. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. **Parecer n. 252**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Conselho Federal de Educação. Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=50892&co_midia=2. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801#:~:text=Institui%20Diretrizes%20Nacionais%20orientadoras%20para,a%20regulariza%C3%A7%C3%A3o%20do%20calend%C3%A1rio%20escolar. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 11, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1-8, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a produção de uma pedagogia da redenção**. 2015. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4520. Acesso em: 02 set. 2021.

CÁCERES. **Lei n. 2.694**, de 11 de outubro de 2018. Cria o programa de incentivo “aluno nota dez”, para estudantes de 5ª a 9ª série, da rede de ensino municipal, do munícipio de Cáceres/MT. Jornal oficial eletrônico dos municípios do estado de Mato Grosso. AMM, Ano XIII, n. 3.083, 2018. p. 68. Disponível em: www.amm.org.br. Acesso em: 15 fev. 2019.

CÁCERES. **Lei n. 2.694**, de 9 de outubro de 2018. Cria o programa de incentivo “Aluno Nota Dez”, para estudantes da 5ª a 9ª série da rede de ensino municipal do município de Cáceres/MT e dá outras providências. Cáceres, 2018. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EC772A6495DCD89B82B6776D7F81216B.proposicoesWebExterno1?codteor=1756524&filename=Avulso+-PL+2694/2019. Acesso em: 02 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARLOS, Rinalda Bezerra. **Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT**. 2013. 179 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16115. Acesso em: 14 mai. 2019.

CARLOS, Rinalda Bezerra; NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra

Batista; SILVA, Cleide Aparecida Ferreira da. O olhar dos professores da educação básica sobre os limites, desafios e perspectivas da formação continuada ofertada no âmbito dos CEFAPROS. *In*: MELLO, Albina Pereira de Pinho Silva; TABORDA, Cleusa Regina Balan. **Política de formação continuada de professores de Mato Grosso**: implementada no âmbito dos CEFAPROS nos últimos dez anos. Cuiabá: Carlini & Carniato Editorial, 2019. p. 45-62.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governamento de professores em formação. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36334#:~:text=Esta%20Tese%2C%20a%20partir%20da,pedagogo%20generalista%20e%20em%20seu. Acesso em: 14 fev. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogias de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1291.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

CASTELLO, Luis Antonio; MÁRSICO, Cláudia Teresa. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARLOT, Bernard. Bernard Charlot: ensinar com significado para mobilizar os alunos. **Revista Nova Escola**, jun. 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/543/bernard-charlot-ensinar-com-significado-para-mobilizar-os-alunos. Acesso em: 02 set. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/O%20professor%20na%20sociedade%20contemporanea,%20um%20trabalhodor%20da%20contradic%C3%A3o.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempo pós-modernos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

CRUZ, Éderson da. **Entre os muros da escola**: gênero e docência na constituição de uma pedagogia de afeto. 2019. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8684. Acesso em: 03 set.

2021.

CUNHA, Sandra Regina Silva da; NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista. Perfil das professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT: mapeando a educação. *In*: PERES, Gleison Peralta; PERES, Sonia Maria Zanezi. **Educação**: desafios e perspectivas. Santo Ângelo: Metrics, 2021. p. 33-46.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **"Há diferença"?** Relações entre desempenho escolar e gênero 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199819?show=full. Acesso em: 03 set. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. 184 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36536. Acesso em: 03 set. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 197-219.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 197-219.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Feminização do magistério em tensão: vocação, burocratização, profissionalização e amor pela docência. *In*: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; VILAÇA, Teresa; BRÍCIO, Vilma Nonato de; MENDES, Sandra Karina Barbosa. (Orgs.). **Gênero, sexualidade e educação**: problemas contemporâneos. Curitiba: CRV, 2019. p. 341-356.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, ago. 2020.
DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15336.060.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Feminização do magistério em tensão: vocação, burocratização, profissionalização e amor pela docência. *In*: Ribeiro, Joyce Otânia Seixas *et a*l. (Orgs). **Gênero, sexualidade e educação**: problemas contemporâneos. Curitiba:

CRV, 2019. p. 341-356.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015. DOI: DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.8582.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nós da docência: problematizações sobre humanidade, presença e autoria. São Paulo: Pimenta Cultura; 2021. [no prelo].

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENCIK, Lars. Transformation of identities in rapidly changing societies. The transformation of modernity: aspects of the past, present and future of na era.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. **Significado dos símbolos e simbologias**. 2008-2021. Disponível em: https://www.dicionariodesimbolos.com.br/quebra-cabeca/.Acesso em 25 fev. 2021.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUSSEL, Inés. A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela. *In*: RÍOS, Guillermo. (Org.). **La cita secreta**: encuentros y desencuentros entre educación y memoria. Santa Fé: AMSAFE, 2007. p. 157-178.

DUSSEL, Inés. A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela. *In*: RÍOS, Guillermo. (Org.). **La cita secreta: encuentros y desencuentros entre educación y memoria**. Santa Fé: AMSAFE, 2007. p. 157-178.

ENGENHEIROS DO HAWAII. Quebra-cabeça. **LETRAS**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://www.letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/861077/. Acesso em: 18 dez. 2018.

FABRIS, Elí T. Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. **Revista IHU**, n. 516, ano XVII, p. 56-61, 04 dez. 2017. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo. Acesso em: 22 dez. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 516, ano XVII, p. 56-61, dez. 2017. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo. Acesso em: 03 set. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI. A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 13, p. 1-24, jan. 2020. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.28.4891.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro, GUIMARÃES, Francisco Marques. **Dicionário brasileiro Globo**. São Paulo: Globo, 1996.
FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. "Verdade, poder e si mesmo". *In*: **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004. p. 292-300.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez,1991.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. *In*: ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle, 2011. p. 13-32.

GILROY, Paul. **Entre campos**. Nações, cultura e o fascínio da "raça". São Paulo: Annablume, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A docência *design* na educação infantil. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 29-52.

LARROSA, Jorge Bondía. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 12 mai. 2018.

LIMA, Samantha Dias de; NASCIMENTO, Renata Cristina Lacerda Cintra Batista;

RIBEIRO, Ana Sebastiana Monteiro. As marcas das relações culturais entre crianças e adultos: um diálogo com a sociologia da infância. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. 1-12, já./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7136.

LIMA, Samantha Dias de; NASCIMENTO, Renata Cristina Lacerda Cintra Batista. O lugar da pesquisa na formação de professores da educação básica. *In*: MELLO, Albina Pereira de Pinho Silva; TABORDA, Cleusa Regina Balan. (Org.). **Política de formação continuada de professores de Mato Grosso**: implementada no âmbito dos CEFAPROS nos últimos dez anos. Cuiabá: Carlini & Carniato Editorial, 2019. p. 97-114.

LIMA, Samantha Dias de; NASCIMENTO, Renata Cristina Lacerda Cintra Batista Nascimento; RIBEIRO, Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. As marcas das relações culturais entre crianças e adultos: um diálogo com a sociologia da infância. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. 1-12, jan./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7136.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 235-245, jan./jul. 2007. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

LUCIO, Elizabeth Orofino. Nos caminhos com os docentes e as crianças da baixada fluminense: formação, responsabilidade e responsividade. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 25-42, fev./mai 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/24881. Acesso em: 10 dez. 2018.

LÜDKE, Menga. **Aparecida Joly Gouveia**. Recife: Massangana, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTIG, Andréa Lemes. **Práticas pedagógicas no 1º ano do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

LUZ, Iza Cristina Prado da Luz. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luiz, p. 1-15, out. 2017. **Anais**..., ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/38reuniao Acesso em: 24 out. 2019.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa**: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9488. Acesso em: 03 de set. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATTIA, Maria Cláudia Maquêa Rocha. **Formação continuada de professores**: desafios para modificar as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. 2018. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2018/Maria_Claudia_Maquea_Rocha_Mattia.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

MENDES, Rosane Penha. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente**. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2013/rosane_penha_mendes.pdf. Acesso em: 03 set. 2021

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; SILVEIRA, Catharina da Cunha. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, p. 1.001-1.026, out./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400007.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 173-195.

MOREIRA, José António; TRINDADE, Sara Dias. O *WhatsApp* como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educomunicativos. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.). ***WhatsApp* e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 49-68.

MOREIRA, José António; TRINDADE, Sara Dias. O *Whatsapp* como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educomunicativos. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs.). **Whatsapp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 49-68.

MOROZ, Melania; *GIANFALDONI, Mônica Helena*. **O processo de pesquisa**: iniciação. São Paulo: Liber Livro, 2006.

NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista. **Práticas pedagógicas de professores de 1º ano do ensino fundamental**: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2012/renata_cristina_de_lacerda_cintra_batista_nascimento.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

NIENOW, Naiara dos Santos. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização**. 2016. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/1878. Acesso em: 03 set. 2021.

NÓVOA, António. Apresentação. *In*: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 11-15.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 1-27.

NÓVOA, António. Os professores e o "novo" espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 217-233.

OLEGÁRIO, Fabiane. CORAZZA, Sandra Mara. Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3, p. 356-363, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.15687/rec.v8i3.27460.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4836. Acesso em: 10 nov. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai./ago. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Polític**a educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793.

PERRENOUD, Phillippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINO, Angel. A interação social: perspectiva sócio-histórica. **Construtivismo em Revista**, p. 48-58, 1993. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/Ainteracaosocialperspectivasociohistorica.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A Influição do Discurso Neoliberal na Governamentalidade Pedagógica no Brasil Contemporâneo. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 521-540, jan./abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.31792/rc.v14i28.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. Educação

mediada pelo *WhatsApp*: ensinar e aprender por mensagens instantâneas. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs). ***WhatsApp* e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 9-14.

RAMOS, Rosemary Lacerda. Ciência com leveza: o *WhatsApp* como artefato pedagógico na disciplina metodologia do trabalho científico. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. (Orgs). ***WhatsApp* e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 275-292.

ROCHA, Simone Albuquerque; MARTINS, Rosana Maria. O Grupo Investigação/PPGEdu/UFTM e sua trajetória de pesquisa em Mato Grasso. **Formação Docente**, v. 10, n. 19, p. 85-100, jul./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.31639/rbpfp.v10i19.184.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

SANTANA, Maurecildes Lemes. **O pensar e o fazer de alfabetizadoras participantes da proposta do SIGA em Mato Grosso**. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013. Disponível em: http://ri.ufmt.br/handle/1/977. Acesso em: 03 set. 2021.

SANTOMÉ, Júlio Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7781. Acesso em: 10 fev. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. 2007. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7781. Acesso em: 13 mai. 2019.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2016.201.05/5230. Acesso em: 03 set. 2021.

SILVA, Delma Maria Pereira. **Relações entre concepções de alfabetização e**

práticas pedagógicas na rede estadual de Cáceres-MT. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2015/Delma_Maria_Pereira_Silva.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(ização) da docência**: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **Percursos de formação profissional de estagiárias de pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015)**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5240. Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico**: discursos, posições e subjetividade. 2021. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9842. Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **Amor e profissionalidade**: uma análise da docência brasileira. 2019. 97 f. Projeto de tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 108-125.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan./mar. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/198053143507.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Bom senso como prática docente na educação infantil**. 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/202377. Acesso em: 06 jun. 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. O eterno desafio brasileiro da valorização docente. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 516, ano XVII, p. 56-61, dez. 2017. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7153-o-eterno-desafio-brasileiro-da-valorizacao-docente. Acesso em: 03 set. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214. Acesso em: 03 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Estar preparado: apontamentos para pensar a universidade. *In*: MACIEL, Adriana Moreira da Rocha *et al*. (Org.). **Universidade hoje**. O que ainda precisa ser dito? Santa Maria: UFSM, 2012. p. 39-56.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v12i1.846.

VIEIRA, Iara Maria dos Anjos Vieira. **Diversidade e linguagem**: constituição identitária dos sujeitos antes e depois da experiência educativa no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande de Tangará da Serra/MT. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2013/iara_maria_dos_anjos_vieira.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, Humberto. **O pai dos burros**: dicionário de lugares-comuns e frases feitas. 2. ed. Porto Alegre: arquipélago Editorial, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002.

APÊNDICE

APÊNDICE A - CONVITE AOS/ÀS PROFESSORES/AS PARA A ENTREVISTA

Prezado/a professor/a!

Ao cumprimentá-lo/a cordialmente, me apresento e aproveito a oportunidade para explicar o motivo do meu contato.

Meu nome é Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento, sou professora há vinte e oito anos no município de Cáceres/MT, sendo dezoito de atuação na educação básica e dez no ensino superior. Atualmente sou doutoranda em educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sob orientação da Professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna.

Todo período de minha atuação profissional foi relacionado com a área de alfabetização, seja em sala de aula com crianças dos anos iniciais ou em formações docentes, por isso justifica ser objeto da minha pesquisa de doutorado, que se trata da *Formação Inicial Docente e as Práticas de Ensino de Professores Alfabetizadores*.

A escolha por esta temática ocorreu pelo fato de, além de ser uma área que atuo durante toda minha vida profissional, também por incomodar-me com os resultados negativos em nível nacional, apresentados pelas avaliações que nossos alunos são submetidos, pois, de acordo com os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização, Provinha Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a proficiência em leitura, escrita e matemática dos nossos alunos têm sido insuficientes, o que tem contrariado às expectativas de professores, pesquisadores e dos governantes do nosso país.

Somos sabedores que muitos são os fatores que contribuem com esses resultados, inclusive alguns mais voltados à falta de compromisso dos governantes que de nossas atuações em sala de aula, mas não podemos nos furtar à responsabilidade pela busca por estratégias de melhorias para a qualidade da educação do nosso país.

Desse modo, venho convidá-lo/a responder um questionário (em anexo), cujo objetivo é refletir sobre a produção de sentidos a respeito da alfabetização para a formação do/a professor/a alfabetizador/a no município de Cáceres/MT.

Vale registrar que sua identidade, caso queira se identificar, será mantida no mais absoluto sigilo, assim como o questionário que funcionará como uma prévia para

a seleção futura dos/as possíveis participantes do meu projeto de pesquisa que se encontra em construção.

Desde já, agradeço imensamente pela sua contribuição e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DE CADA ENTREVISTADA

Nome:

Idade:

Tempo de atuação em salas de aula de alfabetização:

EIXO I: IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

1) Fale um pouco sobre como você se tornou professora alfabetizadora e como ocorreu a escolha pela alfabetização.

2) Conte sobre a sua trajetória profissional (início da atuação, já iniciou como alfabetizadora?).

3) Você identifica mudanças importantes nesta trajetória? O que você destacaria como acontecimentos relevantes em sua carreira?

4) Ainda com relação ao processo de tornar-se alfabetizadora, para você, existem conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de uma professora alfabetizadora? O que caracteriza essa profissão?

5) Qual a sua relação com o conhecimento e com as práticas de leitura e de escrita?

EIXO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS

1) Como a questão da alfabetização é vista aqui no estado de Mato Grosso?

2) Você entende que as políticas públicas exercem algum tipo de impacto em sua atuação como professora alfabetizadora? Sim ou não? Explique sua resposta.

3) De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Mato Grosso registrou a maior taxa de analfabetismo da região centro-oeste, em 2018. Mais de 500 mil jovens com 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever, segundo essa pesquisa. Comente essa informação.

4) Existe algum plano conjunto entre Estado, escola e família para tratar questões de insuficiência na leitura e na escrita das crianças?

EIXO 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ESCOLA E COMUNIDADE

1) Como a escola poderia atrair a comunidade para o seu interior? E qual a sua participação nesta proposta?

2) Quais suas estratégias para lidar com a desmotivação de alunos/as voltadas à leitura e à escrita? E as da escola?

3) Como é a relação da escola com a comunidade?

4) Existe algum plano conjunto entre a escola e a comunidade para tratar questões de insuficiência na leitura e na escrita das crianças?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora!

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Como nos tornamos docentes: um estudo com professoras alfabetizadoras”, desenvolvida pela professora Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento, doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, sob orientação da professora doutora Maria Cláudia Dal’Igna. O estudo será desenvolvido com professoras que atuam em turmas de alfabetização do município de Cáceres/Mato Grosso, com o objetivo de analisar seus modos de constituição docente. Por isso, sua participação é importante e você tem muito a contribuir com essa pesquisa.

Você é convidada a participar dos seguintes procedimentos: (1) grupo focal, em que serão discutidos tópicos relacionados à problemática investigada. Para o desenvolvimento do grupo focal, serão realizados encontros semanais (aproximadamente seis encontros), com duração de uma hora e quarenta minutos cada, em data e horário a combinar. As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa; (2) entrevista semiestrutura, se necessário, sendo que esta será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. A entrevista será realizada com base em um roteiro com questões abertas que solicitam da entrevistada a exposição de concepções sobre a sua identidade profissional docente.

Com base nos requisitos das resoluções 466/2012 e 510/2016, compreende-se que há riscos mínimos envolvidos com o processo de participação no grupo focal e, se for o caso, na entrevista. Durante a condução do grupo focal, poderá ocorrer constrangimento a partir dos diálogos propostos acerca dos temas educacionais, assim como poderá ocorrer divergências de ideias entre as participantes e isso se tornar um conflito. Em atenção aos interesses e para preservar a dignidade das pessoas envolvidas na pesquisa, esclareço que a qualquer momento você poderá recusar-se a participar de situações (como as já referidas, por exemplo) que lhe causem constrangimento. Também avaliaremos com você a adoção de outras medidas protetivas que forem melhores em relação ao seu bem-estar.

Tomando ainda como base as resoluções já citadas, assumo com você os seguintes compromissos éticos:

1) Sua identidade será mantida em sigilo, pois não serão divulgados nomes ou quaisquer informações que possam identificá-la. Serão atribuídos nomes fictícios, quando for necessário, no caso de apresentação e discussão dos dados;

2) as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar;

3) os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas;

4) o caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal ou da entrevista, sem penalização alguma.

5) a garantia de que você sempre poderá obter informações sobre o andamento dessa pesquisa por meio de e-mail: cintraprof@unemat.br e/ou telefone (65) 99921-2483, com a professora Renata.

Se você aceitar o convite, assine este documento em duas vias: uma ficará com você e a outra estará sob meu cuidado.

Cáceres, ____ de _____ de 2019.

_____

Nome completo da participante

_____

Assinatura da participante

_____

Pesquisadora responsável