

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo
UFMG¹
samaracarla.bhz@gmail.com

RESUMO: A aprendizagem inicial da leitura e da escrita se constitui como um ritual de passagem muito demarcado no processo de escolarização. Toma-se as políticas de avaliação no município de Belo Horizonte como ponto de partida para a discussão das reformas educativas, identidade e representação social das professoras alfabetizadoras. Observa-se uma significativa mudança de concepção da política educacional do município de Belo Horizonte que passou a ter, gradativamente, a preocupação com metas e resultados. Tal centralidade tem se incorporado ao cotidiano escolar da rede municipal, atingindo desde a escola como um todo, até o cotidiano da sala de aula. Como processo de construção do “eu”, considera que a identidade é, ao mesmo tempo, individual e social, em que componentes psicológicos e sociológicos se articulam organicamente. A questão da identidade deve ser considerada como central na teoria das representações sociais. Acredita-se que conhecer quem são as professoras alfabetizadoras, sua identidade profissional, suas representações sociais e suas especificidades e condições de trabalho no ensino da leitura e da escrita tornar-se relevante social e academicamente e indica a continuidade desse estudo.

PALAVRAS-CHAVE: política de avaliação; professoras alfabetizadoras; representação social.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem inicial da leitura e da escrita se constitui como um ritual de passagem muito demarcado no processo de escolarização. Saber ler e escrever é uma expectativa de aprendizagem inerente a esse processo e, por isso, aprendizes, famílias,

¹ Pedagoga, professora do ensino fundamental e doutoranda em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG - Brasil.



professores alfabetizadores, instituição escolar e sistemas de ensino projetam expectativas e repercussões em vários níveis (FRADE e CARVALHO, 2014).

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

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

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

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

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

Como se pode constatar, não são poucos os esforços e investimentos financeiros do governo e da sociedade civil brasileiros, a fim de atingir as metas globais que assegurem a efetivação do direito à educação e à alfabetização como base de toda a aprendizagem. E, de fato, todas as iniciativas implementadas, especialmente nas duas últimas décadas, podem ser consideradas importantes para saldar dívidas históricas relativas à educação e à alfabetização em nosso país. No entanto, a universalização da educação primária não tem significado à universalização do acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças. (Mortatti, 2013, p.21)

As políticas educacionais vigentes na área da alfabetização, como o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), têm orientado que todas as crianças devam ser alfabetizadas na idade certa, que seria até os oito anos de idade. O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em Outubro/2015)

Nessa perspectiva, ser alfabetizado significa: ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; possuir o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que se dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; apresentar domínio da fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Diante de tal contexto e remetendo-se ao trabalho das professoras alfabetizadoras, em particular, alguns questionamentos estão postos: Quais mudanças e consequências a centralidade em metas e resultados têm trazido para a identidade profissional das professoras alfabetizadoras? Como as professoras alfabetizadoras percebem o próprio trabalho? Houve mudanças nesse contexto?

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

Belo Horizonte é um município brasileiro e a capital do estado de Minas Gerais. Com uma área de aproximadamente 331 Km², possui uma geografia diversificada, com morros e baixadas. De acordo com a mais recente estimativa realizada pelo IBGE em 2015, sua população é de 2.502.557 habitantes, sendo o mais populoso município de Minas Gerais, o terceiro da Região Sudeste, depois de São Paulo e Rio de Janeiro, e o sexto mais populoso do Brasil.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) abrange um total de 165.533 alunos da educação básica, 190 escolas municipais e 127 UMEIS, totalizando 317 instituições municipais. As escolas que atendem ao Programa Escola Integrada são 173, sendo 64.481 alunos atendidos. Quanto ao quadro de pessoal, há 10.739 professores municipais, 4.873 professores para a educação infantil e 115 pedagogos³.

A RMEBH tem sido reconhecida como pioneira no denominado movimento de renovação pedagógica (Arroyo, 1999 e 2000) iniciado no Brasil desde o final dos anos de 1970, bem como pela melhoria no grau de consciência e organização dos seus profissionais e pela luta em prol da autonomia e da gestão democrática nas escolas públicas. (penso que aqui seria melhor começar com os dados que estão em nota, no corpo do texto, descrevendo o que é a rede, pois lembre-se que se trata de um evento internacional, talvez situar até BH, MG, Brasil; depois falar desse pioneirismo como algo que estava ocorrendo, no passado imperfeito)

Merece destaque a proposta pedagógica denominada Escola Plural, implantada na RME-BH em 1995, em um governo municipal de cunho mais popular, e que se apresentou como uma resposta aos profissionais, aos pais e aos alunos do retrato captado pela administração popular das pluralidades de experiências dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (BELO HORIZONTE, 1994). Naquele momento, a Escola Plural representou a legitimação de uma política pública que buscava priorizar as práticas educacionais de algumas escolas e disseminá-las para o conjunto da rede. Segundo os seus proponentes, o programa surgiu de experiências reais de trabalhadores que buscavam alternativas para melhorar seu trabalho, garantir o acesso à educação

³ Fonte: GPLI/GEOE - Levantamento mensal da Gerência de Comunicação Social/SMED. Dados atualizados em 31/10/2015.

pública e de boa qualidade, e foi resultado da construção desenvolvida por um coletivo de diretores de educação, das Regionais e suas equipes, equipes SMED-BH, coletivo de diretores de escola, de coordenadores de áreas, de professores, de pais e de alunos.

Como princípios, a proposta Escola Plural apresentou o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva (BELO HORIZONTE, 1994). Propunha-se, dentre outros aspectos: a intervenção nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar, tendo em vista os altos índices de evasão, reprovação e fracasso escolar dos setores populares; o resgate da função sociocultural da escola, abrindo-se à diversidade da cultura e dos saberes dos alunos e dos profissionais; a redefinição dos aspectos da estrutura e da organização da escola: espaços, tempos, processos, organização do trabalho, grade e seriação, com o objetivo de tornar a escola mais formadora para a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a avaliação, assumiu um caráter formativo. Na proposta da Escola Plural, a avaliação não visava classificar, excluir, aprovar ou reprovar. Ao contrário, deveria incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo questões ligadas ao ensino e à aprendizagem, como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, enfim, ao seu Projeto Político Pedagógico.

A partir do ano de 2009, um novo governo⁴ assumiu a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), reconfigurando a política educacional da cidade. De 2009 a 2012, a política do município manteve várias ações, projetos e programas já consolidados no município, sendo, aos poucos, inserida uma proposta político-pedagógica de cunho mais conservador e avaliador, baseada nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), como será sinteticamente descrito a seguir.

Na gestão 2013-2016, foi implantado um modelo de gestão estratégica, o Programa “BH Metas e Resultados- planejando o futuro, transformando o presente”, com uma proposta de permanente avaliação dos resultados das políticas públicas, dos programas e dos projetos em andamento.

⁴ Márcio Lacerda, empresário e político do Partido Socialista Brasileiro (PSB), exerceu seu primeiro mandato, como Prefeito de Belo Horizonte, entre 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2012. Reeleito, encontra-se em exercício desde 1º de janeiro de 2013.

Nesse programa, a educação está inserida no grupo das doze⁵ áreas definidas para concretização dos resultados esperados e há, segundo mencionado, uma tentativa de se reunirem esforços e recursos visando a tal fim. A função deste programa é consolidar os resultados de forma qualitativa e quantitativa em relação aos principais componentes da Estratégia de Desenvolvimento (BELO HORIZONTE, 2014).

“Uma escola municipal comparada às melhores do mundo” é o principal desafio, estampado no *site* do programa⁶, apontado pela PBH para sua ação gerencial na cidade.

Tendo como público alvo os estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o objetivo da área da Educação é o de “aumentar a qualidade do ensino público municipal, garantindo a todos os estudantes acesso, permanência, a habilidade de ler aos oito anos, as competências básicas dos cálculos matemáticos e a resolução de problemas até os dez anos de idade, com equidade de gênero, raça e classe social” (BELO HORIZONTE, 2014).

Cada Área de Resultado está organizada em Projetos Sustentadores que são definidos em função da sua capacidade transformadora e da sinergia entre os resultados finalísticos e os produtos. Na Educação, tendo como órgão responsável a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte há três: 1) Expansão da Educação Infantil; 2) Expansão da Escola Integrada; 3) Melhoria da Qualidade da Educação.

Aqui interessa o terceiro Projeto Sustentador, que se refere à melhoria da qualidade da Educação, que tem como objetivo geral “aumentar a qualidade do ensino público municipal, a fim de garantir a todos os estudantes o acesso à escola, sua permanência, bem como a habilidade de ler e escrever aos 8 anos e as competências básicas dos cálculos matemáticos e resolução de problemas até os 10 anos”.

Observa-se, assim, nesta breve apresentação realizada, uma significativa mudança de concepção da política educacional do município de Belo Horizonte que passou a ter, gradativamente, a preocupação com metas e resultados. Tal centralidade tem se incorporado ao cotidiano escolar da rede municipal, atingindo desde a escola como um todo, até o cotidiano da sala de aula.

⁵ As demais áreas de resultado são: Cidade Saudável, Cidade com Mobilidade, Cidade Segura, Prosperidade, Modernidade, Cidade com todas as Vilas Vivas, Cidade Compartilhada, Cidade Sustentável, Cidade de Todos, Cultura e Integração Metropolitana.

⁶ <https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br>

REFORMAS EDUCATIVAS, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOCENTE

Os movimentos das reformas educativas dos últimos anos têm alcançado o trabalho docente, as práticas escolares, as condições de trabalho e de ensino de docentes. Como outros grupos ocupacionais, a docência vem sofrendo intensas influências das transformações ocorridas também no mercado.

A precarização do trabalho, em especial, tem evidenciado tais mudanças na identidade docente. Segundo Lüdke e André (2004), tais mudanças são decorrentes das fragilidades características deste grupo, tais como: o grande número de pessoas sem qualificação que exerce a função, o grande número de mulheres, a entrada e a saída da profissão sem o controle de seus pares, a falta de um código de ética próprio, a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos e a constatação de que a identidade categorial dos professores nunca chegou a ser comparável a de outros grupos ocupacionais.

Percebe-se ainda uma ênfase nas avaliações e seus resultados. Contudo, como ressalta Afonso (2009), nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Nesse sentido, o autor faz crítica à *accountability*, um conceito polissêmico e com três dimensões fortemente articuladas e autônomas: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Como um sistema de *accountability* implica frequentemente uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, bem como possibilidades diferenciadas de justificação e fundamentação, no caso dos professores, por exemplo, a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos directores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes). Neste sentido, se esperarmos que os professores prestem contas aos pais sobre o progresso escolar dos seus filhos, esses mesmos professores também terão expectativas legítimas para esperar que os pais reforcem os cuidados com os processos de aprendizagem. Ou seja, expectativas e responsabilidades são recíprocas, não deixando, apesar disso, de poder estar em confronto perspectivas diferentes (e eventualmente conflituais) sobre o que é ou não é importante para as aprendizagens (AFONSO, 2009, p.15).

Como indica Afonso (2009), no cotidiano das escolas, os modos de *accountability* têm ganhado importância com mensurações padronizadas de resultados e

previsão de consequências quando esses resultados não são atingidos. No caso dos resultados acadêmicos dos alunos, utilizam-se tais critérios para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores, numa perspectiva despolitizada e tecnicista da educação.

Perante a focalização das questões educacionais na mensuração e comparação de resultados educacionais, torna-se necessário a discussão sobre os fins e propósitos da Educação.

(...) a construção de modelos democráticos e transparentes de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) implica igualmente a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade (social, educacional e avaliativa) (AFONSO, 2009, p. 25)

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

Os autores apresentam quatro dimensões comuns dessas políticas de regulação por resultados em seus diversos contextos. A primeira diz respeito ao novo paradigma político no qual a escola é concebida, não mais como uma instituição, mas como um sistema de produção voltada para pensar como melhorar desempenhos do sistema nos termos de eficácia, de equidade ou de eficiência. Trata-se de melhorar as competências dos agentes. “Os objetivos da política, é, então, definido por referência aos indivíduos que compõem a sociedade, muito mais do que às comunidades nas quais eles se inscrevem” (Maroy; Voisin, 2013, p.884).

A segunda dimensão se refere aos objetivos operacionais expressos num formato quantitativo e de indicadores que se tornam padrões para se confrontar com os objetivos efetivos. A definição dos padrões torna-se um desafio político, mesmo permeado pela técnica, pois “interroga a possibilidade de um debate crítico e propriamente político sobre as políticas escolares que finalmente não estejam somente ao alcance dos experts” (Maroy; Voisin, 2013, p.884).

A terceira característica comum dessas políticas é a centralidade dos diversos instrumentos de avaliação dos resultados e do desempenho dos alunos, marcada pela “periodicidade dessas avaliações externas ao percurso escolar, matérias às quais elas se referem, sua função explícita (diagnóstica, formativa, certificativa, avaliação do ‘desempenho escolar’), modo de interpretação e de comparação dos resultados, modalidades de sua publicação e, sobretudo, monitoramento dos resultados pelas organizações locais” (Maroy; Voisin, 2013, p.885).

A última dimensão refere-se às ferramentas de ação pública, como as regulamentações, que organizam as consequências das avaliações e prestações de contas e o grau de pressão sobre os atores locais, formação contínua, desenvolvimento profissional e recursos mobilizados.

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

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

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

É nesse sentido que os autores destacam que é preciso investigar os usos efetivos dessas ferramentas, como são recebidas e traduzidas pelos atores locais, pois existem

distâncias entre as realidades e os modelos teóricos da *accountability* que precisam ser exploradas.

Meirieu (1999), ao abordar a temática do mercado na realidade escolar, considera que escolas e professores vivam entre a pressão consumista e a irresponsabilidade social: ou cedem à ansiedade dos pais, ou ignoram a realidade socioeconômica da nossa sociedade; ou cedem à tirania da obrigação de resultados, ou se recusam à explicar, ou justificar suas práticas; ou dão prioridade à instrumentalização e à pedagogia bancária (Paulo Freire), ou primam pela cumplicidade cultural e violência simbólica (Bourdieu); ou priorizam o behaviorismo (eficácia do binômio estímulo-resposta), ou se refugiam em fatalismo; ou buscam a eficácia escolar imediata, ou retêm todos o controle social; ou cedem à concorrência entre pares e estabelecimentos, ou aos pais, tidos como “inimigos”; ou cedem à privatização, ou à educação religiosa.

Frente à pressão consumista e a instrumentalização do conhecimento, na busca pela eficácia, escolas e seus professores vivenciam, portanto, a lógica do mercado no campo educativo. Para o autor, o verdadeiro desafio para a escola é político, no sentido de desenvolver maneiras que ultrapassem a soma dos interesses individuais e alcancem o bem comum e espaço de direitos.

Como resistência a essa lógica, Meirieu (1999) propõe princípios educacionais para um “mundo comum”: contra a pedagogia bancária, uma pedagogia do sentido; contra a pedagogia do produto, pedagogia do processo; contra uma pedagogia de regulamentos arbitrários, uma pedagogia da construção da lei; contra uma pedagogia da sujeição, uma pedagogia da construção do objeto e de aprendizagem; contra uma pedagogia de forças dos pais sobre os professores, uma pedagogia da especificidade e complementaridade de papéis; contra a pedagogia de pais usuários, os pais cidadãos; contra a pedagogia da competitividade, uma pedagogia da cooperação; contra uma educação liberal, uma educação de qualidade no serviço público; contra uma pedagogia do isolamento, uma pedagogia da solidariedade ativa.

Meirieu (1999) conclui dizendo que não há incompatibilidade entre o político e o pedagógico “Bien au contraire: il y a non seulement conjonction nécessaire, mais

exigence impérieuse de mettre en cohérence nos actions au quotidien au plan pédagogique et nos prises de positions politiques”⁷. (p.22).

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

Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadas (transação “subjetiva”), o processo relacional concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005, p.156).

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

⁷ Muito pelo contrário: não é somente uma conjunção necessária, mas exigência primordial na implementação consistente de nossas ações cotidianas para o projeto pedagógico e nossas posições políticas tomadas (Tradução livre da autora).

Em outra obra, Dubar (2002) trabalha diretamente com a questão da crise da identidade profissional. Nela, a noção de trabalho é vista pelo autor como em plena transformação, ocasionando o desmantelamento de vários setores da economia e o consequente desmoronamento, para o trabalhador, de sua maneira de praticar seu ofício e de definir e estruturar sua vida a partir dele, de seus valores e maneiras de ser e fazer. Entram em crises as identidades “categorias de ofício”, ligadas a uma organização mais aproximada do tipo comunitário. Entram em cena as identidades construídas a partir de conflitos sociais, mais de origem “profissional”, de coletivos de assalariados, não se caracterizando como lutas de classe. Isso ocasiona a desvalorização do grupo.

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

A questão principal já não é saber quais as atividades constituem “profissões” ou quais indivíduos se tornam profissionais, mas compreender e, se possível, explicar tanto as transformações do acesso ao emprego como as reestruturações dos planos de carreira que implicam exclusões duradouras da esfera das atividades reconhecidas (DUBAR, 2005, p. 221).

O conceito de representação social tem permitido avanços nos estudos sobre identidade. “Nesta perspectiva, a identidade é a representação do ator social, do ‘eu’, um fenômeno cognitivo em que o ator social, o ‘eu’, é o objeto de conhecimento” (ANDRADE, 1998, p.142).

Tal conceito foi introduzido pelo psicólogo francês Serge Moscovici, em 1961, em um estudo sobre representação social da psicanálise. Distanciando-se da visão “sociologizante” de Durkheim e da perspectiva da Psicologia Social, o autor apresenta um modelo que abrange os mecanismos psicológicos e sociais que atuam na produção das representações.

Toda representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito. Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional de mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar na realidade (ABRIC, 1998, p. 28).

Segundo Alves-Mazzotti (2000), Moscovici enfatiza que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre”, ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, com lógica e linguagem particulares que determinam a comunicação dos valores e ideias compartilhadas pelos grupos, regendo as condutas desejáveis.

Abric (1998), na abordagem estrutural, afirma que toda realidade é representada, reapropriada pelo indivíduo, ou pelo grupo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

O autor considera que uma representação social se estrutura e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico. Ou seja, “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (p. 31).

O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. Em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos, compreendidos como os componentes mais acessíveis, vivos e concretos, (ABRIC, 1998) que aparecem no cotidiano e permitem a elaboração de representações individualizadas, relacionadas à história e experiência pessoais do sujeito (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

No campo educativo, segundo Gilly (1989), as representações sociais oferecem a possibilidade de se compreender os mecanismos de incidência dos fatores propriamente sociais sobre os processos educativos e seus resultados, e também articular a psicossociologia e a sociologia da educação. Essa articulação interessa, tanto no que concerne aos fenômenos macrosociais, como o sistema escolar, ou como os professores concebem seu papel, como análises mais finas, relativas à comunicação pedagógica no interior da sala de aula, ou as construções de saberes. Assim, as representações sociais aparecem como lugar privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam nos grupos sociais e explicam o papel das construções nas relações destes com os objetos de sua representação.

Alves-Mazzotti (2008) apresenta a teoria das representações sociais como um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do

imaginário sociais sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos. E também como possibilidade para a compreensão dos sistemas simbólicos que, atuando em nível grupal e macrossocial, interferem nas interações cotidianas na escola.

Para a autora, nas interações sociais vão sendo criados universos consensuais onde novas representações são produzidas e comunicadas, tornando mais do que simples opiniões, mas verdadeiras “teorias” do senso comum. Essas “teorias” forjam a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Em sua pesquisa com professores dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental, Alves-Mazzotti (2007) conclui que os dois grupos possuem representações diferentes sobre o que é ser professor na atualidade. Tendo como referência a *abordagem estrutural* da teoria das representações sociais de Jean Claude Abric, a autora aponta que entre as dificuldades encontradas para o exercício da profissão, os professores de ambos os segmentos enfatizam o acúmulo de tarefas atribuídas ao professor, às condições de trabalho desfavoráveis, à perda de autonomia, à degradação dos salários, e à falta de tempo livre para planejar aulas mais atraentes e para o desenvolvimento profissional e pessoal. Esses professores consideram que as novas tarefas representam um desvio de suas funções essenciais, depreciando ainda sua imagem pública, que acreditam ser a pior possível. Todos esses fatores, que têm sido associados à precarização do trabalho docente, estão vivamente descritos no discurso de professores de ambos os grupos e na periferia de suas representações.

Em ambos os segmentos, a distinção acontece na tomada de posição diante dessas dificuldades: “se os professores de 1ª a 4ª a elas respondem com dedicação, os de 5ª a 8ª a elas opõem a luta. Nesse sentido, estes dois grupos se situam em polos opostos no que se refere ao objeto ‘ser professor’ ” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 590).

Finalmente, o corpus da pesquisa parece indicar que a desvalorização do professor afeta mais profundamente a identidade profissional dos professores de 1ª a 4ª que os de 5ª a 8ª. (...) As falas dos professores de 5ª a 8ª sugerem que estes parecem se respaldar no campo de saber das disciplinas que lecionam, o que, ao mesmo tempo, lhes permite vincular sua identidade profissional a um grupo de referência mais valorizado (os matemáticos, os historiadores, etc.), escapando, assim, à desvalorização do magistério, algo que os de 1ª a 4ª não podem fazer. Também ao contrário dos professores do segundo segmento, os de 1ª a 4ª se sentem obrigados a assumir funções que consideram ser da família, o que, para eles, equivale a um esvaziamento da função docente. E, por fim, mas não menos importante, são eles os mais responsabilizados pelo fracasso escolar, uma vez que não dividem a docência com outros colegas, como é o caso dos professores do 2º segmento. Talvez por estas razões seu discurso seja mais defensivo (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 591).

A questão da identidade deve ser considerada como central na teoria das representações sociais. Como processo de construção do “eu”, Andrade (1998) considera que a identidade é, ao mesmo tempo, individual e social, em que componentes psicológicos e sociológicos se articulam organicamente. “A atividade representativa faz parte da luta ao nível do imaginário e do simbólico pelo poder de atribuição de determinados sentidos às coisas, aos fatos sociais, ao mundo” (p.143).

15

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o processo da universalização do ensino, a escola e seus professores têm assumido uma importância cada vez maior e mais complexa. Estão sendo expostos à avaliação pública e responsabilizados pelo fracasso dos estudantes, ora com maior, ora com menor intensidade. Percebe-se a concentração, na função docente, de considerável responsabilidade e acúmulo de trabalho, com demandas de maior compromisso com a escola e exigências: de colaborar com as ações/ projetos/ programas; de trabalhar em equipe; de discutir coletivamente; de participar da gestão da escola. Pode-se observar que a maior flexibilidade nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação confirmam que há novos padrões de organização do trabalho docente, o que gera implicações sobre a identidade desses trabalhadores.

Desde os anos de 1990, as reformas educacionais trazem uma nova regulação das políticas educacionais, com argumentos de atribuir maior racionalidade administrativa e modernização aos processos escolares com a transferência de competências e atribuições para instâncias regionais e locais. Dessa forma, a escola assume uma centralidade que resulta em mudanças na sua composição, estrutura e gestão e nas relações de trabalho (OLIVEIRA, 2007).

Os resultados de avaliações de habilidades, alcançados por meio de provas escritas, não servem como parâmetro de resultados educacionais, pois qualquer nível de resultado que seja estipulado é passível de ser questionado. Metas não podem ser impostas facilmente à educação dessa maneira, o que se deve, em parte, à natureza intrinsecamente imprevisível da educação. Em lugar dos resultados da aprendizagem,

deve-se dar atenção aos processos educacionais nos quais os alunos se engajam. Ao invés de se determinar resultados específicos previamente, o foco nos processos evidencia vários conhecimentos, habilidades e valores significativos nas práticas educativas. “O direito à educação, nesse caso, seria, por exemplo, o engajamento em processos de desenvolvimento da alfabetização, e não a conquista de um nível específico de alfabetização” (McCOWAN, 2011, p.15).

Acredita-se que conhecer quem são as professoras alfabetizadoras, sua identidade profissional, suas representações sociais e suas especificidades e condições de trabalho no ensino da leitura e da escrita tornar-se relevante social e academicamente e indica a continuidade desse estudo.

16

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Revista Ensaio*, Fundação Cesgranrio, RJ, vol. 15, n. 57579-594, out/dez 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

ANDRADE, Maria Antonia Alonso de. A identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

FRADE, Isabel Cristina Alves da S; CARVALHO, Gilcinei. Identidades do professor alfabetizador. *Letra A: o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, maio/junho de 2014, ano 10, nº 38, p. 2

FRADE, Isabel Cristina Alves da S. Método ou metodologia de alfabetização. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014.

GILLY, Michel, Las representaciones sociales en el campo educativo. *Enunciación*, 1996, vol.1, n. 1, p. 69-81 (Traducido del Francés por María Elvira Rodríguez Luna).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, vol. 34, núm. 124, jul-set, 2013, pp. 881-901.

McCOWAN, T. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Praxis Educativa*. Universidade de Ponta Grossa, v.6, n°1, jan-jun, 2011.

MEIRIEU, Philippe. L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. 1999. Disponível em:

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/SERYVERDON.pdf> (acesso em outubro/2015).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 355-376, 2007.

TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente: datos para el análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.