

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Patricia de Paula Zandonadi

**SIGNIFICAÇÕES DOCENTES SOBRE AVALIAÇÕES
EXTERNAS NA ALFABETIZAÇÃO: implicações para a
formação e as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino
Fundamental**

Taubaté – SP

2025

Patricia de Paula Zandonadi

**SIGNIFICAÇÕES DOCENTES SOBRE AVALIAÇÕES
EXTERNAS NA ALFABETIZAÇÃO: implicações para a
formação e as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino
Fundamental**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Profa. Dra. Maria Fátima de Melo Toledo

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Taubaté – SP

2025

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

Z27s Zandonadi, Patricia de Paula

Significações docentes sobre avaliações externas na alfabetização : implicações para a formação e as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Patricia de Paula Zandonadi. -- 2026.
97 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Maria Fátima de Melo Toledo,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Coorientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti,
Comunicação e Negócios.

1. Alfabetização. 2. Avaliações externas. 3. Formação docente.
4. Significações. 5. Pesquisa-trans-formação. I. Universidade
de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os envolvidos em minha formação pessoal e profissional. Minha mãe e meu pai afetivo que sempre estiveram comigo em todos os momentos. Aos professores que me ensinaram a aprender por meio de práticas, livros e coletividade. Às minhas amigas que perdoam minhas ausências e entendem minhas maluquices. À Universidade de Taubaté que abriu as portas do conhecimento desde a graduação até o stricto sensu. À Prefeitura de Taubaté que investe na formação continuada de servidores, por meio de bolsa de estudos, possibilitando os estudos no Mestrado Profissional de Educação.

(...) Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.
(Freire, 1980, p. 25)

RESUMO

Esta dissertação investiga as relações entre alfabetização, avaliações externas em larga escala e formação docente, a partir das significações produzidas por professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inserida na Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como professores alfabetizadores constroem significações acerca das avaliações externas e como essas significações se articulam às práticas pedagógicas e aos processos de formação e autoformação docente. O estudo fundamenta-se na Psicologia Sócio-histórica, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, dialogando com os aportes de Vigotski, Freire, Luckesi e Aguiar e Ozella, e incorpora a perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação, compreendendo a investigação como processo formativo, crítico e potencialmente transformador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em seis escolas municipais de um sistema de ensino localizado no Vale do Paraíba Paulista, selecionadas a partir de diferentes níveis de desempenho nos indicadores do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Participaram da investigação dezessete professores alfabetizadores atuantes no 2º e no 5º anos do Ensino Fundamental. A produção das informações ocorreu por meio de questionário on-line de caracterização, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, concebidos como espaços dialógicos de escuta e reflexão coletiva. O corpus empírico foi analisado por meio do procedimento dos Núcleos de Significação, conforme Aguiar e Ozella (2013), envolvendo os movimentos de levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e construção de núcleos como sínteses interpretativas provisórias da realidade concreta. A análise resultou na construção de cinco Núcleos de Significação, que evidenciam: (i) a avaliação externa como mecanismo de cobrança, controle e responsabilização do trabalho docente; (ii) as insuficiências da formação institucional e a centralidade da prática e do coletivo na constituição dos saberes docentes; (iii) movimentos de autonomia, criação e mediação crítica na prática pedagógica; (iv) a redução da complexidade do processo educativo à lógica dos indicadores e seus impactos subjetivos no trabalho docente; e (v) a pesquisa como espaço de produção de significações, reflexão crítica e trans-formação da prática docente. Conclui-se que as significações docentes sobre avaliações externas se constituem em um campo de tensões dialéticas, no qual coexistem processos de regulação, adaptação, resistência e criação. Ao evidenciar essas contradições, a pesquisa contribui para problematizar concepções reducionistas de alfabetização e para fortalecer a formação docente como práxis crítica, reafirmando a centralidade da escuta, da análise dialética e da reflexão coletiva no contexto das políticas avaliativas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Avaliações externas; Formação docente; Significações; Pesquisa-trans-formação.

ABSTRACT

This dissertation investigates the relationships between literacy, large-scale external assessments, and teacher education, based on the meanings constructed by literacy teachers in the early years of elementary education. Conducted within the Research Line “Teacher Education and Educational Practices” of the Professional Master’s Program in Education at the University of Taubaté, the study aims to analyze how literacy teachers construct meanings regarding external assessments and how these meanings are articulated with pedagogical practices and processes of teacher education and self-education. The study is grounded in Socio-Historical Psychology, anchored in Historical-Dialectical Materialism, drawing on the contributions of Vygotsky, Freire, Luckesi, and Aguiar and Ozella, and incorporates the perspective of Research-Transformation, understanding research as a formative, critical, and potentially transformative process. This is a qualitative study conducted in six municipal schools within an educational system located in the Vale do Paraíba Paulista region, selected based on different performance levels in the indicators of the National Commitment to Literacy (CNCA). Seventeen literacy teachers working in the 2nd and 5th grades of elementary education participated in the study. Data were produced through an online characterization questionnaire, semi-structured interviews, and a focus group, conceived as dialogical spaces for listening and collective reflection. The empirical corpus was analyzed using the “Meaning Cores” procedure, as proposed by Aguiar and Ozella (2013), involving the identification of pre-indicators, the systematization of indicators, and the construction of cores as provisional interpretative syntheses of concrete reality. The analysis resulted in the construction of five Meaning Cores, which reveal: (i) external assessment as a mechanism of pressure, control, and individual accountability of teachers’ work; (ii) the insufficiencies of institutional teacher education and the centrality of practice and the collective in the construction of professional knowledge; (iii) movements of autonomy, creation, and critical mediation in pedagogical practice; (iv) the reduction of the complexity of the educational process to the logic of indicators and its subjective impacts on teachers’ work; and (v) research as a space for the production of meanings, critical reflection, and transformation of pedagogical practice. It is concluded that teachers’ meanings regarding external assessments constitute a field of dialectical tensions, in which processes of regulation, adaptation, resistance, and creation coexist. By highlighting these contradictions, the study contributes to problematizing reductionist conceptions of literacy and to strengthening teacher education as critical praxis, reaffirming the centrality of listening, dialectical analysis, and collective reflection within the context of contemporary assessment policies.

KEYWORDS: Literacy; External assessments; Teacher education; Meanings; Research-Transformation.

LISTA DE TABELAS ou QUADROS

QUADRO 1 – Panorama de pesquisa	31
QUADRO 2 – Relação dos trabalhos selecionados	32
QUADRO 3 – Síntese do percurso analítico: indicadores e Núcleos de Significação	63
QUADRO 4 – Núcleo de Significação 1: <i>A cobrança vem, e a gente tem que dar conta do resultado</i>	64
QUADRO 5 – Núcleo de Significação 2: <i>A gente aprende fazendo, porque a formação não dá conta</i>	69
QUADRO 6 – Núcleo de Significação 3: <i>A gente vai criando nossos próprios caminhos</i>	73
QUADRO 7 – Núcleo de Significação 4: <i>O número não mostra tudo isso</i>	76
QUADRO 8 – Núcleo de Significação 5: <i>A pesquisa também fez a gente pensar diferente</i>	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos municípios que compõem a Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do estado de São Paulo	16
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANA	–	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	–	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	–	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNCA	–	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
EMTU	–	Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos de São Paulo
HA	–	Hora Atividade
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	–	Ministério da Educação
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
ODS	–	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	–	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	13
1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	18
1.2 Delimitação do Estudo	20
1.3 Problema	22
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo Geral	24
1.4.2 Objetivos Específicos	24
2 REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 Alfabetização, Formação Docente e Avaliação: Perspectivas Teóricas	27
2.1.1 Caminhos da Produção Acadêmica: Interfaces entre Avaliação, Formação Docente e Alfabetização	30
2.1.2 Entre a Formação, as Práticas e a Avaliação: A Alfabetização nos Anos Iniciais em Perspectiva	32
2.2 Políticas de Avaliação Externa e Formação Docente: Tensões, Mediações e Processos de Significação	33
2.3 Formação Docente, Autoformação e Produção de Significações na Prática Alfabetizadora	37
3 METODOLOGIA	40
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da análise: pesquisa, formação e transformação como movimento dialético	41
3.2 Participantes	43
3.3 Instrumentos de Pesquisa	46
3.4 Procedimentos para Produção de Informações	48
3.5 Procedimento Analítico-Dialético: a construção dos Núcleos de Significação	50
4. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES DOCENTES: ANÁLISE A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	53
4.1 A análise como movimento dialético de pesquisa-formação-transformação	54
4.2 Constituição do corpus e significações produzidas no processo investigativo	55
4.2.1 O corpus como produção situada e dialógica	55
4.2.2 Unidades de análise: significações, contradições e movimentos reflexivos	56
4.3 Categorias teórico-metodológicas que orientam a análise	57
4.3.1 Percurso de construção dos Núcleos de Significação	58

4.4 Núcleo de Significação 1 – A centralidade da cobrança institucional e da responsabilização docente nas avaliações externas e seus efeitos sobre o trabalho pedagógico.....	60
4.5 Núcleo de Significação 2 – A insuficiência da formação docente frente às demandas da alfabetização e a centralidade da prática e do coletivo na constituição dos saberes profissionais.....	65
4.6 Núcleo de Significação 3 – A construção da autonomia pedagógica como mediação às prescrições institucionais e às exigências avaliativas.....	69
4.7 Núcleo de Significação 4 – A redução da complexidade do processo educativo à lógica dos indicadores e seus impactos subjetivos no trabalho docente	72
4.8 Núcleo de Significação 5 – A pesquisa como espaço de produção de significações, reflexão crítica e trans-formação da prática docente	77
4.9 Síntese dialética dos resultados: da análise à trans-formação	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA ANÁLISE À TRANS-FORMAÇÃO	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES - QUESTIONÁRIO	92
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	95
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	96

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Todos os dias, ele está lá para me dar “bom dia!”. Esse encontro começou em 2005, no ônibus, durante o caminho para o meu trabalho no Centro da Cidade. Desde então, ele me acompanhou nos dias de faculdade de Pedagogia e em todas as escolas onde atuei como professora. Hoje, ele ainda me acompanha enquanto sigo para a Secretaria de Educação.

Ele tem nome, sobrenome, residência fixa e trabalha desde que o conheci. Frequentou uma escola de Educação Especial. Este texto, porém, não é sobre ele, mas sobre como suas histórias e sua companhia me levaram a escolher o curso de Pedagogia em 2007 e a atuar na área da Educação até os dias de hoje.

Ser professora não era um sonho de infância nem um desejo de adolescência, mas tornou-se uma escolha profissional com o tempo, influenciada pela convivência com pessoas cujos olhos brilhavam todas as vezes que subiam no ônibus. Eles faziam a viagem de ida ao centro e de volta ao bairro da Barracéia, em Taubaté, no Vale do Paraíba Paulista, com uma ansiedade contagiante.

No início, pensei que a viagem em si fosse a fonte da alegria deles. Com o tempo, ao ouvir suas conversas e falar com outros passageiros que faziam o mesmo trajeto, percebi que, para eles, aquele era um momento “mágico”. Era a oportunidade de ir a um lugar onde eram vistos como pessoas integrais, capazes de se transformar.

Observar aquele movimento, ao mesmo tempo simples e significativo para um grupo de pessoas em idade de alfabetização e prontas para ingressar no mercado de trabalho, despertou em mim uma curiosidade por um campo que, até então, não tinha despertado meu interesse: a Educação.

Após dois anos de convivência com esses “meninos”, especialmente com aquele que encontro todos os dias, inscrevi-me no vestibular para o curso de Pedagogia no final de 2006, em busca de profissionalização.

A busca pelo conhecimento é essencial na formação docente, pois o apoio de autores e teóricos que se dedicam a temas educacionais oferece possíveis caminhos para os questionamentos atuais, suscita novas reflexões e nos conduz a novas perguntas que originam outras pesquisas.

Assim começou minha jornada pedagógica. Durante a graduação, eu ainda precisava encontrar minha identidade profissional. O curso de Pedagogia não só me proporcionou

respostas para as perguntas que me levaram até ele, como também apresentou uma infinidade de possibilidades que ampliaram minhas perspectivas e práticas.

A escola é construída por relações, não apenas por tijolos e cimento. As pessoas que ali convivem contribuem para a criação de inúmeros vínculos que se refletem em muitos outros ambientes fora do ambiente escolar.

Histórias de vida podem ser registradas em memoriais, que preservam recordações e marcam o início de novos conceitos, além de revelar situações que podem motivar pesquisas que contribuam para o desenvolvimento da educação.

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. (SEVERINO, 1990 apud SARTORI, 2008, p. 23)

Esse método autobiográfico narrativo permite que a história seja contada de maneira reflexiva, analítica e crítica, permitindo ao leitor acompanhar os momentos dessa jornada, considerando os elementos da formação e da profissionalização docente.

Nesse processo de vir a ser, os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia e o apoio dos docentes que encontrei na universidade despertaram em mim a professora que existia latente. Com uma base teórica sólida, passei por várias escolas, ensinando e aprendendo com a diversidade dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na Educação Infantil. Conforme escreve Paulo Freire:

[...] o fato de que o professor supostamente sabe e que o estudante supostamente não sabe não impede o professor de aprender durante o processo de ensinar e o estudante de ensinar no processo de aprender. A boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, de trocar (Freire, 2021, p. 26).

Os conhecimentos são a base das práticas diárias na escola, permeando o planejamento e sustentando nossas estratégias. Através das práticas educativas, podemos alcançar aqueles que parecem distantes e para quem a educação deixou de ser um instrumento de libertação. Essa reaproximação entre sujeitos educacionais pode transformar não apenas o campo educacional, mas também a condição humana dos envolvidos.

Planejar aulas, desenvolver atividades voltadas para a alfabetização e adotar uma concepção de aprendizagem faziam parte das responsabilidades que eu assumia na prática docente. Paulo Freire nos lembra que “a alfabetização não pode ser reduzida a experiências

apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica” (2011, p. 127).

Assim, consegui alcançar alunos que a escola já não alcançava. Estudantes que, até minha chegada, fluíam em salas de Ensino Fundamental II, com professores homens, passaram a ter lugar cativo em minhas salas de 2º e 3º anos dos anos iniciais, em pleno processo de alfabetização.

O comportamento dessas crianças havia sido um dos "problemas" que impedia sua permanência em sala de aula. A solução encontrada pela escola foi colocá-los em outras turmas, com outros professores, predominantemente homens, numa visão conservadora acerca de respeito. Ao trazê-los de volta para o espaço de aprendizado ao qual pertenciam, iniciei um trabalho de reconhecimento social de cada um, para que fossem incluídos no grupo ao qual pertenciam.

Trazendo os educandos de volta ao local ao que pertenciam e de aprendizado deles, inicia-se um trabalho de reconhecimento social de cada um para que eles possam ser incluídos ao grupo ao qual pertencem. Dentro desse aspecto, mais uma vez, fiz minhas intervenções sozinha, mesmo com o conhecimento da equipe gestora e de pares.

Cada criança tem suas particularidades, e a prática educativa deve, mesmo que adaptada, contemplar a coletividade da sala de aula. Numa perspectiva alfabetizadora, o trabalho é redobrado, mas o resultado é gratificante.

Para que essa transformação seja efetiva, é necessário que práticas educativas conscientes e integradas façam parte das ações dos professores que compõem o corpo docente da educação básica, para que esse trabalho não se perca ao longo da fase de escolarização.

Estar em constante formação tornou-se mais do que um sonho; ampliou-se para outras áreas, buscando um conhecimento global que, embora não seja total, permite questionar o que mais está por vir e como podemos nos preparar para essa realidade. Aprender e ensinar, para aprender novamente com as ressignificações.

1. INTRODUÇÃO

Em um país marcado por profundas desigualdades educacionais, a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é apenas o ponto de partida da escolarização, mas um dos maiores desafios enfrentados no cenário pós-pandêmico. Esta pesquisa surge da necessidade de compreender como a formação docente e as práticas pedagógicas têm respondido a esses desafios, especialmente em relação às avaliações externas em larga escala, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O interesse pelo tema nasceu tanto da experiência profissional da pesquisadora na Secretaria de Educação de um município do Vale do Paraíba Paulista quanto da observação crítica dos indicadores de alfabetização, que revelaram desempenho abaixo das médias nacional e estadual, com 50,10% de proficiência no CNCA em 2024 (INEP, 2024). Tais dados suscitaram questionamentos urgentes sobre as condições de ensino-aprendizagem, particularmente para as crianças que vivenciaram os anos mais críticos da pandemia estando na fase de alfabetização.

O estudo tem como objetivo principal analisar as relações entre formação docente, práticas educativas e significações sobre avaliações externas, tomando como referência professores dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essa escolha justifica-se pela necessidade de compreender tanto os processos iniciais de alfabetização quanto sua consolidação nos anos subsequentes. A fundamentação teórica apoia-se na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski (2001; 2008), a qual compreende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como processos historicamente constituídos e socialmente mediados, tendo a linguagem como instrumento central na produção de significações. Nessa abordagem, os processos educativos são entendidos como práticas sociais que participam ativamente da constituição das funções psicológicas superiores.

Em diálogo com essa perspectiva, a pesquisa articula a concepção de Paulo Freire (2000) de educação, que enfatiza o caráter dialógico, político e emancipatório do ato educativo, reconhecendo os sujeitos como históricos e inacabados. Complementarmente, dialoga com os estudos de Soares (2016) sobre alfabetização e de Luckesi (2011) sobre avaliação educacional, autores que problematizam os reducionismos presentes tanto nas metodologias de ensino quanto nos usos classificatórios e hierarquizantes dos resultados de avaliações padronizadas,

que produzem hierarquizações entre escolas e redes de ensino, contribuindo para uma leitura crítica das políticas e práticas educacionais.

Metodologicamente, a pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa de orientação histórico-cultural, compreendida como uma opção epistemológica comprometida com a apreensão dos processos de significação produzidos pelos professores em suas práticas e trajetórias formativas. Nessa perspectiva, a investigação articula revisão bibliográfica sistemática, análise documental dos resultados das avaliações externas no município e trabalho de campo, por meio da aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais.

Ao tomar os docentes como sujeitos históricos e sociais, o estudo privilegia a análise das significações construídas coletivamente acerca da alfabetização, da avaliação externa e da formação docente, reconhecendo a linguagem como mediadora central desses processos. Tal opção metodológica confere à pesquisa um caráter socialmente engajado e colaborativo, uma vez que busca não apenas descrever práticas, mas compreender e problematizar as condições concretas de produção das significações docentes, favorecendo processos de reflexão crítica e de ressignificação da prática pedagógica.

O *locus* da investigação compreende seis escolas de uma rede municipal, selecionadas a partir de diferentes níveis de desempenho no indicador CNCA, o que permite captar nuances diversas nas significações e práticas docentes.

A relevância deste estudo manifesta-se em múltiplas dimensões. Do ponto de vista teórico, contribui para a produção acadêmica ao articular discussões sobre formação docente, alfabetização e avaliação em um contexto marcado pelos impactos da pandemia. Apesar da centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais contemporâneas, ainda são incipientes estudos que analisam tais políticas a partir das significações docentes em contextos locais, especialmente no campo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na perspectiva metodológica, a combinação de técnicas de produção e análise das informações oferece um olhar abrangente sobre o fenômeno investigado. E, não menos importante, cumpre uma função de autoformação reflexiva, dialogando com a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora.

A estrutura da dissertação organiza-se em quatro capítulos, iniciando por esta introdução, seguida da revisão de literatura, da metodologia e da discussão dos resultados da pesquisa. Parte-se do pressuposto freireano de que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino (Freire, 2011), buscando não apenas diagnosticar desafios, mas também apontar

caminhos para uma formação docente mais crítica e práticas de alfabetização mais significativas. Nesse sentido, as avaliações externas são compreendidas como instrumentos que devem servir à qualidade educacional, e não como fins em si mesmas, destacando-se a importância de ressignificá-las no cotidiano escolar a partir do diálogo com os professores e suas realidades concretas.

Com base no problema de pesquisa e nos objetivos delineados, a interpretação das informações produzidas nesta investigação orienta-se pelos conceitos de significação, mediação, contradição e totalidade, fundamentados na Psicologia Sócio-histórica e no Materialismo Histórico-Dialético. Parte-se do entendimento de que os resultados das avaliações externas não operam de forma neutra no cotidiano escolar, mas são apropriados, interpretados e ressignificados pelos professores a partir de suas condições históricas, institucionais e formativas. Nesse sentido, a análise será conduzida por meio do procedimento dos Núcleos de Significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006) e aprofundado por Aguiar, Soares e Machado (2015), permitindo apreender os sentidos produzidos pelos docentes acerca das avaliações em larga escala, de suas práticas alfabetizadoras e de seus processos de formação e autoformação profissional. Tal opção analítica possibilita articular as falas docentes ao contexto social mais amplo em que se inserem, superando leituras meramente descritivas e assumindo a análise como um movimento crítico e formativo, coerente com os objetivos desta pesquisa.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A alfabetização no Brasil, embora amplamente discutida no meio acadêmico, permanece como um campo que demanda investigações contínuas, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19. O período entre 2020 e 2022, marcado pelo fechamento das escolas e pela adoção emergencial do ensino remoto, trouxe consequências profundas para a educação básica. Dados alarmantes, como os divulgados pelo Banco Mundial em parceria com a UNESCO e o UNICEF, apontam que os prejuízos educacionais decorrentes desse período podem resultar em perdas de até 17 trilhões de dólares em ganhos vitalícios para os estudantes afetados. No contexto nacional, os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, divulgados pelo MEC em 2023, revelaram que apenas 40% das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas em 2021, cenário que motivou a criação do

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) como política de enfrentamento às lacunas de aprendizagem.

Diante desse quadro, torna-se imperativo analisar como os professores têm enfrentado esses desafios. A perspectiva dos educadores é fundamental não apenas para compreender as estratégias pedagógicas adotadas no período pós-pandêmico, mas também para refletir sobre como a formação docente – inicial e continuada – tem dialogado com as demandas práticas da alfabetização. Assim, este estudo busca, também, investigar as relações entre as práticas educativas, a formação dos professores e os resultados das avaliações externas em larga escala na fase da alfabetização, como o CNCA e o IDEB, que, embora amplamente utilizados como parâmetros de qualidade educacional, carecem de análises críticas sobre seu impacto no cotidiano escolar.

A relevância desta pesquisa está ancorada na urgência de se repensar as políticas educacionais com base nas experiências docentes, especialmente em um contexto em que as avaliações externas assumem papel central na definição de diretrizes pedagógicas. Embora esses instrumentos forneçam dados importantes para o monitoramento do sistema educacional, pouco se sabe sobre como os professores interpretam e ressignificam seus resultados no planejamento didático. Essa lacuna é particularmente preocupante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa chave para a consolidação da alfabetização, onde as práticas pedagógicas precisam articular-se com uma formação docente que vá além da mera transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento crítico e significativo dos alunos.

Além de sua contribuição teórica ao avançar nas discussões sobre formação docente e avaliação, este estudo possui relevância prática ao oferecer subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficazes. Ao analisar as significações dos professores sobre os indicadores de qualidade e suas implicações no trabalho pedagógico, a pesquisa pode identificar tanto as potencialidades quanto as limitações das atuais estratégias de alfabetização. Essa análise é especialmente pertinente no cenário pós-pandêmico, que exigiu a reestruturação de currículos e metodologias sem, contudo, garantir as condições necessárias para uma efetiva recomposição das aprendizagens.

Por fim, a pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento profissional dos próprios educadores, ao proporcionar um espaço de reflexão sobre suas práticas e formação. Ao articular as significações dos professores com os dados das avaliações externas, busca-se não apenas diagnosticar desafios, mas também apontar caminhos para uma alfabetização que seja

No âmbito dos indicadores educacionais, o município também é acompanhado por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para monitorar a qualidade da educação básica no país a partir da combinação entre fluxo escolar e desempenho em avaliações padronizadas. De acordo com dados oficiais do INEP, o município apresentou trajetória de crescimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo das últimas edições do indicador, passando de aproximadamente 5,1 em 2007 para 6,0 em 2023. Embora os resultados revelem avanço progressivo ao longo do período, observa-se que, nas edições mais recentes, os índices municipais situam-se ligeiramente abaixo das metas projetadas para a rede, que indicavam valores próximos a 6,8. Esse cenário evidencia a centralidade que os indicadores educacionais vêm assumindo na gestão das redes públicas de ensino, uma vez que os resultados do IDEB passam a orientar processos de monitoramento, planejamento pedagógico e definição de metas institucionais, influenciando a organização das práticas escolares e o acompanhamento do desempenho dos estudantes.

O recorte empírico da pesquisa abrange seis escolas municipais selecionadas com base nos resultados do Indicador Criança Alfabetizada, utilizando como parâmetro os desempenhos dos estudantes nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, conforme avaliações conduzidas pelo INEP. A amostra foi estratificada de modo a contemplar unidades escolares situadas em diferentes níveis de desempenho: baixo, médio baixo e médio alto, considerando as metas globais estabelecidas pelo órgão avaliador. Ressalta-se que tanto as escolas quanto os participantes terão suas identidades preservadas mediante o uso de pseudônimos, em conformidade com os princípios éticos que regem as pesquisas acadêmicas.

Os participantes da pesquisa são professores alfabetizadores que atuam nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental das escolas selecionadas, escolhidos em razão de sua inserção direta nos processos de ensino, avaliação e acompanhamento da alfabetização. A opção por esses sujeitos fundamenta-se no entendimento de que são eles que, em sua prática cotidiana, produzem e mobilizam processos de significação e ressignificação acerca da alfabetização, da avaliação externa e de sua própria formação profissional, elementos centrais para os objetivos da investigação.

A escolha dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental justifica-se por sua relevância no percurso da alfabetização, uma vez que correspondem às etapas contempladas pelo

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), programa que constitui referência para esta investigação. Foram considerados, especificamente, os resultados dos módulos 2 e 3 do SARESP aplicados em 2024, os quais avaliam competências de leitura e escrita nessas etapas de escolarização. Tal delimitação metodológica possibilitou examinar, de forma sistemática, como as práticas pedagógicas e os processos formativos docentes se articulam aos resultados das avaliações externas em contextos escolares com diferentes patamares de desempenho.

A abordagem adotada possibilita uma análise comparativa entre escolas com distintos níveis de proficiência em alfabetização, oferecendo subsídios para compreender como os docentes constroem significações acerca dos resultados das avaliações em larga escala e de que maneira essas significações se relacionam com suas práticas pedagógicas. Ao focalizar o estudo em um contexto municipal específico, busca-se apreender as nuances locais do processo de alfabetização, sem perder de vista os parâmetros nacionais de avaliação que orientam as políticas educacionais brasileiras.

1.3 Problema

A alfabetização, enquanto processo contínuo e multifacetado, é intensificada durante a escolarização formal, quando a sistematização do ensino e as interações pedagógicas criam condições privilegiadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse contexto, segundo Paulo Freire (2013), a relação entre professor e estudante transcende a mera transmissão de conhecimentos, constituindo-se como espaço dialógico de formação e transformação mútua. É nessa perspectiva que as avaliações externas em larga escala, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e outras iniciativas similares, ganham relevância ao fornecer indicadores sobre o progresso da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais avaliações foram instituídas com a finalidade de oferecer diagnósticos sobre o desempenho educacional e subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades educacionais (Bonamino; Sousa, 2012). Elas são gestadas em um cenário marcado por influências neoliberais, que frequentemente reduzem a educação a métricas quantitativas, pressionando sistemas e profissionais a priorizarem resultados em detrimento de processos formativos mais significativos.

Apesar dessas limitações, quando analisados de maneira crítica e situados em seu contexto de produção, os dados das avaliações externas podem constituir importantes subsídios

para a reflexão acerca das práticas pedagógicas e dos processos de formação docente. Seus resultados não apenas expressam desempenhos discentes, mas também evidenciam desafios estruturais, como a necessidade de estratégias diferenciadas para a recuperação das aprendizagens no período pós-pandêmico ou a adequação dos currículos às realidades locais. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo investigar como os professores dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental produzem e mobilizam processos de significação acerca dos resultados das avaliações externas, em seis escolas municipais do Vale do Paraíba Paulista, selecionadas com base no Indicador Criança Alfabetizada. A pesquisa, que combinará questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais com dezessete docentes, pretende analisar de que maneira essas significações incidem criticamente sobre suas práticas pedagógicas e sobre suas demandas por formação continuada.

A questão central que orienta esta investigação é: como os docentes produzem significações acerca dos resultados das avaliações externas e de que modo essas significações incidem criticamente sobre suas práticas educativas e sobre seus processos de formação e autoformação profissional? Parte-se do entendimento de que os resultados das avaliações em larga escala não operam de forma neutra ou automática no cotidiano escolar, mas são mediados por processos de significação historicamente e socialmente constituídos, os quais podem reforçar lógicas classificatórias e meritocráticas ou, ao contrário, ser apropriados de maneira crítica e reflexiva pelos professores. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender se e como os indicadores quantitativos são ressignificados no interior da escola, tensionando usos reducionistas e possibilitando práticas pedagógicas que articulem a dimensão técnica da alfabetização com o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Ao considerar a formação docente como um processo contínuo e socialmente situado, o estudo compreende a autoformação não como um movimento individualizante, mas como uma dimensão constitutiva da formação profissional, produzida nas relações, nas experiências e nas reflexões críticas que os professores elaboram sobre sua própria prática considerando as determinações institucionais e das políticas de avaliação. Assim, a reflexão docente é entendida, neste trabalho, como um processo crítico, orientado pela problematização das condições concretas de ensino, dos sentidos atribuídos às avaliações externas e de seus efeitos sobre o trabalho pedagógico.

Essa problemática assume especial relevância no contexto pós-pandêmico, marcado pelo aprofundamento das desigualdades educacionais e pela intensificação das pressões por

resultados imediatos, cenário no qual se acirra a tensão entre a responsabilização docente baseada em indicadores e a necessidade de processos formativos críticos, contextualizados e comprometidos com uma educação emancipatória. Ao articular as significações dos professores à análise dos dados institucionais, a pesquisa visa não apenas compreender criticamente os desafios que atravessam o trabalho docente, mas também identificar possibilidades de mediação crítica entre as avaliações externas e uma prática pedagógica emancipatória. Parte-se do pressuposto de que tais mediações se constroem por meio de processos de significação socialmente produzidos, nos quais os docentes atribuem sentidos às políticas avaliativas e às demandas institucionais que incidem sobre a alfabetização.

Nesse horizonte, compreende-se que a alfabetização, para ser efetiva, deve transcender a preparação para testes padronizados, promovendo, como propõe Freire (2013), a leitura do mundo articulada à leitura da palavra. Os resultados deste estudo poderão, assim, subsidiar tanto a produção acadêmica, ao aprofundar as discussões sobre avaliação externa e formação docente em uma perspectiva histórico-crítica, quanto o campo das políticas públicas, ao indicar caminhos para que os sistemas de ensino se apropriem dos dados avaliativos sem reduzir a complexidade do trabalho pedagógico nem desconsiderar as especificidades dos contextos escolares.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como os professores alfabetizadores dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental produzem e mobilizam processos de significação acerca dos resultados das avaliações externas em larga escala e de que modo essas significações incidem criticamente sobre suas práticas pedagógicas e sobre seus processos de formação e autoformação profissional, no contexto de seis escolas municipais do Vale do Paraíba Paulista.

1.4.2 Objetivos Específicos

Considerando o problema de pesquisa e o referencial teórico-metodológico adotado, os objetivos específicos deste estudo foram organizados em eixos analíticos, os quais orientam

diretamente a interpretação dos dados empíricos e a estrutura do capítulo de resultados. Tal organização busca assegurar coerência entre os objetivos, o procedimento analítico adotado e a análise das significações produzidas pelos professores alfabetizadores no contexto das avaliações externas em larga escala.

Eixo 1 – Significações docentes sobre as avaliações externas

Analisar as significações produzidas por professores alfabetizadores dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental acerca das avaliações externas em larga escala, considerando os sentidos atribuídos a esses instrumentos no contexto do trabalho pedagógico.

Eixo 2 – Incidências das avaliações externas nas práticas alfabetizadoras

Compreender de que modo as avaliações externas são apropriadas, mediadas e ressignificadas pelos docentes no cotidiano escolar, evidenciando tensões entre usos classificatórios dos indicadores e concepções de alfabetização orientadas por processos pedagógicos e formativos.

Eixo 3 – Formação docente, autoformação e mediações da prática pedagógica

Interpretar como os processos de formação inicial, continuada e de autoformação docente incidem na produção de significações sobre alfabetização, avaliação externa e prática pedagógica, à luz das condições concretas de atuação profissional e das mediações institucionais.

À luz dessas considerações, compreender as significações produzidas pelos professores acerca das avaliações externas e suas implicações para as práticas alfabetizadoras exige situar o problema investigado no interior do campo teórico que articula alfabetização, formação docente e políticas de avaliação educacional. Nessa direção, os aportes da perspectiva histórico-cultural, inspirada em Vigotski, contribuem para compreender os processos de significação como construções socialmente mediadas, enquanto a concepção freireana de educação evidencia o caráter dialógico e político da prática pedagógica. Em diálogo com essas abordagens, os estudos de Soares sobre alfabetização e as discussões críticas acerca das avaliações educacionais permitem problematizar as tensões entre indicadores de desempenho e

os processos formativos que constituem o trabalho docente. Considerando essas interlocuções teóricas, o capítulo seguinte apresenta a revisão de literatura, na qual são examinadas as principais contribuições acadêmicas que discutem a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação de professores alfabetizadores e o papel das avaliações externas no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A alfabetização, quando situada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constitui um campo fértil de reflexão que mobiliza a formação docente, as práticas pedagógicas e as formas de avaliação que orientam o trabalho escolar. Para compreender esse campo em sua complexidade, torna-se necessário revisitar a produção acadêmica que, ao longo das últimas décadas, tem problematizado as relações entre alfabetização, avaliação em larga escala e processos formativos, oferecendo subsídios para a compreensão dos desafios contemporâneos. Nesse sentido, a revisão de literatura assume, neste estudo, a função de articular diferentes perspectivas teóricas e empíricas, evidenciando como os debates sobre alfabetização e avaliações externas se relacionam às necessidades formativas dos professores.

Mais do que um levantamento de referências, o percurso teórico aqui construído propõe um panorama crítico das pesquisas, buscando identificar aproximações, tensões, lacunas e silêncios que atravessam o campo. Nesse movimento, emergem contribuições que concebem a alfabetização não como mero domínio técnico da linguagem, mas como prática social, histórica e política, atravessada por determinações institucionais e pelos efeitos das avaliações externas em larga escala. O foco recai, assim, sobre como os indicadores educacionais são mediados por processos de significação no interior da escola e podem, quando apropriados de forma crítica, constituir-se em instrumentos de análise e em subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais justas, dialógicas e emancipadoras.

2.1 Alfabetização, Formação Docente e Avaliação: Perspectivas Teóricas

O panorama teórico que sustenta este estudo foi construído a partir de uma revisão criteriosa da produção acadêmica sobre a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando suas articulações com a formação docente, as práticas pedagógicas e os processos de avaliação em larga escala. Parte-se do entendimento de que a alfabetização constitui um campo complexo, atravessado por disputas conceituais, políticas e pedagógicas, cujos sentidos se produzem no interior das práticas escolares e das políticas públicas que regulam o trabalho docente.

Nesse contexto, a revisão de literatura assume, nesta pesquisa, uma função que ultrapassa o levantamento de referenciais, configurando-se como base analítica para a interpretação da produção de informações. Ao articular contribuições teóricas e resultados de

pesquisas recentes, busca-se evidenciar como a alfabetização vem sendo compreendida na produção acadêmica e de que modo as avaliações externas incidem sobre os processos formativos e as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Com o intuito de conferir consistência a esse percurso, optou-se pela realização de um levantamento no formato de *Estado da Questão*, estratégia que, conforme Therrien (2004), permite organizar e interpretar criticamente o conhecimento produzido, evidenciando recorrências, tensões, lacunas e silêncios no campo investigado. Tal opção metodológica mostra-se pertinente na medida em que possibilita compreender como as avaliações externas vêm sendo significadas nas pesquisas e quais mediações formativas são atribuídas a esses dispositivos.

Com base nessa perspectiva, busca pelas produções acadêmicas priorizou trabalhos publicados no período de 2014 a 2023, com foco nos temas alfabetização, formação docente, práticas pedagógicas e indicadores educacionais. A seleção foi realizada a partir de descritores específicos em bases consolidadas, como a Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o acervo de dissertações do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté (UNITAU).

As estratégias de busca incluíram a combinação dos descritores: "Alfabetização + Práticas Educativas", "Práticas Educativas + Formação de Professores", "Formação de Professores + Alfabetização", "Alfabetização + Avaliação" e "Indicadores Educacionais + Alfabetização", aplicados ao título e/ou resumo dos textos publicados no Brasil. Esse levantamento permitiu delinear um panorama amplo da produção acadêmica e identificar tendências e lacunas relevantes para a análise proposta.

O quadro abaixo apresenta as pesquisas realizadas nos referidos bancos de dados:

QUADRO 1 – Panorama de Pesquisa

<i>Descritores</i>	<i>SciElo</i>	<i>UNITAU</i>	<i>CAPES</i>	<i>BDTD</i>	<i>Total</i>
<i>Alfabetização + Práticas Educativas</i>	4	4	70	678	756
<i>Práticas Educativas + Formação de Professores</i>	37	1	530	4.897	5.465
<i>Formação de Professores + Alfabetização</i>	32	0	497	1.525	2.054
<i>Alfabetização + Avaliação</i>	69	0	397	778	1.244

<i>Indicadores educacionais + Alfabetização</i>	2	0	15	214	232
---	---	---	----	-----	-----

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora. Período de 2014 a 2023.

A Tabela 1 evidencia um volume expressivo de produções relacionadas à formação de professores e às práticas pedagógicas, indicando a centralidade desses temas no debate educacional contemporâneo. Em contrapartida, observa-se menor incidência de pesquisas que articulam alfabetização, avaliação externa e indicadores educacionais, o que revela uma lacuna significativa no campo. Tal constatação reforça a pertinência desta investigação ao propor a análise das avaliações externas a partir dos processos de significação docente e de suas implicações formativas.

Para o embasamento teórico-analítico do estudo, foram selecionados os trabalhos apresentados na Tabela 2, por dialogarem de forma mais direta com o problema de pesquisa e com os objetivos propostos.

QUADRO 2 – Relação dos trabalhos selecionados

<i>Autor(es)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo</i>
Anelise Gehrcke Adam	2022	Índices para que te quero: o bloco alfabetizador e sua implicação ao trabalho pedagógico	Dissertação
Cláudia Prioste	2020	Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Artigo
Daniele Rodrigues Gomes	2023	Conhecimentos Profissionais que fundamentam as práticas pedagógicas: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação
Débora Thomaz de Oliveira Rangel	2023	Práticas Educativas de professores alfabetizadores: um estudo sobre o período de ensino remoto emergencial	Dissertação
Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil	2016	Alfabetização: desafio interdisciplinar para o ensino de leitura e escrita sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras	Dissertação

Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal	2019	Práticas Educativas em alfabetização e letramento no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	Dissertação
Maísa Malta	2022	Análise da política de avaliação nacional da alfabetização	Tese
Mariley Polo Francisco	2017	Avaliação de larga escala na alfabetização: a média mostra a realidade da aprendizagem?	Dissertação
Nathália Azevedo Botelho	2021	O que o IDEB não vê? Desinvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização	Dissertação
Regina Maria da Silva Delduque	2021	Alfabetização: memórias, métodos e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Na sequência, essas produções foram analisadas por meio de sínteses analíticas, buscando identificar suas contribuições, limites e aproximações com a proposta deste trabalho.

2.1.1 Caminhos da Produção Acadêmica: Interfaces entre Avaliação, Formação Docente e Alfabetização

A análise das produções selecionadas revela que a alfabetização tem sido amplamente discutida sob a perspectiva das práticas pedagógicas e da formação docente, enquanto as avaliações externas aparecem, com menor frequência, como objeto central de investigação.

O estudo de Adam (2022) evidencia o caráter homogeneizador dos indicadores educacionais e suas limitações para dialogar com as realidades escolares, destacando a formação continuada como mediação necessária para a leitura crítica dos dados avaliativos. Essa contribuição permite compreender os efeitos regulatórios das avaliações, ainda que circunscritos ao contexto do bloco de alfabetização.

Prioste (2020), ao analisar hipóteses docentes sobre o fracasso escolar, identifica sentidos atribuídos às dificuldades de aprendizagem que tendem a deslocar a responsabilidade para fatores externos à escola ou aos próprios estudantes. Embora não trate diretamente das avaliações externas, o estudo contribui para compreender como determinadas significações

docentes podem obscurecer as mediações institucionais e avaliativas que atravessam a prática pedagógica.

As pesquisas de Gomes (2023) e Rangel (2023) reforçam a centralidade da formação docente como processo contínuo e socialmente situado, evidenciando fragilidades na articulação entre teoria e prática e a necessidade de espaços coletivos de reflexão. Tais estudos, ainda que não tenham como foco central as avaliações externas, oferecem subsídios para compreender como os professores constroem sentidos sobre sua prática em contextos marcados por exigências institucionais e mudanças nas condições de ensino.

Os trabalhos de Gil (2016) e Natal (2019) destacam lacunas na formação teórica dos professores alfabetizadores e a importância de práticas pedagógicas orientadas por concepções socioculturais e construtivistas. Ambos convergem ao evidenciar que a qualidade da alfabetização está diretamente relacionada às mediações formativas e às condições concretas de trabalho docente.

No campo das avaliações externas, Malta (2022), Francisco (2017) e Botelho (2021) problematizam o caráter regulatório e classificatório desses dispositivos, apontando seus limites para apreender aprendizagens significativas e defendendo a incorporação de princípios como a justiça cognitiva e a equidade. Tais estudos contribuem para a compreensão crítica das políticas avaliativas, embora nem sempre avancem na análise de suas implicações formativas para os professores alfabetizadores.

Por fim, Delduque (2021), ao recorrer a narrativas memorialísticas, evidencia como trajetórias pessoais e profissionais incidem na constituição da identidade docente. Ainda que privilegie experiências individuais, o estudo amplia a compreensão da alfabetização como prática marcada por histórias, sentidos e processos de significação construídos ao longo do tempo.

De modo geral, a produção acadêmica analisada evidencia que a alfabetização se constitui como um campo tensionado pela articulação entre três eixos interdependentes: (1) a formação docente, marcada por discontinuidades entre teoria e prática; (2) as práticas pedagógicas, atravessadas por demandas institucionais e contextos locais; e (3) as avaliações externas, cujos efeitos regulatórios nem sempre se traduzem em processos formativos críticos. Essa constatação aponta para a necessidade de investigações que analisem como os professores produzem significações sobre as avaliações externas e como tais significações incidem sobre suas práticas e processos formativos, eixo no qual se insere a presente pesquisa.

2.1.2 Entre a Formação, as Práticas e a Avaliação: A Alfabetização nos Anos Iniciais em Perspectiva

Compreender a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental implica reconhecê-la como processo estruturante da Educação Básica, historicamente situado e atravessado por políticas públicas, práticas pedagógicas e trajetórias formativas docentes. Nesse cenário, a literatura aponta que a articulação entre teoria e prática permanece como um dos desafios centrais da formação de professores alfabetizadores (Pacheco, 2009; Soares, 2016), especialmente diante das exigências impostas pelas avaliações em larga escala. Tais dimensões se articulam em um contexto educacional marcado por desigualdades sociais e disputas políticas, que incidem tanto na formulação de políticas educacionais quanto no cotidiano escolar, demandando processos formativos consistentes, práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e concepções avaliativas comprometidas com a aprendizagem, e não com a exclusão.

No campo da formação docente, a literatura evidencia lacunas persistentes na abordagem de metodologias voltadas ao ensino da leitura e da escrita, tanto na formação inicial quanto na continuada (Soares, 2004; Mortatti, 2019). Esse descompasso repercute diretamente nas práticas pedagógicas, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade socioeducacional, nos quais se intensificam as demandas por respostas rápidas e padronizadas. Nessa direção, a formação é compreendida como processo permanente e reflexivo, que ultrapassa ações pontuais e prescritivas e se configura como espaço de análise crítica da prática (Imbernón, 2022). Tal compreensão desloca a formação de uma lógica tecnicista para uma perspectiva que valoriza a reflexão situada, o exame das teorias implícitas e a construção de sentidos profissionais no interior do trabalho docente.

Em paralelo, a presença das avaliações externas em larga escala vem reconfigurando a organização do cotidiano escolar e incidindo sobre o planejamento e as escolhas didáticas dos professores. Ainda que possam subsidiar o monitoramento de redes e políticas, tais avaliações também operam como dispositivos de regulação e padronização, produzindo tensões com concepções de educação crítica, dialógica e contextualizada (Malta, 2022; Francisco, 2017). Nesse contexto, alfabetizar não se reduz ao domínio técnico do sistema de escrita, mas envolve práticas social e culturalmente situadas, capazes de articular alfabetização e letramento e promover aprendizagens significativas (Soares, 2004). A perspectiva histórico-cultural, por sua

vez, contribui para compreender a alfabetização como processo mediado simbolicamente, no qual a linguagem ocupa papel central na produção de significações, cabendo ao professor organizar condições de ensino que favoreçam o desenvolvimento (Vigotski, 2001).

Do ponto de vista avaliativo, a literatura problematiza concepções classificatórias e excludentes e reafirma a avaliação como prática ética e pedagógica orientada ao diagnóstico e à intervenção, comprometida com a aprendizagem (Luckesi, 2013). Essa compreensão converge com a perspectiva freireana, ao situar a avaliação como parte constitutiva do ato educativo e como prática que exige diálogo, escuta e interpretação crítica, inseparável de uma educação humanizadora (Freire, 2011). Assim, compreender o papel das avaliações externas na alfabetização implica ir além de sua dimensão técnica, reconhecendo que os modos de avaliar carregam concepções de ensino, aprendizagem e gestão educacional que incidem diretamente sobre o trabalho docente e sobre os sentidos atribuídos ao processo de alfabetização.

Considerando esses referenciais, este eixo teórico sustenta a compreensão da alfabetização como prática social e historicamente situada, mediada pela linguagem e atravessada por condições institucionais e políticas. Tal perspectiva oferece elementos teóricos para a interpretação das significações docentes sobre alfabetização, avaliação externa e formação, especialmente no que se refere às tensões entre avaliação como diagnóstico formativo e regulação, ao descompasso entre formação docente e demandas concretas do trabalho alfabetizador, e às mediações produzidas pelos professores entre prescrições avaliativas e concepções pedagógicas de alfabetização. Esses elementos não se configuram, neste estudo, como categorias previamente definidas, mas como referências teóricas que orientam a leitura do material empírico e serão tensionadas no processo analítico desenvolvido a partir das falas dos participantes.

2.2 Políticas de Avaliação Externa e Formação Docente: Tensões, Mediações e Processos de Significação

As políticas de avaliação externa em larga escala têm assumido centralidade crescente no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir das últimas décadas, configurando-se como instrumentos de regulação das redes de ensino e de monitoramento dos resultados educacionais. No contexto da alfabetização, tais políticas incidem de maneira significativa sobre o trabalho docente, produzindo efeitos que extrapolam a dimensão técnica da avaliação e

alcançam os processos formativos, as práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A literatura aponta que avaliações como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) operam a partir de indicadores padronizados, orientados por critérios de desempenho e comparabilidade (Malta, 2022). Embora esses instrumentos possam fornecer subsídios para o acompanhamento das políticas públicas e para a identificação de desigualdades educacionais, diversos estudos problematizam seus limites para apreender a complexidade dos processos de alfabetização, sobretudo quando seus resultados são apropriados de forma prescritiva ou descontextualizada do cotidiano escolar (Francisco, 2017).

Mais recentemente, o cenário das políticas de alfabetização no país passou por nova reconfiguração com a instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado pelo Ministério da Educação em 2023. Diferentemente de iniciativas anteriores voltadas à alfabetização, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja ênfase recaiu predominantemente sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, o CNCA organiza-se a partir de uma lógica mais ampla de coordenação federativa e monitoramento sistemático da aprendizagem. A política articula ações de formação docente, financiamento educacional, produção de materiais didáticos, acompanhamento pedagógico e monitoramento contínuo dos resultados de alfabetização nas redes de ensino. Nesse sentido, observa-se um deslocamento de programas centrados em ações formativas específicas para uma política estruturante que estabelece metas nacionais de alfabetização e mecanismos de acompanhamento dos indicadores educacionais, reforçando a centralidade dos resultados de aprendizagem no planejamento e na gestão das políticas educacionais voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, as avaliações externas tendem a produzir deslocamentos na organização do trabalho pedagógico, influenciando o planejamento, a seleção de conteúdos e as estratégias de ensino. A pressão por resultados e a centralidade atribuída aos indicadores podem reforçar práticas voltadas ao treinamento para testes e à homogeneização dos percursos de aprendizagem, tensionando concepções de alfabetização como processo contínuo, situado e socialmente mediado. Tais efeitos revelam o caráter ambíguo dessas políticas, que podem operar tanto como mecanismos de controle e responsabilização quanto como potenciais

instrumentos de reflexão pedagógica, a depender das mediações construídas no interior das escolas.

Nesse contexto, estudos também têm discutido os efeitos das políticas de responsabilização educacional associadas aos resultados das avaliações externas, frequentemente articuladas a metas institucionais e, em alguns contextos, a mecanismos de bonificação por desempenho. Tais políticas reforçam a centralidade dos indicadores educacionais na gestão das redes de ensino e tendem a intensificar processos de monitoramento do trabalho pedagógico. Pesquisas indicam que a associação entre metas de desempenho e incentivos institucionais pode produzir efeitos ambíguos sobre o trabalho docente, ao mesmo tempo em que mobiliza esforços coletivos em torno da aprendizagem e amplia as significações sobre pressão por resultados e responsabilização institucional pelos indicadores educacionais (Bonamino; Sousa, 2012; Freitas, 2012; Brooke, 2013).

Uma chave interpretativa relevante para compreender esses processos encontra-se no conceito de performatividade, desenvolvido por Stephen J. Ball, no campo das políticas educacionais. Para o autor, a performatividade constitui um modo de regulação que opera por meio de indicadores, metas e comparações de desempenho, produzindo sistemas de monitoramento que orientam tanto a gestão das instituições quanto as práticas profissionais. Nesse contexto, os resultados educacionais passam a funcionar como dispositivos de visibilidade e julgamento público do trabalho escolar, influenciando as formas como professores e gestores interpretam suas responsabilidades e organizam suas ações pedagógicas. Ao enfatizar resultados mensuráveis e comparáveis, tais políticas podem induzir processos de adaptação das práticas pedagógicas aos critérios avaliativos, além de produzir efeitos na constituição das identidades profissionais docentes (Ball, 2003; Ball, 2004).

Sob a perspectiva histórico-cultural, tais efeitos não se realizam de forma direta ou mecânica sobre o trabalho do professor. Conforme argumenta Lev Vigotski, os processos sociais e institucionais são sempre mediados simbolicamente e apropriados pelos sujeitos por meio de processos de significação (Vigotski, 2001). Nesse sentido, indicadores educacionais, metas institucionais e dispositivos de monitoramento passam a integrar o conjunto de mediações que compõem o contexto de atuação docente, sendo interpretados, apropriados e ressignificados pelos professores à luz de suas experiências formativas, de suas trajetórias profissionais e das culturas escolares em que estão inseridos. Essa perspectiva permite compreender que as políticas avaliativas não apenas regulam o funcionamento das redes de

ensino, mas também participam da produção de sentidos sobre o trabalho pedagógico, sobre a alfabetização e sobre o próprio significado de qualidade educacional no cotidiano das escolas.

Do ponto de vista da formação docente, a literatura evidencia que a relação entre avaliações externas e processos formativos permanece marcada por fragilidades. Estudos indicam que, frequentemente, os resultados das avaliações são apresentados aos professores de forma técnica e normativa, sem espaços sistemáticos de análise crítica ou de diálogo com as condições concretas de ensino (Malta, 2022; Adam, 2022). Esse movimento contribui para a dissociação entre avaliação e formação, reforçando uma lógica de cumprimento de metas em detrimento de processos reflexivos que possibilitem a ressignificação dos dados avaliativos no interior da prática pedagógica.

Autores como Freire (2011) e Luckesi (2013) oferecem importantes aportes para problematizar essa lógica, ao defenderem uma concepção de avaliação orientada pelo diálogo, pela ética e pelo compromisso com a aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar implica interpretar criticamente os dados, considerando os contextos socioculturais, as trajetórias dos estudantes e as condições institucionais do trabalho docente. Tal compreensão tensiona o uso dos indicadores como fins em si mesmos e reafirma a centralidade do professor como sujeito ético-político, capaz de produzir leituras críticas e contextualizadas dos resultados avaliativos.

A partir da perspectiva histórico-cultural, os efeitos das políticas de avaliação externa podem ser compreendidos como processos mediados simbolicamente, nos quais os professores produzem significações sobre os indicadores, atribuindo-lhes sentidos que orientam suas ações pedagógicas (Vigotski, 2001). Assim, os dados avaliativos não incidem de forma direta ou homogênea sobre a prática docente, mas são apropriados, reinterpretados e ressignificados à luz das experiências formativas, das condições de trabalho e das culturas escolares. Essa abordagem permite deslocar a análise dos efeitos das avaliações de uma lógica causal para uma compreensão dialética, centrada nos processos de significação.

Nesse sentido, compreender a relação entre avaliação externa e formação docente implica reconhecer que as políticas avaliativas se materializam no cotidiano escolar por meio de práticas, discursos e orientações institucionais que produzem tensões entre prescrição e autonomia, controle e emancipação. A forma como os professores interpretam e mobilizam os resultados das avaliações revela não apenas concepções de avaliação, mas também imagens de docência, de alfabetização e de qualidade educacional que se constroem historicamente no interior das redes de ensino.

Considerando esses referenciais, este eixo teórico subsidia a compreensão das políticas de avaliação externa como dispositivos que produzem efeitos formativos e regulatórios sobre o trabalho alfabetizador. Tal abordagem explicita tensões relevantes para a investigação, como aquelas entre avaliação como controle e avaliação como possibilidade de reflexão pedagógica, entre a presença ou ausência de mediações formativas na apropriação dos resultados avaliativos, e entre as demandas institucionais e os processos de resignificação construídos pelos professores. Tais tensões constituem referências interpretativas para o exame das falas docentes, sem antecipar os núcleos analíticos, que serão construídos no movimento de análise do material empírico.

2.3 Formação Docente, Autoformação e Produção de Significações na Prática Alfabetizadora

A formação docente constitui um eixo central para a compreensão das práticas alfabetizadoras e dos sentidos produzidos pelos professores frente às políticas educacionais e às avaliações externas. No campo educacional, a literatura tem destacado que a formação de professores não se restringe aos espaços institucionais formais, mas se constrói de modo contínuo, processual e situado, articulando experiências de formação inicial, continuada e de autoformação ao longo da trajetória profissional.

Autores como Imbernón (2022) defendem a formação docente como processo permanente, ancorado na reflexão crítica sobre a prática e na análise das condições concretas do trabalho educativo. Nessa perspectiva, a formação ultrapassa modelos prescritivos e tecnicistas, frequentemente associados a políticas de responsabilização e controle, e passa a ser compreendida como espaço de produção de saberes profissionais, no qual os professores examinam suas teorias implícitas, seus modos de agir e os sentidos atribuídos às suas ações pedagógicas. Essa compreensão reforça a centralidade do professor como sujeito ativo de sua formação, capaz de produzir conhecimento a partir da prática.

No contexto da alfabetização, a formação docente assume relevância ainda maior, uma vez que o trabalho alfabetizador envolve decisões pedagógicas complexas, mediadas por concepções de linguagem, aprendizagem e avaliação. A literatura aponta que fragilidades nos processos formativos, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, repercutem diretamente nas práticas alfabetizadoras, intensificando inseguranças profissionais

e favorecendo a adoção de estratégias pedagógicas alinhadas a prescrições externas (Soares, 2004; Mortatti, 2019). Esse cenário torna a autoformação um elemento fundamental para a construção de práticas críticas e contextualizadas.

A noção de autoformação docente refere-se aos processos pelos quais os professores, a partir de suas experiências, reflexões e interações no cotidiano escolar, constroem saberes profissionais e ressignificam sua prática. Trata-se de um movimento que se desenvolve no interior das relações de trabalho, das culturas escolares e das mediações institucionais, não podendo ser dissociado das condições históricas e sociais em que a docência se realiza. Nesse sentido, a formação docente configura-se como espaço de produção de significações, no qual os professores atribuem sentidos à alfabetização, à avaliação e ao próprio papel profissional.

Sob a perspectiva histórico-cultural, esses processos formativos podem ser compreendidos como práticas mediadas simbolicamente, nas quais a linguagem desempenha papel central na produção de significações (Vigotski, 2001). As experiências formativas, sejam elas institucionais ou autoformativas, constituem-se como espaços privilegiados de elaboração de sentidos, nos quais os professores interpretam prescrições curriculares, indicadores avaliativos e demandas institucionais à luz de suas trajetórias, valores e concepções pedagógicas. Assim, os efeitos da formação docente sobre a prática alfabetizadora não se dão de forma linear ou causal, mas por meio de processos de mediação e ressignificação.

Nessa direção, Freire (2011) contribui ao compreender a formação como prática dialógica e política, orientada pela reflexão crítica e pelo compromisso com a transformação da realidade. A formação docente, nessa perspectiva, não pode ser reduzida à transmissão de técnicas ou conteúdos, mas deve possibilitar aos professores a leitura crítica de sua prática e das políticas que incidem sobre ela. Tal compreensão tensiona modelos formativos alinhados à lógica da performatividade e reforça a necessidade de processos formativos que promovam a autonomia, a consciência crítica e a emancipação profissional.

A articulação entre formação docente, autoformação e prática alfabetizadora revela-se, portanto, fundamental para compreender como os professores produzem significações sobre as avaliações externas e como tais significações incidem sobre suas decisões pedagógicas. Ao reconhecer a formação como processo histórico, social e dialético, este estudo desloca a análise de uma perspectiva normativa para uma abordagem interpretativa, centrada nos sentidos construídos pelos sujeitos em suas práticas concretas.

Com esses referenciais, este eixo teórico subsidia a compreensão das significações docentes sobre formação, autoformação e prática alfabetizadora, entendidas como mediações fundamentais na relação entre políticas avaliativas e trabalho pedagógico. Tal abordagem evidencia dimensões centrais para a investigação, como a tensão entre formação como prescrição técnica e formação como processo reflexivo, os movimentos de autoformação construídos pelos professores no cotidiano escolar e as mediações formativas que incidem sobre a apropriação dos indicadores avaliativos e sobre as práticas de alfabetização. Essas dimensões operam, neste estudo, como referências teóricas para a interpretação do material empírico, cuja organização analítica será construída posteriormente com base no procedimento dos Núcleos de Significação.

3 METODOLOGIA

A investigação sobre alfabetização, formação docente e avaliações externas requer mais do que a escolha de técnicas, demandando a construção de um percurso metodológico capaz de apreender as múltiplas dimensões que atravessam o fenômeno educativo. Conforme assinalam Lakatos e Marconi (2017), o procedimento científico busca explicar o porquê e o como dos fenômenos, desvelando relações e significados que sustentam sua configuração. Nessa perspectiva, a opção por uma abordagem qualitativa constitui não apenas uma escolha técnica, mas um posicionamento epistemológico comprometido com a compreensão dos processos de significação produzidos no encontro entre sujeitos, políticas educacionais e práticas de alfabetização.

Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa é assumida em sua dimensão crítica, situada e relacional, uma vez que o objetivo não se restringe à descrição de práticas ou à identificação de tendências, mas à compreensão das significações produzidas pelos professores em suas experiências com a alfabetização, com a formação docente e com as avaliações externas. Trata-se, portanto, de uma investigação engajada com os contextos e sujeitos que a constituem, de caráter colaborativo, na medida em que reconhece os professores não como meras fontes de informação, mas como participantes de um processo investigativo que também produz reflexão, deslocamentos e ressignificações sobre a prática pedagógica.

Nesse horizonte, como destaca Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Refletir sobre a construção metodológica da pesquisa em educação implica ir além da definição de técnicas ou instrumentos, reconhecendo que se trata de um campo que busca afirmar sua identidade e relevância social. Como ressalta Gatti (2012), discutir metodologia envolve problematizar os conceitos utilizados, clarificar significados e assegurar que nossas investigações sejam compreendidas e valorizadas não apenas no âmbito acadêmico, mas também por diferentes setores sociais. Essa preocupação com a consistência teórico-metodológica reforça que a pesquisa não pode se reduzir a uma dimensão instrumental; ela se

constitui como prática social produtora de sentidos, capaz de contribuir para a compreensão crítica e a transformação das realidades educacionais.

Esse percurso dialoga diretamente com o pensamento freireano, que compreende o conhecimento como processo histórico, inacabado e coletivo. Como afirma Freire *et al.* (2004, p. 18):

A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente. Consciente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo.

Inspirada nessa perspectiva, a presente investigação assume que analisar avaliação externa e formação docente implica compreendê-las como dimensões historicamente constituídas, em permanente movimento e ressignificação. A pesquisa não se limita à descrição de práticas ou à leitura técnica de indicadores, mas busca produzir novos sentidos sobre a alfabetização e sobre o trabalho docente, reafirmando o caráter dialético, coletivo e transformador do conhecimento. Desse modo, a metodologia adotada articula pesquisa, formação e transformação como dimensões inseparáveis do processo investigativo, reconhecendo que a produção das informações se dá em relação, em diálogo e em compromisso com a reflexão crítica sobre a prática educativa.

3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da análise: pesquisa, formação e transformação como movimento dialético

A análise desenvolvida nesta investigação fundamenta-se em uma perspectiva epistemológica crítica e dialética, ancorada na Psicologia Sócio-histórica e nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Parte-se do entendimento de que os fenômenos educativos não podem ser apreendidos de forma fragmentada ou neutra, uma vez que se constituem no interior de relações sociais, históricas e institucionais marcadas por contradições, disputas e mediações. Conforme argumenta Marx, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (1974, p. 136), o que implica reconhecer que os processos de significação produzidos pelos professores não podem ser dissociados de suas trajetórias profissionais, das condições concretas de trabalho e das políticas educacionais que atravessam o cotidiano escolar. Assim, a produção e a análise das

informações não se orientam pela busca de regularidades descritivas, mas pela compreensão dos processos de significação produzidos pelos sujeitos em sua relação com a realidade concreta da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, esta pesquisa assume que pesquisar, formar e transformar não constituem movimentos separados, mas dimensões que se produzem reciprocamente em relação dialética. Investigar as significações docentes sobre alfabetização e avaliações externas implica reconhecer que o próprio processo de pesquisa pode favorecer deslocamentos reflexivos, problematizações e ressignificações das práticas e dos sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico. A pesquisa, nesse horizonte, não é exterior à formação, assim como a formação não se limita a um efeito secundário da investigação; ambas se articulam em um mesmo movimento de produção de conhecimento e de transformação da consciência sobre a prática.

Tal compreensão aproxima esta investigação do horizonte da Pesquisa-Trans-Formação, entendida como um movimento no qual pesquisa, formação e transformação se constituem de modo indissociável. Conforme destacam Magalhães *et al.* (2026, p. 219), a Pesquisa-Trans-Formação

(...) promove nos encontros formativos docentes processos provocativos que instigam o conhecimento de si e do outro, permitindo que professoras e professores desenvolvam movimentos reflexivos, críticos e ativos em suas práticas, em vez de permanecerem engessados como meros reprodutores de conteúdos descontextualizados.

Nessa direção, os encontros investigativos realizados, entrevistas e grupo focal, não foram concebidos apenas como estratégias de produção de informações, mas como espaços dialógicos que possibilitaram aos docentes refletir criticamente sobre suas experiências, sobre as políticas de avaliação externa e sobre as mediações que atravessam o trabalho alfabetizador, favorecendo processos de autoformação e ressignificação da prática pedagógica.

A análise das significações docentes sobre a alfabetização e as avaliações externas é compreendida, portanto, como uma prática ético-política, que reconhece os professores não como meros informantes, mas como sujeitos históricos e co-participantes do processo investigativo. As falas produzidas não são tomadas como dados brutos ou representações individuais isoladas, mas como expressões mediadas de experiências sociais, institucionais e formativas, atravessadas pelas políticas públicas de avaliação e pelas condições concretas de trabalho nas escolas.

Nesse horizonte, assume-se explicitamente a implicação da pesquisadora no processo investigativo. A análise não se coloca em uma posição externa ou de neutralidade frente ao campo, mas reconhece que a produção das informações e sua interpretação se dão em relação, atravessadas pela trajetória profissional, pelas escolhas teóricas e pelo compromisso com a formação docente crítica. Tal implicação não compromete o rigor da pesquisa; ao contrário, fortalece-o, ao explicitar as condições de produção do conhecimento e ao assumir a análise como prática reflexiva situada histórica e socialmente.

Esses pressupostos epistemológicos orientam o procedimento analítico adotado, os Núcleos de Significação, e sustentam a compreensão de que a análise do conjunto de informações constitui um movimento dialético de aproximação ao real, no qual se busca apreender as contradições, os conflitos e as possibilidades de transformação presentes nas significações produzidas pelos professores alfabetizadores. Assim, a metodologia desta pesquisa não se limita a descrever práticas ou discursos, mas se compromete com a construção de conhecimentos que contribuam para a reflexão crítica, a autoformação docente e a ressignificação do trabalho pedagógico no contexto das avaliações externas.

3.2 Participantes

A definição dos participantes nesta investigação não se limita a uma etapa operacional, mas constitui um movimento analítico fundamental para a compreensão do fenômeno estudado. Considerando que os processos de alfabetização, de formação docente e de apropriação das avaliações externas se produzem em contextos históricos e institucionais concretos, a escolha dos sujeitos da pesquisa assume centralidade no percurso metodológico, ao possibilitar o acesso aos processos de significação produzidos no interior das práticas educativas.

A pesquisa foi desenvolvida em escolas municipais pertencentes a um Sistema de Ensino localizado no Vale do Paraíba Paulista, território que expressa, em sua diversidade social e educacional, tensões históricas relacionadas à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Optou-se por incluir escolas representativas de três níveis de desempenho nos indicadores de alfabetização publicados pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA): baixo, médio-baixo e médio-alto. Essa escolha buscou dar visibilidade a diferentes condições institucionais e organizacionais, reconhecendo que tais contextos mediam de modo decisivo o trabalho docente e os sentidos atribuídos às avaliações externas.

Essa estratégia de estratificação não teve como finalidade estabelecer comparações estatísticas entre escolas, mas possibilitar a análise de diferentes contextos institucionais nos quais o trabalho docente se realiza. Parte-se do pressuposto de que os indicadores educacionais, ao classificarem as escolas segundo níveis de desempenho, passam a integrar o conjunto de mediações institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Em unidades identificadas como de menor desempenho, por exemplo, tende a intensificar-se a presença de mecanismos de monitoramento pedagógico, acompanhamento de resultados e expectativas institucionais voltadas à melhoria dos indicadores. Em contrapartida, escolas com resultados mais elevados podem vivenciar dinâmicas distintas de organização pedagógica, nas quais os dados das avaliações externas assumem sentidos diversos, ora como instrumentos de acompanhamento do processo educativo, ora como referências de reconhecimento institucional. Em determinados contextos, tais resultados também podem estar associados à expectativa de manutenção dos indicadores alcançados, produzindo, no interior das escolas, uma sensação de responsabilidade institucional para que os níveis de desempenho não sejam reduzidos nos ciclos avaliativos subsequentes. Assim, a inclusão de escolas situadas em diferentes patamares de desempenho possibilitou criar condições analíticas para compreender como professores inseridos em contextos institucionais distintos produzem significações sobre as avaliações externas e sobre suas implicações para o trabalho alfabetizador.

Inicialmente, foram contatadas seis escolas municipais previamente selecionadas a partir dos indicadores de alfabetização considerados na pesquisa. Todas as unidades aderiram à proposta investigativa e compuseram o campo empírico do estudo. Em cada escola participaram professores atuantes nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, totalizando dezessete docentes alfabetizadores. A escolha desses anos escolares justifica-se por sua centralidade nos processos de alfabetização e por sua vinculação direta às políticas avaliativas em vigor, constituindo momentos estratégicos para a análise das relações entre formação docente, práticas pedagógicas e avaliações externas.

Considerando o porte das escolas envolvidas e a configuração do Sistema Municipal de Ensino investigado, a definição do grupo de docentes participantes mostrou-se coerente com os objetivos desta pesquisa, ao possibilitar a apreensão dos processos de significação produzidos pelos professores acerca da alfabetização, das avaliações externas e de suas implicações para o trabalho pedagógico, bem como para os processos de formação e autoformação profissional. A participação de professores diretamente envolvidos com os anos investigados permitiu acessar

sentidos produzidos no interior das práticas concretas de alfabetização, mediadas por condições institucionais, políticas avaliativas e trajetórias formativas distintas.

Os critérios de inclusão contemplaram a atuação nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental e a adesão voluntária dos professores convidados, assegurando que a participação se desse a partir do interesse e do engajamento dos sujeitos no processo investigativo. Os critérios de exclusão referem-se a recusas ou a situações em que o docente manifestasse desconforto ou constrangimento ao longo da produção das informações, em respeito ao princípio ético do consentimento livre e esclarecido.

Cabe registrar que o engajamento dos professores no processo investigativo apresentou desafios, especialmente no que se refere à devolutiva do questionário de caracterização. A adesão inicial foi reduzida, o que impactou o tempo de organização das informações relativas ao perfil dos participantes. Em contrapartida, as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais configuraram-se como espaços mais férteis de participação, revelando maior abertura dos docentes para práticas investigativas dialógicas e presenciais. Esse movimento evidencia que a participação docente não pode ser compreendida apenas como resposta a instrumentos, mas como expressão das condições objetivas de trabalho, dos tempos institucionais e das disposições subjetivas construídas historicamente.

A constituição do quadro de participantes esteve condicionada à autorização formal da Secretaria Municipal de Educação e à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, garantindo que o desenvolvimento da investigação respeitasse os marcos legais e os compromissos ético-científicos que orientam a pesquisa em educação.

O delineamento dos participantes, considerando suas trajetórias profissionais, experiências formativas e desafios vivenciados no cotidiano escolar, reforça que compreender a alfabetização em sua relação com as avaliações externas exige acessar não apenas informações de caráter objetivo, mas, sobretudo, processos de significação socialmente produzidos no interior das práticas docentes. É nesse horizonte que se justifica a escolha dos instrumentos de produção de informações, os quais, ao articular diferentes procedimentos investigativos, buscam promover espaços de escuta, reflexão crítica e ressignificação coletiva, valorizando tanto as singularidades dos sujeitos quanto a riqueza das construções compartilhadas.

Neste estudo, o termo “professores alfabetizadores” é utilizado em sentido ampliado, referindo-se aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º e 5º anos), considerando

que os processos de alfabetização e consolidação da leitura e da escrita se estendem ao longo desse ciclo e permanecem atravessados pelas políticas de avaliação externa e pelas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses anos.

Para fins de preservação do anonimato e em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos, os quais indicam a escola de atuação (E), o ano de escolaridade em que lecionam (A) e a numeração sequencial do docente participante. As unidades escolares também foram codificadas, não havendo correspondência direta entre os códigos atribuídos e características institucionais específicas ou resultados avaliativos divulgados publicamente. Após a consolidação do corpus empírico, foram realizados ajustes no banco de dados, com o objetivo de assegurar a coerência analítica do material e a integridade ética da pesquisa, sem prejuízo à interpretação das significações produzidas pelos professores.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

A escolha dos instrumentos desta investigação orientou-se pela necessidade de apreender tanto as determinações normativas que incidem sobre a alfabetização quanto os processos de significação produzidos pelos professores em sua prática cotidiana. Por essa razão, optou-se pela articulação de diferentes instrumentos qualitativos, compreendidos como meios de produção de informações, e não como simples técnicas de produção de informações.

O primeiro movimento consistiu na realização de uma revisão bibliográfica sistematizada, contemplando produções acadêmicas, legislações, normativas e diretrizes educacionais relacionadas à alfabetização, à formação docente e às avaliações externas. Esse levantamento possibilitou a construção de uma base teórica crítica, orientadora de todo o percurso investigativo.

O questionário on-line foi utilizado com a finalidade de caracterizar o grupo de participantes, reunindo informações pessoais, formativas e profissionais. Embora contenha questões fechadas, o instrumento foi concebido como etapa inicial de aproximação com os sujeitos, possibilitando compreender elementos objetivos de suas trajetórias e condições de trabalho.

Durante a etapa inicial de aplicação do questionário observou-se uma adesão inferior à expectativa inicialmente projetada. Embora o instrumento tenha sido disponibilizado aos

professores por meio de link eletrônico encaminhado às escolas participantes, a participação espontânea mostrou-se limitada nas primeiras semanas de divulgação. Entre os fatores que podem ter contribuído para essa baixa adesão inicial destacam-se a intensa carga de trabalho docente no cotidiano escolar, a concomitância com outras demandas institucionais e, possivelmente, a cautela dos professores diante de pesquisas que abordam temas relacionados às avaliações externas e às práticas pedagógicas. Diante desse cenário, foram realizadas estratégias adicionais de sensibilização junto aos participantes, incluindo a rerepresentação dos objetivos da pesquisa, o reforço das garantias éticas de anonimato e confidencialidade das respostas e a mediação institucional da gestão escolar para esclarecimento sobre o caráter acadêmico da investigação. Tais ações contribuíram para ampliar gradualmente a participação dos docentes, permitindo a constituição do conjunto de respostas analisadas neste estudo. O registro dessas dificuldades busca contribuir para a transparência do percurso metodológico e oferecer subsídios a pesquisadores que desenvolvem investigações em contextos escolares semelhantes, nos quais a adesão dos participantes depende, em grande medida, da construção de relações de confiança e do respeito às condições concretas de trabalho docente.

As entrevistas semiestruturadas constituíram o principal instrumento de produção de informações, por permitirem acessar narrativas, experiências e significações produzidas pelos docentes acerca da alfabetização, da formação e das avaliações externas. Conforme Minayo (2014, p. 262), as entrevistas possibilitam apreender representações da realidade que expressam dimensões conscientes e inconscientes das práticas sociais.

Complementarmente, foram realizados grupos focais, compreendidos como espaços de diálogo coletivo, escuta compartilhada e devolutiva reflexiva. Diferentemente de um instrumento apenas complementar às entrevistas, o grupo focal foi concebido como momento privilegiado de produção coletiva de sentidos, no qual os professores puderam confrontar, tensionar e ressignificar compreensões construídas ao longo do processo investigativo. Nesse espaço, tornou-se possível explicitar não apenas convergências e divergências entre as experiências docentes, mas também deslocamentos reflexivos produzidos pelo próprio encontro investigativo, o que se mostrou central para a constituição de um Núcleo de Significação específico relacionado à pesquisa como experiência formativa.

Os instrumentos adotados foram articulados aos eixos analíticos da pesquisa, de modo a possibilitar a apreensão dos processos de significação em diferentes níveis. As entrevistas semiestruturadas constituíram o principal recurso para a análise das significações docentes

sobre alfabetização, avaliação externa e formação profissional; o grupo focal configurou-se como espaço de confronto, ressignificação e produção coletiva de sentidos, em consonância com os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação; e o questionário de caracterização atuou como instrumento de contextualização do perfil dos participantes, compondo a unidade de contexto da análise.

3.4 Procedimentos para Produção de Informações

O percurso metodológico desta pesquisa exigiu atenção rigorosa aos princípios éticos e às condições concretas de realização no espaço escolar. Por se tratar de uma investigação desenvolvida com professores da rede municipal de ensino, o estudo foi previamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), assegurando a defesa da integridade, da dignidade e da autonomia dos participantes. Paralelamente, obteve-se autorização formal da Secretaria Municipal de Educação, mediante apresentação dos objetivos, procedimentos e pressupostos da investigação, deixando explícito o caráter voluntário da participação e o direito dos docentes de interromperem sua colaboração a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Após a aprovação ética e institucional, iniciou-se o contato com seis escolas municipais previamente selecionadas a partir dos indicadores do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), parametrizados em sua primeira devolutiva em articulação com o SARESP. A seleção inicial considerou escolas situadas em três diferentes níveis de desempenho: baixo, médio-baixo e médio-alto, de modo a assegurar a diversidade de contextos escolares e reconhecer que as experiências docentes com a alfabetização e com as avaliações externas se produzem em realidades institucionais distintas.

Desse conjunto inicial, todas unidades manifestaram adesão espontânea à proposta de investigação, compondo, assim, o campo empírico efetivo da pesquisa. Em cada uma dessas escolas participaram professores atuantes nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, totalizando dezessete docentes. Esse movimento de adesão voluntária é compreendido, nesta pesquisa, como parte constitutiva do próprio processo investigativo, uma vez que expressa condições institucionais, disposições subjetivas e possibilidades concretas de engajamento dos professores na produção de informações sobre sua prática.

A produção das informações iniciou-se com o envio de um questionário de caracterização, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse instrumento teve como finalidade reunir informações relativas às trajetórias profissionais, à formação inicial e continuada e às condições de trabalho dos participantes, compondo um panorama inicial do grupo investigado. Embora de caráter mais estruturado, o questionário foi compreendido como etapa introdutória do processo investigativo, contribuindo para contextualizar as experiências docentes posteriormente aprofundadas nos demais instrumentos.

Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, conduzidas presencialmente durante o período de Hora Atividade (HA), no próprio ambiente escolar. Cada encontro teve duração média de cinquenta minutos e buscou favorecer a escuta qualificada das narrativas docentes, possibilitando que os professores expressassem experiências, sentidos e contradições vividas em sua prática alfabetizadora, especialmente no que se refere à formação profissional e às avaliações externas. A escolha por esse formato considerou a entrevista como espaço privilegiado de produção de significações, no qual as falas se constroem na relação dialógica entre a pesquisadora e os participantes, mediadas pelas condições históricas e institucionais do trabalho docente.

Como desdobramento desse processo, realizou-se um grupo focal, concebido não apenas como técnica complementar, mas como momento de devolutiva reflexiva e de aprofundamento coletivo da análise. Nesse encontro, os professores foram convidados a dialogar sobre aspectos emergentes das entrevistas e do questionário, confrontando experiências, problematizando sentidos naturalizados e elaborando novas compreensões acerca da alfabetização, da formação docente e dos efeitos das avaliações externas. O grupo focal constituiu-se, assim, como espaço de mediação simbólica, no qual se tornaram visíveis tanto convergências quanto tensões nas significações produzidas, além de favorecer processos de deslocamento reflexivo e ampliação da consciência crítica.

A produção das informações, portanto, estruturou-se em etapas articuladas e complementares, que permitiram transitar entre dimensões individuais e coletivas da experiência docente. Esse percurso possibilitou acessar não apenas descrições de práticas ou opiniões isoladas, mas processos de significação socialmente produzidos, respeitando os tempos institucionais, as condições concretas de trabalho e a historicidade dos sujeitos envolvidos. Tal organização fundamenta o procedimento analítico adotado na pesquisa,

orientado pela construção dos Núcleos de Significação, detalhado na seção seguinte e desenvolvido analiticamente no capítulo de resultados.

3.5 Procedimento Analítico-Dialético: a construção dos Núcleos de Significação

A análise das informações produzidas nesta pesquisa constituiu-se como um processo analítico-dialético de construção de sentidos, orientado pelos fundamentos da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-Dialético. Tal procedimento não se limita à organização ou descrição do conjunto analisado, mas busca apreender os processos de significação socialmente produzidos pelos professores alfabetizadores em sua relação com a alfabetização, a formação docente e as avaliações em larga escala.

O corpus da pesquisa foi constituído pelas transcrições integrais das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes, pela transcrição do grupo focal e pelas respostas discursivas do questionário de caracterização. Esses materiais compõem o conjunto de informações analisadas, consideradas como produções simbólicas socialmente situadas.

A unidade de registro adotada corresponde a segmentos de fala, enunciados ou trechos discursivos, que expressam processos de significação, tensões, contradições ou deslocamentos relacionados à alfabetização, à avaliação externa e à formação docente. A unidade de contexto é compreendida a partir do conjunto da narrativa do participante, do momento da entrevista ou do grupo focal e do contexto institucional da escola e do ano de atuação (2º ou 5º ano), permitindo situar os sentidos produzidos em suas condições históricas e sociais.

Nessa perspectiva, analisar significa superar a aparência imediata das falas, reconhecendo que os discursos expressam mediações históricas, sociais, institucionais e políticas que não se apresentam de forma direta. Conforme afirmam Lüdke e André (1986), a análise das informações em pesquisa educacional implica relacioná-las ao problema investigado, situando os sujeitos em suas condições concretas de existência. Essa compreensão dialoga com Hargreaves (1994), ao destacar que o trabalho docente é atravessado por expectativas, frustrações, oportunidades e contextos que conformam modos de agir, pensar e sentir a docência.

Assumindo essa orientação, a análise desenvolvida nesta investigação fundamenta-se no procedimento dos Núcleos de Significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013),

como um recurso teórico-metodológico capaz de apreender os sentidos produzidos pelos sujeitos em sua relação com a realidade social. Tal procedimento parte do pressuposto de que as falas dos professores não constituem meros relatos individuais, mas expressões de processos coletivos de significação, historicamente constituídos no interior das práticas educativas e das políticas que regulam o trabalho docente.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), os Núcleos de Significação configuram-se como sínteses interpretativas construídas ao longo do processo analítico, não sendo categorias prévias nem resultados imediatos da leitura empírica. Trata-se de um movimento analítico de natureza dialética, que busca apreender contradições, tensões, continuidades e rupturas presentes nas falas, reconhecendo que aquilo que é dito carrega marcas de determinações sociais e históricas, mesmo quando não explicitadas diretamente no discurso.

O percurso analítico desenvolvido nesta pesquisa seguiu os movimentos indicados por Aguiar e Ozella (2006, 2013), compreendendo:

- (a) a leitura flutuante e reiterada do conjunto analisado, com o objetivo de apreender a totalidade das falas e do contexto investigado;
- (b) o levantamento dos pré-indicadores, entendidos como trechos significativos das falas que revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir dos professores, expressando sentidos, tensões e contradições relacionados à alfabetização, à avaliação externa e à formação docente;
- (c) a sistematização dos indicadores, a partir da articulação dos pré-indicadores segundo critérios de similaridade, complementaridade e contraposição; e
- (d) a construção dos Núcleos de Significação, por meio da articulação dialética dos indicadores, resultando em sínteses interpretativas que expressam os processos de significação produzidos pelos professores no contexto investigado.

A construção dos Núcleos de Significação orientou-se por critérios de similaridade, complementaridade e contraposição entre os indicadores, considerando a recorrência dos sentidos expressos, sua força explicativa e as contradições reveladas nas falas. O processo analítico envolveu movimentos sucessivos de aproximação e distanciamento do material empírico, com retomadas constantes ao corpus e ao referencial teórico, de modo a assegurar coerência interpretativa e rigor analítico.

Esse movimento analítico não ocorreu de forma linear, mas em um processo contínuo de retomadas, confrontos e reelaborações, no qual o conjunto analisado foi permanentemente tensionado pelo referencial teórico. A análise buscou evidenciar não apenas o conteúdo manifesto das falas, mas também os sentidos subjacentes, os silêncios, as ausências e as contradições que atravessam o discurso docente.

Ao adotar os Núcleos de Significação como procedimento analítico, esta pesquisa assume explicitamente uma perspectiva teórico-metodológica dialética, compreendendo os professores como sujeitos históricos e sociais, cujas significações sobre a alfabetização, as avaliações em larga escala e os processos formativos são produzidas no interior de relações institucionais, políticas e sociais concretas. Tal opção metodológica revela-se coerente com o objetivo de analisar criticamente as mediações entre avaliação externa, formação docente e práticas alfabetizadoras.

Os Núcleos de Significação construídos constituem, assim, a base para a análise apresentada no Capítulo 4, na qual as significações docentes são tomadas como expressão de processos em construção. Além disso, esses núcleos possibilitam a devolutiva crítica aos professores participantes, favorecendo processos de reflexão, autoformação e ressignificação coletiva das práticas pedagógicas no contexto da alfabetização.

O procedimento analítico desenvolveu-se a partir da articulação entre diferentes fontes de produção de informações, entrevistas, grupo focal e questionário, bem como da consideração de distintos contextos institucionais, representados por escolas com diferentes níveis de desempenho nos indicadores de alfabetização. Essa articulação possibilitou contrastar sentidos, identificar recorrências e apreender contradições, fortalecendo a análise das significações docentes. Ademais, o grupo focal configurou-se como momento de devolutiva reflexiva e de ressignificação coletiva, materializando o princípio da Pesquisa-Trans-Formação ao integrar análise, formação e produção compartilhada de sentidos.

4. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES DOCENTES: ANÁLISE A PARTIR DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

*Conhecer o ser humano é, antes de tudo,
situá-lo no universo, e não separá-lo dele.*
Edgar Morin

Este capítulo apresenta a análise das informações produzidas ao longo da investigação, tomando como eixo central as significações docentes e seus processos de construção no contexto da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se do entendimento de que escutar os professores não se limita ao registro de enunciados ou experiências individuais, mas implica reconhecê-los como sujeitos históricos, cujas falas condensam processos de significação, contradições e mediações produzidas no interior das práticas educativas, das condições institucionais de trabalho e das políticas públicas que atravessam o cotidiano escolar.

Ao narrar suas trajetórias, inquietações e escolhas pedagógicas, os docentes expressam processos de significação que articulam dimensões pessoais, coletivas e socioinstitucionais da docência alfabetizadora. Nesse sentido, as informações analisadas neste capítulo não são tratadas como dados neutros ou evidências objetivas isoladas, mas como produções simbólicas e historicamente situadas, construídas na relação entre professores, escola e políticas de avaliação externa.

A escuta docente assumiu, nesta pesquisa, um caráter ético, político e formativo, na medida em que valoriza os saberes produzidos no cotidiano escolar e confere centralidade a significações frequentemente silenciadas por leituras padronizadas e por políticas avaliativas orientadas pela lógica do controle e da responsabilização. Os encontros investigativos, entrevistas e grupo focal, constituíram-se, assim, como espaços dialógicos de reflexão, nos quais os professores puderam problematizar suas experiências e produzir deslocamentos reflexivos acerca das avaliações externas e de suas implicações para a prática alfabetizadora.

Nesse horizonte, o capítulo apresenta sínteses analíticas construídas a partir do conjunto de informações produzidas na pesquisa, compreendidas não como categorias fixas ou explicações causais, mas como expressões das tensões, conflitos e possibilidades de ressignificação que atravessam o trabalho docente. Ao explicitar esses sentidos, a análise busca contribuir para uma compreensão crítica das políticas avaliativas e de seus impactos sobre a

prática pedagógica, reafirmando a formação como práxis e a pesquisa como movimento de conhecimento, reflexão e trans-formação.

4.1 A análise como movimento dialético de pesquisa-formação-transformação

A análise desenvolvida neste capítulo fundamenta-se na perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação, segundo a qual pesquisar, formar e transformar constituem dimensões indissociáveis do processo investigativo (Magalhães *et al.*, 2026). Nessa abordagem, o trabalho analítico não se reduz à interpretação posterior de um material empírico previamente dado, mas se configura como um movimento dialético, no qual a produção das informações, a reflexão crítica e a ressignificação das práticas se constroem de forma articulada.

Os encontros investigativos realizados foram concebidos como espaços dialógicos de reflexão, nos quais os professores puderam explicitar, tensionar e ressignificar suas compreensões acerca da alfabetização, das avaliações externas e de seus próprios percursos formativos. Ao longo desse processo, observaram-se deslocamentos reflexivos que evidenciam a produção de novas significações sobre o trabalho docente, indicando que a investigação também operou como experiência formativa.

A análise articula duas dimensões indissociáveis: a dimensão individual, relacionada às trajetórias, experiências e significações singulares dos docentes; e a dimensão socioinstitucional, marcada pelas políticas públicas de avaliação, pelos dispositivos de regulação do trabalho pedagógico e pelas condições concretas de funcionamento das escolas. Essa articulação permite compreender que as significações produzidas não emergem de forma isolada, mas se constroem na interseção entre vivências pessoais e determinações estruturais mais amplas.

Assumir a análise como práxis implica romper com abordagens descritivas tradicionais que tratam as falas docentes como meros relatos ou opiniões individuais. Ao contrário, trata-se de um movimento crítico de interpretação da realidade que visa não apenas compreendê-la, mas problematizá-la e transformá-la. Nessa perspectiva, os resultados apresentados ao longo deste capítulo devem ser compreendidos como sínteses provisórias de um processo em movimento, que expressam contradições e possibilidades de transformação no campo da alfabetização, reafirmando o professor como sujeito histórico, ético e político.

4.2 Constituição do corpus e significações produzidas no processo investigativo

Em consonância com a perspectiva assumida neste capítulo, a constituição do corpus não é compreendida como uma etapa meramente técnica ou anterior à análise, mas como parte constitutiva do próprio movimento investigativo. As informações produzidas ao longo da pesquisa resultam de encontros dialógicos estabelecidos entre a pesquisadora e os professores participantes, em contextos escolares atravessados por políticas públicas de avaliação, por condições institucionais específicas e por trajetórias docentes singulares.

Nesse sentido, o corpus é entendido como produção situada de significações, construída na relação e marcada pelas experiências concretas dos professores no cotidiano da alfabetização. As falas analisadas expressam modos de compreender, tensionar e ressignificar as avaliações externas, a prática pedagógica e os processos formativos, revelando que o material empírico não antecede a análise como algo dado, mas se constitui e se transforma ao longo do próprio percurso investigativo.

Essa compreensão reafirma os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação, na medida em que produzir informações, analisar a realidade e favorecer deslocamentos reflexivos configuram movimentos indissociáveis. Os professores são reconhecidos, assim, não como informantes, mas como sujeitos históricos e co-participantes do processo reflexivo que sustenta esta investigação.

4.2.1 O corpus como produção situada e dialógica

O corpus desta pesquisa é composto pelas transcrições integrais das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, pela transcrição do grupo focal e pelas respostas discursivas do questionário de caracterização. Esses materiais foram produzidos em diferentes momentos do processo investigativo e em escolas inseridas em contextos institucionais diversos, possibilitando o acesso a uma pluralidade de experiências relacionadas à alfabetização e às avaliações externas.

As entrevistas constituíram-se como espaços privilegiados para a produção de narrativas docentes, permitindo que os professores expressassem significações, inquietações e justificativas construídas ao longo de suas trajetórias profissionais. O grupo focal assumiu caráter coletivo e reflexivo, favorecendo o confronto de experiências e a problematização

compartilhada de significações atribuídas às políticas avaliativas e às práticas alfabetizadoras. O questionário de caracterização contribuiu para situar o contexto profissional e formativo dos participantes, compondo a unidade de contexto da análise.

Compreendido dessa forma, o corpus não se reduz a um conjunto de falas isoladas, mas expressa processos de significação socialmente produzidos, atravessados por discursos institucionais, normativas avaliativas e condições concretas de trabalho escolar. As falas docentes revelam tanto adesões quanto resistências, tanto reproduções quanto movimentos de ressignificação, evidenciando que as significações produzidas acerca das avaliações externas e da prática pedagógica se constroem de modo contraditório e historicamente situado.

4.2.2 Unidades de análise: significações, contradições e movimentos reflexivos

A análise das informações produzidas orientou-se pela apreensão das significações atribuídas pelos professores às avaliações externas, às práticas alfabetizadoras e aos processos de formação docente. A unidade de registro corresponde a segmentos de fala, enunciados ou trechos discursivos, que expressam processos de significação, tensões ou deslocamentos reflexivos relacionados a esses eixos, selecionados em função de sua relevância analítica para o problema de pesquisa.

A unidade de contexto é compreendida a partir da articulação entre as narrativas docentes, os contextos institucionais das escolas, os anos de atuação (2º e 5º anos do Ensino Fundamental) e as condições históricas e políticas que atravessam o trabalho alfabetizador. Essa definição possibilitou situar as falas em suas determinações socioinstitucionais, evitando leituras fragmentadas ou descontextualizadas.

A análise atentou, ainda, para as contradições internas dos discursos, compreendidas como expressão da lógica dialética que atravessa o trabalho docente em contextos marcados por políticas de regulação e responsabilização. Muitas falas revelam, simultaneamente, o reconhecimento do potencial diagnóstico das avaliações externas e a crítica a seus efeitos de controle, indicando movimentos reflexivos em curso e tensionamentos próprios do cotidiano da alfabetização.

Dessa forma, as unidades de análise foram construídas ao longo do processo investigativo, em diálogo permanente com o referencial teórico e com o material empírico. Esse movimento possibilitou a identificação de pré-indicadores e indicadores, cuja articulação

dialética deu origem aos Núcleos de Significação apresentados nos itens seguintes como sínteses provisórias do real, expressando tensões, conflitos e possibilidades de transformação no trabalho docente.

4.3 Categorias teórico-metodológicas que orientam a análise

As categorias que orientam este capítulo não se configuram como classificações empíricas aplicadas externamente ao material produzido, nem como categorias fixas construídas a posteriori para organizar as falas docentes. Na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-Dialético, tratam-se de categorias teórico-metodológicas que atravessam todo o percurso investigativo, orientando a escolha da abordagem teórica, os procedimentos de produção de informações e o movimento interpretativo da análise. Entre essas categorias, destacam-se significação, mediação, contradição, totalidade e práxis, compreendidas como constructos teóricos fundamentais para a apreensão das relações entre políticas avaliativas, formação docente e práticas alfabetizadoras no contexto investigado.

É a partir dessas categorias teórico-metodológicas que se torna possível interpretar as falas docentes para além de sua aparência imediata, apreendendo os processos sociais, históricos e institucionais que as constituem. Nesse contexto, os Núcleos de Significação não se confundem com as categorias teórico-metodológicas, mas constituem o procedimento analítico por meio do qual os pré-indicadores e indicadores foram articulados dialeticamente, permitindo a construção das sínteses interpretativas apresentadas nos itens seguintes.

O procedimento analítico adotado fundamenta-se nos Núcleos de Significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013), entendidos como construções teórico-metodológicas que permitem avançar da aparência empírica das falas à compreensão das mediações sociais e históricas que as constituem. A construção desses núcleos envolveu a identificação de pré-indicadores, compreendidos como trechos significativos das narrativas docentes que expressam modos de pensar, sentir e agir; a organização desses pré-indicadores em indicadores, a partir de relações de aproximação, contraposição e complementaridade; e, por fim, a articulação dialética desses indicadores na constituição dos Núcleos de Significação, enquanto sínteses interpretativas.

Esse movimento analítico não ocorreu de forma linear ou mecânica, mas em um processo contínuo de leitura, retomada e reelaboração do material empírico, permanentemente

tensionado pelo referencial teórico e pelas condições concretas de produção das falas. Assim, o movimento analítico, orientado por essas categorias teórico-metodológicas, emerge do confronto dialético entre teoria, prática, significações docentes e contexto avaliativo, evitando leituras fragmentadas, descritivas ou descontextualizadas dos discursos.

A organização dos Núcleos de Significação neste capítulo obedece a uma lógica analítica que busca tornar visíveis diferentes dimensões do trabalho docente atravessadas pelas avaliações externas. Inicialmente, são analisadas as significações relacionadas às avaliações externas como mediação contraditória do trabalho pedagógico, evidenciando tensões entre mecanismos de regulação e possibilidades de leitura crítica da realidade escolar. Em seguida, são discutidas as práticas alfabetizadoras, compreendidas como espaço de disputa entre a reprodução de lógicas avaliativas e a construção de uma práxis pedagógica transformadora. Na sequência, a formação docente é analisada como campo de (re)significação, tensionado entre modelos prescritivos e processos formativos construídos no coletivo e na prática.

O capítulo avança, ainda, para a análise das tensões estruturais e dos impactos subjetivos produzidos pelas políticas avaliativas no trabalho docente, evidenciando como essas contradições incidem sobre a identidade profissional e sobre os sentidos atribuídos à docência. Por fim, a análise contempla a própria pesquisa como espaço de trans-formação, explicitando indícios de deslocamentos reflexivos e de fortalecimento da autonomia docente produzidos ao longo do processo investigativo.

Dessa forma, as categorias teórico-metodológicas e os Núcleos de Significação apresentados ao longo deste capítulo devem ser compreendidos como expressões provisórias de um processo em movimento, que não se encerram em si mesmas, mas se articulam aos objetivos da pesquisa e à perspectiva de formação crítica que a sustenta. Ao organizar a análise nesse encadeamento, busca-se tornar explícito o percurso interpretativo adotado e oferecer ao leitor condições para compreender como significações produzidas pelos professores alfabetizadores foram analisadas, problematizadas e ressignificadas à luz da Psicologia Sócio-histórica e da Pesquisa-Trans-Formação.

4.3.1 Percorso de construção dos Núcleos de Significação

A construção dos Núcleos de Significação neste estudo não se deu de forma imediata ou linear, mas resultou de um processo analítico progressivo, orientado pelos pressupostos da

Psicologia Sócio-histórica e pelo Materialismo Histórico-Dialético. Tal processo envolveu a apreensão das significações produzidas nas falas docentes, buscando ultrapassar sua aparência imediata e alcançar as mediações sociais, históricas e institucionais que as constituem (Aguar; Ozella, 2006; 2013).

Inicialmente, procedeu-se à leitura exaustiva do material empírico (entrevistas, grupo focal e questionários), com o objetivo de identificar trechos significativos das falas docentes, compreendidos como pré-indicadores. Esses pré-indicadores expressam processos de significação em sua forma ainda fragmentada, revelando modos de pensar, sentir e agir dos professores frente às avaliações externas, à formação docente e à prática alfabetizadora.

Na sequência, os pré-indicadores foram agrupados por aproximação, contraposição e complementaridade, dando origem aos indicadores, entendidos como construções analíticas que expressam tendências, tensões e regularidades presentes no conjunto das falas. Diferentemente de temas descritivos, os indicadores configuram mediações que permitem compreender os processos de significação em sua dimensão social e histórica, uma vez que permitem:

[...] verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguar e Ozella, 2006, p. 231).

O movimento analítico avança, então, para a articulação dialética desses indicadores, possibilitando a construção dos Núcleos de Significação, compreendidos como sínteses interpretativas provisórias do real. Esses núcleos não correspondem a categorias fixas ou compartimentos estanques, mas expressam totalidades parciais, nas quais se condensam contradições, tensões e possibilidades de ressignificação do trabalho docente.

Nesse sentido, cada Núcleo de Significação não se estrutura a partir de indicadores isolados, mas da articulação entre eles, evidenciando o movimento de totalização próprio da análise dialética. Assim, os núcleos apresentados neste capítulo devem ser compreendidos como resultado de um processo de construção teórico-metodológica que busca apreender a complexidade das significações docentes no contexto das políticas de avaliação e da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Síntese do percurso analítico: indicadores e Núcleos de Significação

Indicadores analíticos	Núcleos de Significação
Cobrança institucional, controle do trabalho	Núcleo 1 – “A cobrança vem, e a gente

pedagógico e responsabilização individual	tem que dar conta do resultado”
Adequação da prática pedagógica às avaliações e intensificação do trabalho docente	
Insuficiência da formação inicial e continuada e distanciamento da prática	Núcleo 2 – “A gente aprende fazendo, porque a formação não dá conta”
Centralidade da experiência e do coletivo na constituição dos saberes docentes	
Autonomia pedagógica, criação de estratégias e mediação crítica da prática	Núcleo 3 – “A gente vai criando nossos próprios caminhos”
Centralidade do estudante e tensionamento com a lógica avaliativa	
Invisibilização dos processos de aprendizagem e redução ao desempenho mensurado	Núcleo 4 – “O número não mostra tudo isso”
Produção de culpa, frustração e desgaste emocional docente	
Resistência ética e compromisso com a aprendizagem dos estudantes	
Pesquisa como espaço de reflexão, escuta e produção de novas significações	Núcleo 5 – “A pesquisa também fez a gente pensar diferente”
Ampliação da consciência crítica e fortalecimento do coletivo docente	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados empíricos (2025).

4.4 Núcleo de Significação 1 – A centralidade da cobrança institucional e da responsabilização docente nas avaliações externas e seus efeitos sobre o trabalho pedagógico

“[...] a cobrança vem, e a gente tem que dar conta do resultado” (P-E4-A5-01)

O presente Núcleo de Significação evidencia a centralidade da cobrança institucional e da responsabilização docente no contexto das avaliações externas em larga escala, bem como seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um processo de significação histórico e social produzido por professores alfabetizadores de diferentes escolas da rede municipal investigada, no qual as avaliações externas são predominantemente significadas como dispositivos de pressão, controle do trabalho docente e atribuição individual de responsabilidade pelos resultados educacionais. Esse núcleo emerge da articulação dialética de falas produzidas em contextos escolares

distintos, mas atravessadas por mediações históricas, políticas e institucionais comuns, próprias do atual arranjo das políticas de avaliação da alfabetização.

Esse núcleo foi construído a partir da recorrência de pré-indicadores relacionados à cobrança por resultados, à intensificação do trabalho docente, à adequação das práticas pedagógicas às exigências avaliativas e à personalização do fracasso escolar. O Quadro 4 apresenta o percurso analítico que sustenta a constituição deste Núcleo de Significação, evidenciando o movimento que se inicia nos pré-indicadores, trechos significativos das falas docentes, avança para a sistematização dos indicadores e culmina na síntese interpretativa que configura o núcleo.

Quadro 4 - Núcleo de Significação 1 – A centralidade da cobrança institucional e da responsabilização docente nas avaliações externas e seus efeitos sobre o trabalho pedagógico

Pré-indicadores (trechos de fala)	Indicadores analíticos
“Acho que essa parte da cobrança é a parte mais difícil.” (P-E4-A5-01)	→ Cobrança institucional, controle do trabalho pedagógico e responsabilização individual
“Ainda mais esse ano sendo SAEB, SARESP... a gente fica bem pressionada, porque depois tudo cai na gente.” (P-E4-A5-01)	
“Parece que se a escola não vai bem, a culpa é sempre do professor.” (P-E2-A2-03)	
“A gente faz simulado, prepara, porque depois cobram da escola, cobram da gente.” (P-E3-A2-01)	
“Às vezes a gente muda o planejamento porque sabe que aquilo cai na prova.” (P-E2-A2-04)	→ Adequação da prática pedagógica às avaliações e intensificação do trabalho docente
“A quantidade de avaliações externas acaba sendo tanta que você não consegue dar aula.” (P-E3-A2-01)	
“Nem sempre o que a avaliação pede é o que a criança precisa naquele momento.” (P-E4-A5-02)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas (2025).

A análise deste núcleo evidencia que a cobrança institucional ocupa lugar central na experiência docente com avaliações externas em larga escala. As falas revelam que os professores se percebem permanentemente submetidos a expectativas e exigências que extrapolam o caráter diagnóstico desses instrumentos, produzindo um sentimento recorrente de pressão, vigilância e responsabilização.

A centralidade da cobrança institucional evidenciada nas falas docentes pode ser compreendida como expressão de mediações sociais mais amplas que reconfiguram o trabalho pedagógico a partir de lógicas de regulação e controle. Nesse sentido, conforme problematiza Luckesi (2011; 2021), a avaliação, quando apropriada como instrumento de classificação e responsabilização, desloca-se de sua função diagnóstica e formativa, passando a operar como mecanismo de controle do trabalho docente e de padronização das práticas educativas.

Tal cobrança não se apresenta de forma abstrata, mas se materializa em práticas concretas de acompanhamento e controle do trabalho pedagógico, como relatado por uma professora ao afirmar que *“tem que fazer cronograma, tem que seguir certinho, porque se alguém vier, você tem que mostrar o que está fazendo”* (P-E4-A5-01). Em outro momento, a mesma docente explicita os efeitos subjetivos dessa lógica ao afirmar que *“às vezes a gente fica com medo, porque não é só dar aula, tudo o que acontece parece que recai em cima da gente”* (P-E4-A5-01).

Essa significação não se restringe às falas individuais, sendo reiterada no grupo focal, quando os professores reconhecem coletivamente que *“a gente sente apoio, mas também sente cobrança, as duas coisas caminham juntas”* (P-E2-A2-03 – grupo focal) e que se trata de *“um apoio que muitas vezes vem condicionado ao resultado”* (P-E4-A5-01 – grupo focal), evidenciando a naturalização da cobrança como elemento constitutivo do cotidiano escolar.

Um aspecto estruturante deste núcleo é a responsabilização individual do professor pelos resultados obtidos nas avaliações externas. As significações produzidas indicam que o desempenho dos estudantes passa a ser interpretado como reflexo direto da atuação docente, deslocando para o professor a responsabilidade por problemas que são social e institucionalmente produzidos.

Esse movimento pode ser interpretado, na perspectiva freireana, como um processo de obscurecimento das determinações históricas e sociais que atravessam o trabalho educativo. Conforme argumenta Paulo Freire (2011), a compreensão crítica da prática pedagógica exige situá-la nas relações sociais que a constituem, recusando leituras que individualizam problemas que são, em sua essência, coletivos e estruturais.

Tal lógica se apresenta como naturalizada no cotidiano escolar, como expressa o professor ao afirmar: *“existe pressão, quem não sente? Todo mundo sente”* (P-E2-A2-03). Essa naturalização contribui para ocultar as determinações mais amplas, como as condições socioeconômicas dos estudantes, as políticas curriculares e a própria organização do trabalho

pedagógico, intensificando o trabalho docente e enfraquecendo leituras coletivas e institucionais sobre os processos educativos.

Nesse contexto, a avaliação externa em larga escala passa a operar como mecanismo regulador da prática pedagógica, incidindo diretamente sobre o planejamento e as escolhas didáticas dos professores. A necessidade de “dar conta do resultado” conduz à adequação de atividades, conteúdos e estratégias às exigências avaliativas, ainda que isso implique tensionar concepções pedagógicas consolidadas.

Essa dinâmica pode ser compreendida, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, como expressão de processos que articulam políticas educacionais, organização do trabalho escolar e práticas pedagógicas, produzindo reconfigurações no fazer docente. Nessa perspectiva, a prática não se altera de forma isolada, mas em resposta a determinações mais amplas que incidem sobre o cotidiano escolar e orientam as possibilidades de ação dos professores.

Esse movimento aparece nas falas que indicam que *“a gente acaba deixando algumas coisas de lado para focar no que vai cair, porque depois isso é cobrado”* (P-E5-A5-04), revelando como o currículo vivido passa a ser reorganizado em função das provas.

Associada a esse processo, evidencia-se a intensificação do trabalho docente e o esvaziamento do tempo pedagógico, uma vez que a preparação para avaliações externas se soma às demais demandas da rotina escolar. Como relata uma professora, *“você prepara aula, prepara atividade, prepara simulado, e ainda assim parece que nunca é suficiente”* (P-E3-A2-01), expressando a sensação de insuficiência permanente que atravessa a experiência profissional.

Ao mesmo tempo, os próprios docentes reconhecem as contradições entre a lógica avaliativa e as necessidades reais dos alunos, explicitando a tensão entre uma concepção de alfabetização orientada pelos processos de aprendizagem e uma lógica pautada na mensuração padronizada de resultados. Essa contradição aparece de forma clara quando a professora afirma que *“tem coisa que a criança precisa aprender agora, mas não é isso que a prova pede”* (P-E5-A2-01), reforçando que nem tudo o que é pedagogicamente relevante se traduz em indicadores avaliativos.

A análise das falas também permite observar nuances relacionadas ao ano de escolaridade em que os docentes atuam. Entre professores do 2º ano, a cobrança institucional tende a aparecer associada à expectativa de garantir a alfabetização inicial dos estudantes dentro dos parâmetros definidos pelas avaliações externas. Já entre docentes do 5º ano, as falas indicam

que a pressão por resultados se relaciona, com maior frequência, à consolidação dos indicadores educacionais utilizados para o monitoramento do desempenho das escolas, especialmente aqueles vinculados ao IDEB. Ainda que ambos os grupos relatem experiências de responsabilização e cobrança institucional, percebe-se que os sentidos atribuídos às avaliações externas se organizam de maneira distinta ao longo do ciclo de alfabetização, evidenciando como diferentes momentos da trajetória escolar produzem mediações específicas no trabalho docente.

À luz da Psicologia Sócio-histórica, este núcleo evidencia que as políticas de avaliação em larga escala atuam como mediações objetivas que incidem sobre os processos de significação dos professores, conformando modos de pensar, sentir e agir no trabalho alfabetizador. As falas analisadas expressam não se reduzem a manifestações individuais, mas significações socialmente produzidas, construídas no interior de relações institucionais marcadas por controle, hierarquização e responsabilização. Como assinalam Aguiar e Ozella (2013), os sentidos que emergem nos discursos docentes não podem ser apreendidos de forma imediata, pois carregam determinações históricas e sociais que se manifestam de maneira mediada e, muitas vezes, contraditória.

Esse núcleo reforça a compreensão de que, ao ser apropriada como mecanismo de cobrança e responsabilização, a avaliação externa tende a esvaziar seu potencial pedagógico e a reforçar práticas orientadas ao cumprimento de metas, em prejuízo de processos reflexivos e emancipatórios. De modo convergente, a leitura freireana permite compreender que a centralidade do resultado, dissociada das condições concretas de ensino, compromete o caráter dialógico da prática educativa e fragiliza a autonomia docente (Freire, 2011).

Assim, o Núcleo de Significação 1 explicita uma das contradições estruturantes que atravessam o trabalho dos professores alfabetizadores: ao mesmo tempo em que reconhecem os limites e as incoerências das exigências impostas pelas avaliações externas, sentem-se compelidos a responder a elas sob o peso da cobrança institucional e da responsabilização individual.

Essa contradição não se apresenta como impasse estático, mas como movimento constitutivo da prática docente, no qual coexistem adaptação, tensionamento e possibilidades de ressignificação, evidenciando o caráter histórico, mediado e contraditório do trabalho pedagógico no contexto das políticas avaliativas.

4.5 Núcleo de Significação 2 – A insuficiência da formação docente frente às demandas da alfabetização e a centralidade da prática e do coletivo na constituição dos saberes profissionais

“[...] a gente aprende fazendo, porque a formação não dá conta” (P-E3-A2-01)

O presente Núcleo de Significação evidencia a insuficiência da formação docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, frente às demandas concretas da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a centralidade da prática e do coletivo escolar na constituição dos saberes profissionais. Trata-se de um processo de significação histórico-social produzido por professores alfabetizadores, no qual emergem significações que revelam a fragmentação dos processos formativos e o distanciamento entre as propostas institucionais e as necessidades reais vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Nesse contexto, a experiência prática e as interações entre pares passam a assumir papel estruturante na formação docente, configurando-se como mediações fundamentais na construção dos saberes profissionais.

Trata-se de um núcleo que se constitui a partir da articulação dialética de falas produzidas em diferentes contextos escolares, mas atravessadas por mediações institucionais comuns, marcadas por formações prescritivas, orientadas por resultados avaliativos e pouco sensíveis às especificidades dos sujeitos, das turmas e dos contextos. O Quadro 5 apresenta o percurso analítico que sustenta a constituição deste Núcleo de Significação, evidenciando o movimento que se inicia nos pré-indicadores, avança para a sistematização dos indicadores e culmina na síntese interpretativa que configura o núcleo.

Quadro 5 - Núcleo de Significação 2 – A insuficiência da formação docente frente às demandas da alfabetização e a centralidade da prática e do coletivo na constituição dos saberes profissionais

Pré-indicadores (trechos de fala)	Indicadores analíticos
“A formação inicial não deu conta de tudo...” (P-E3-A2-01)	→ Distanciamento entre formação

“Eu aprendi a ser professora muito mais na prática...” (P-E5-A2-02)	institucional e prática docente e insuficiência dos processos formativos
“Tem formação que não dialoga com o que a gente vive...” (P-E2-A2-03)	
“Tem formação que acaba sendo mais para responder a resultado...” (P-E4-A5-01)	
“Quando a gente conversa entre os professores, aprende mais...” (P-E5-A2-01)	→ Aprendizagem docente construída na prática e no coletivo escolar
“A gente vai adaptando, criando estratégias...” (P-E3-A2-01)	
“Falando assim, fica claro que a gente aprende mesmo é fazendo...” (grupo focal)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas (2025).

A análise deste núcleo evidencia que as significações produzidas pelos professores indicam que a formação inicial e a formação continuada institucional assumem caráter predominantemente prescritivo e pouco conectado às demandas concretas da alfabetização. As falas revelam que os processos formativos, ainda que situados em momentos distintos da trajetória profissional, compartilham limites semelhantes no que se refere à articulação entre teoria e prática. Essa significação aparece de forma explícita quando uma professora afirma que “*a formação inicial não deu conta de tudo. A prática ensina muito mais*” (P-E3-A2-01), ou quando outro docente destaca que “*tem formação que não dialoga com o que a gente vive em sala de aula*” (P-E2-A2-03). Tais falas expressam a significação recorrente de que “a formação não dá conta”, deslocando para a prática cotidiana a responsabilidade pela aprendizagem profissional.

Essa significação pode ser compreendida, à luz da Psicologia Sócio-histórica, como expressão de contradições estruturais que atravessam as políticas de formação docente. Conforme indicam Aguiar e Ozella (2013), os processos de significação revelam mediações entre os discursos institucionais e as condições concretas do trabalho pedagógico, evidenciando tensões entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar.

Nesse contexto de descontinuidade entre formação inicial, formação continuada e prática docente, a experiência profissional passa a ocupar lugar central na constituição dos saberes docentes. Os professores significam o aprender a ensinar como um processo que se constrói “fazendo”, por meio da tentativa, do erro, da observação dos alunos e da reflexão sobre os próprios limites da ação pedagógica. Essa aprendizagem situada aparece nas falas que

afirmam que “*eu aprendi a ser professora muito mais na prática do que na faculdade*” (P-E5-A2-02) e é reiterada no grupo focal, quando os docentes reconhecem coletivamente que “*falando assim, fica claro que a gente aprende mesmo é fazendo*” (P-E3-A2-01 – grupo focal). Tal movimento não se apresenta como escolha voluntária, mas como resposta às lacunas deixadas pelos processos formativos formais, configurando um processo de autoformação produzido nas condições concretas do trabalho.

Esse movimento dialoga com a concepção de formação como práxis, na qual ação e reflexão se articulam de modo indissociável. Em Freire (2011), a prática educativa se constitui como espaço de produção de conhecimento, e não como simples aplicação de teorias previamente dadas. Nessa perspectiva, o “aprender fazendo” não indica ausência de formação, mas evidencia a centralidade da experiência concreta como mediação fundamental na constituição dos saberes docentes.

Outro elemento estruturante deste núcleo é a centralidade do coletivo escolar como espaço privilegiado de formação. As falas indicam que a troca entre pares, o compartilhamento de estratégias e o apoio entre professores constituem mediações fundamentais para enfrentar os desafios da alfabetização. Essa dimensão aparece quando uma professora afirma que “*quando a gente conversa entre os professores, aprende mais do que em muita formação*” (P-E5-A2-01), significação reforçada no grupo focal, no qual os docentes destacam a importância da escuta e da troca ao afirmarem que “*escutar quem está na sala faz toda a diferença*” (P-E2-A2-03 – grupo focal). Nesse sentido, a escola emerge como território formativo, no qual os saberes docentes são produzidos de forma colaborativa, em contraposição a modelos de formação externa, fragmentada e pouco dialógica.

Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de formação docente defendida por Imbernón (2022), para quem os processos formativos mais potentes são aqueles construídos no interior da prática, em contextos colaborativos, nos quais os professores assumem papel ativo na produção de saberes. O coletivo escolar, nesse sentido, configura-se como espaço privilegiado de mediação formativa, contrapondo-se a modelos prescritivos e descontextualizados.

Ao mesmo tempo, as significações revelam que parte das formações continuadas oferecidas pela rede de ensino encontra-se fortemente vinculada à lógica das avaliações externas, reforçando discursos de adequação às metas e aos indicadores. Quando a formação assume esse viés, ela deixa de ser compreendida como espaço de reflexão crítica e passa a ser

percebida como extensão dos mecanismos de cobrança e controle. Essa significação é explicitada na fala de uma professora ao afirmar que “*tem formação que acaba sendo mais para responder a resultado de avaliação do que para ajudar de verdade*” (P-E4-A5-01), e é retomada no grupo focal quando os docentes problematizam que as formações muitas vezes não partem das necessidades reais da sala de aula.

Outro aspecto que chama atenção neste núcleo refere-se à presença pouco expressiva, nas falas docentes, de menções a ações sistemáticas de apoio pedagógico promovidas pela Secretaria Municipal de Educação que fossem significadas como efetivamente potentes para enfrentar os desafios concretos da alfabetização. Embora os professores mencionem com frequência processos de cobrança, acompanhamento de resultados e formações vinculadas às avaliações externas, aparecem de forma menos recorrente referências a suportes institucionais contínuos, dialógicos e contextualizados, voltados ao fortalecimento da prática alfabetizadora. Esse silêncio não deve ser compreendido como mera ausência discursiva, mas como expressão de mediações institucionais que tornam mais visíveis as dimensões de regulação e controle do que aquelas relacionadas ao apoio pedagógico e à formação situada.

Essa assimetria entre regulação e apoio pode ser compreendida como expressão das contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas, nas quais a lógica de responsabilização tende a se sobrepor às dimensões formativas do trabalho docente, conforme discutem autores críticos das políticas de avaliação e gestão educacional (Freitas, 2012).

Com base na Psicologia Sócio-histórica, este núcleo permite compreender que as significações atribuídas à formação docente não são produzidas de forma individual ou subjetiva, mas se constituem nas relações sociais e institucionais que atravessam o trabalho pedagógico. Conforme assinalam Aguiar e Ozella (2013), os processos de significação expressos nas falas docentes revelam contradições entre as condições objetivas de trabalho e os discursos normativos que orientam as políticas de formação, produzindo movimentos de adaptação, resistência e criação.

Esse núcleo dialoga diretamente com a concepção de formação permanente defendida por Imbernón (2022), para quem a formação docente deve apoiar-se na reflexão crítica sobre a prática e na construção coletiva de saberes, e não na transmissão de modelos prontos. De modo convergente, a perspectiva freireana permite compreender que a negação da escuta docente e da realidade concreta da escola fragiliza o caráter emancipatório da formação, reduzindo-a a instrumento de regulação do trabalho pedagógico (Freire, 2011).

Essas significações devem ser compreendidas no interior da totalidade das relações sociais que constituem o trabalho docente, não podendo ser reduzidas a aspectos isolados da formação, mas articuladas às condições institucionais, às políticas educacionais e às práticas cotidianas da alfabetização.

Assim, o Núcleo de Significação 2 explicita uma contradição estruturante: ao mesmo tempo em que a formação docente é reconhecida como condição fundamental para o trabalho pedagógico, é significada como insuficiente e deslocada das necessidades concretas da prática. Essa tensão não se configura como impasse, mas como movimento constitutivo da prática docente, no qual se produzem caminhos formativos próprios, ancorados na experiência e no coletivo, evidenciando que a constituição dos saberes docentes se dá nas mediações entre limites institucionais e possibilidades de criação pedagógica.

4.6 Núcleo de Significação 3 – A construção da autonomia pedagógica como mediação às prescrições institucionais e às exigências avaliativas

“[...] a gente vai criando nossos próprios caminhos” (P-E3-A2-01)

O presente Núcleo de Significação evidencia a construção da autonomia pedagógica como mediação às prescrições institucionais e às exigências das avaliações externas, configurando-se como um processo de significação historicamente produzido no trabalho docente. Nesse núcleo, emergem significações relacionadas à criação de estratégias próprias, à tomada de decisões pedagógicas situadas e à ressignificação da prática frente às limitações impostas por modelos formativos e avaliativos prescritivos. Trata-se de um movimento construído no interior das contradições do cotidiano escolar, no qual os professores, ao mesmo tempo em que respondem às exigências institucionais, produzem deslocamentos e mediações que reafirmam sua autoria pedagógica.

A análise deste núcleo permite identificar dois movimentos de significação que se articulam dialeticamente: a autonomia pedagógica, expressa na criação de estratégias e na mediação crítica da prática docente; e a centralidade do estudante, que tensiona a lógica avaliativa predominante. Esses movimentos não se apresentam de forma isolada, mas se constituem na relação contraditória entre as determinações institucionais e as necessidades concretas do processo de alfabetização.

Trata-se de um núcleo que se constitui a partir da articulação dialética de falas produzidas em diferentes escolas e contextos institucionais, atravessadas por experiências

comuns de enfrentamento das contradições entre aquilo que é prescrito pelas políticas educacionais e aquilo que se apresenta como necessário no cotidiano da alfabetização. O Quadro 6 apresenta o percurso analítico que sustenta a constituição deste Núcleo de Significação, evidenciando o movimento que se inicia nos pré-indicadores, avança para a sistematização dos indicadores e culmina na síntese interpretativa que configura o núcleo.

Quadro 6 - Núcleo de Significação 3 – A construção da autonomia pedagógica como mediação às prescrições institucionais e às exigências avaliativas

Pré-indicadores (trechos de fala)	Indicadores analíticos
“A gente vai adaptando, criando estratégias, porque cada turma é diferente.” (P-E3-A2-01)	Autonomia pedagógica, criação de estratégias e mediação crítica da prática
“Nem tudo o que vem pronto funciona na sala de aula.” (P-E2-A2-03)	
“Cada um acaba fazendo do seu jeito, porque só seguir o material não dá conta.” (P-E5-A2-01)	
“Tem coisa que a formação não ensina, a gente aprende vivendo a sala de aula.” (P-E3-A2-01)	
“Quando a gente vê que funciona com a turma, a gente continua, mesmo que não seja exatamente o que pediram.” (P-E4-A5-01)	
“Tem coisa que a criança precisa aprender agora, mas não é isso que a prova pede.” (P-E5-A2-01)	Centralidade do estudante e tensionamento com a lógica avaliativa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas (2025).

A análise deste núcleo evidencia que, diante das pressões avaliativas e das insuficiências formativas analisadas nos núcleos anteriores, os professores produzem movimentos de criação e ressignificação de sua prática pedagógica. As falas revelam que o trabalho alfabetizador não se reduz à aplicação de prescrições curriculares ou avaliativas, mas se constrói de forma situada, considerando as especificidades das turmas, os ritmos de aprendizagem e as necessidades concretas dos estudantes. Nesse sentido, a prática docente é significada como espaço de decisão e autoria, ainda que tensionada por dispositivos de controle institucional.

Os professores reconhecem que “*nem sempre dá para seguir tudo o que vem pronto*” (P-E2-A5-02), indicando a produção de um distanciamento crítico em relação às orientações externas quando estas não dialogam com a realidade da sala de aula. Tal movimento não se configura como negação das políticas ou das formações oferecidas, mas como mediação, na

perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, na medida em que os professores produzem sínteses provisórias entre as prescrições institucionais e as necessidades concretas do trabalho pedagógico, revelando o caráter ativo do sujeito na produção de sentidos. A autonomia que emerge nesse núcleo, portanto, não é compreendida como atributo individual abstrato, mas como construção histórica produzida no confronto com as contradições do trabalho docente.

Outro aspecto estruturante deste núcleo é a centralidade atribuída aos estudantes e aos processos reais de aprendizagem. As falas indicam que os professores orientam suas escolhas pedagógicas a partir da observação das crianças, priorizando aquilo que “*funciona com a turma*” (P-E3-A5-01), mesmo quando essas escolhas entram em tensão com expectativas externas. Esse movimento evidencia uma concepção de alfabetização que ultrapassa a lógica da proficiência medida por indicadores, reafirmando o caráter processual, relacional e social da aprendizagem.

A criação de estratégias próprias aparece, assim, como resposta às lacunas da formação e às limitações impostas pelos modelos avaliativos. Os professores significam que “*tem coisa que a formação não ensina, só vivendo mesmo*” (P-E5-A2-02), reforçando a ideia de que os saberes docentes se constroem na experiência, na reflexão sobre a prática e no diálogo com os pares. Esses processos de significação não podem ser compreendidos de forma isolada, mas no interior da totalidade das relações sociais que constituem o trabalho docente, na qual se articulam políticas educacionais, processos formativos e condições concretas de ensino, evidenciando que os sentidos produzidos são historicamente determinados e socialmente mediados.

Considerando a Psicologia Sócio-histórica, este núcleo permite compreender que os processos de significação associados à autonomia e à criação pedagógica são produzidos nas relações sociais e nas condições concretas de trabalho. Conforme indicam Aguiar e Ozella (2013), os sentidos que emergem nas falas docentes não são imediatos, mas expressam processos de significação mediados historicamente, nos quais convivem adaptação, resistência e possibilidade de transformação. A autonomia docente, nesse quadro, não se apresenta como oposição absoluta às políticas educacionais, mas como mediação crítica que busca ressignificar o trabalho pedagógico a partir da realidade vivida.

Esse núcleo dialoga diretamente com a concepção freireana de práxis, compreendida como ação-reflexão-ação sobre o mundo, orientada por um compromisso ético e político com a transformação da realidade, na qual os sujeitos não apenas se adaptam às condições dadas, mas intervêm criticamente sobre elas (Freire, 2011). Ao “criar seus próprios caminhos”, os

professores se afirmam como sujeitos históricos, capazes de intervir conscientemente em sua prática, mesmo em contextos adversos. De modo convergente, a perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação permite compreender que esses movimentos de criação e autonomia são potencializados nos espaços de diálogo e reflexão promovidos pelo próprio processo investigativo.

Assim, o Núcleo de Significação 3 evidencia que, diante das pressões avaliativas e das insuficiências formativas analisadas nos núcleos anteriores, os professores produzem movimentos de criação, autonomia e ressignificação de sua prática pedagógica. Esses movimentos não se configuram como soluções individuais ou desvinculadas do contexto institucional, mas como respostas historicamente situadas às contradições que atravessam o trabalho alfabetizador. Ao criar “seus próprios caminhos”, os docentes afirmam sua autoria pedagógica e reafirmam a centralidade da prática educativa orientada pelas necessidades concretas dos estudantes, ainda que essa autoria se construa em permanente tensão com prescrições externas.

Entretanto, tais movimentos de criação e autonomia não eliminam os efeitos das políticas avaliativas sobre o cotidiano escolar. Ao contrário, coexistem com dispositivos de controle, padronização e responsabilização que continuam a incidir sobre o trabalho docente. Essa coexistência evidencia que a autonomia pedagógica se constrói de forma contraditória, no interior de um campo de disputas no qual convivem, simultaneamente, limites impostos pelas políticas avaliativas e possibilidades de ressignificação do trabalho docente. É nesse ponto que se impõe a necessidade de aprofundar a análise, deslocando o olhar da criação pedagógica para os impactos estruturais e subjetivos produzidos pelas avaliações externas, movimento que orienta o Núcleo de Significação 4.

4.7 Núcleo de Significação 4 – A redução da complexidade do processo educativo à lógica dos indicadores e seus impactos subjetivos no trabalho docente

“[...] o número não mostra tudo isso” (P-E5-A2-01 – grupo focal)

O presente Núcleo de Significação evidencia a redução da complexidade do processo educativo à lógica dos indicadores das avaliações externas, bem como os impactos subjetivos dessa dinâmica no trabalho docente. Trata-se de um processo de significação social e historicamente produzido, no qual emergem significações que expressam as tensões entre a riqueza dos processos de aprendizagem vivenciados no cotidiano escolar e sua tradução em

resultados padronizados e mensuráveis. Nesse contexto, a centralidade atribuída aos números contribui para a invisibilização das condições concretas de ensino, ao mesmo tempo em que produz efeitos subjetivos como culpa, frustração e desgaste emocional entre os professores.

As significações que compõem este núcleo, sintetizadas nos indicadores analíticos, expressam experiências recorrentes de invisibilização das condições concretas de ensino e aprendizagem, na medida em que a centralidade atribuída aos indicadores numéricos tende a desconsiderar avanços qualitativos, processos formativos em curso e as múltiplas mediações sociais, culturais e institucionais que atravessam o cotidiano da alfabetização. Esse processo de significação aparece de forma condensada no grupo focal, quando os professores reconhecem que *“a gente vê avanço na sala, mas isso não aparece do jeito que a avaliação cobra”* (P-E5-A2-01 – grupo focal) e que *“tem muita coisa do processo que fica de fora quando vira só número”* (P-E3-A2-01 – grupo focal), formulações que sintetizam o sentido que nomeia este núcleo.

A seguir, apresenta-se o quadro analítico que explicita o percurso de construção deste Núcleo de Significação, a partir dos pré-indicadores e indicadores extraídos das falas docentes. Os indicadores analíticos foram construídos a partir da articulação dialética dos pré-indicadores, buscando apreender, em nível de síntese, os processos de significação que estruturam este núcleo.

Quadro 7 - Núcleo de Significação 4 – A redução da complexidade do processo educativo à lógica dos indicadores e seus impactos subjetivos no trabalho docente

Pré-indicadores (trechos de fala)	Indicadores analíticos
“A gente percebe avanços que nem sempre aparecem nas avaliações.” (P-E5-A2-01 – grupo focal)	Invisibilização dos processos de aprendizagem e redução ao desempenho mensurado
“Cada turma é diferente, mas a avaliação é a mesma para todo mundo.” (P-E4-A5-01)	
“Nem sempre o que a avaliação pede é o que a criança realmente aprendeu.” (P-E4-A5-02)	
“Tem aluno que cresce muito, mas isso não aparece no resultado final.” (P-E5-A2-01)	
“Parece que se a escola não vai bem, a culpa é sempre do professor.” (P-E2-A2-03)	Produção de culpa, frustração e desgaste emocional docente
“Às vezes a gente fica com medo, porque tudo parece que recai em cima da gente.” (P-E4-A5-01)	

“Você faz de tudo e ainda assim parece que nunca é suficiente.” (P-E3-A2-01)	
“Mesmo com toda a cobrança, a gente continua tentando fazer o melhor para os alunos.” (P-E5-A2-01)	Resistência ética e compromisso com a aprendizagem dos estudantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas (2025).

A análise evidencia que os professores reconhecem limites estruturais nas avaliações externas, ao perceberem que os números não dão conta de expressar a totalidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Essa compreensão se explicita quando os docentes afirmam que “*nem sempre o que a avaliação pede é o que a criança realmente aprendeu*” (P-E4-A5-02) e que “*tem aluno que cresce muito, mas isso não aparece no resultado final*” (P-E5-A2-01). A padronização dos instrumentos avaliativos, aplicada a contextos profundamente distintos, produz uma homogeneização artificial das realidades escolares, contribuindo para a invisibilização das singularidades das turmas, das trajetórias dos estudantes e das desigualdades sociais que incidem diretamente sobre os processos de aprendizagem. Como expressa uma professora, “*cada turma tem um ritmo, mas a cobrança é igual para todo mundo*” (P-E4-A5-01), evidenciando que a avaliação passa a operar como uma leitura parcial da realidade escolar, incapaz de reconhecer os diferentes percursos do processo alfabetizador.

Essa leitura encontra respaldo em análises críticas das políticas de avaliação, que apontam que a centralidade dos indicadores tende a produzir uma redução da complexidade do fenômeno educativo, privilegiando resultados mensuráveis em detrimento dos processos formativos (Freitas, 2012).

Associado a esse movimento, observam-se impactos subjetivos e ético-políticos significativos no trabalho docente. A responsabilização individual pelos resultados das avaliações externas contribui para a internalização de sentimentos de culpa, medo e insuficiência permanente, mesmo quando os professores reconhecem seus esforços e o compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes. Esse processo aparece quando um professor afirma que “*quando o resultado não vem, parece que tudo o que você fez não valeu*” (P-E3-A2-01) ou quando outro docente destaca que “*a gente acaba se sentindo responsável por coisas que fogem do nosso controle*” (P-E2-A2-03).

Ao deslocar para o professor a responsabilidade por resultados produzidos em condições desiguais, a lógica avaliativa fragiliza leituras coletivas e institucionais dos processos educativos e reforça a personalização do fracasso escolar. Tal movimento pode ser

compreendido, à luz de Luckesi (2011), como expressão de uma concepção classificatória de avaliação, que desloca seu potencial diagnóstico e formativo para funções de controle e regulação do trabalho pedagógico.

A análise das falas também permite identificar nuances relacionadas ao ano de escolaridade em que os docentes atuam. Entre professores do 2º ano, a frustração tende a aparecer mais diretamente associada à expectativa de assegurar a alfabetização inicial dos estudantes dentro dos parâmetros definidos pelas avaliações externas, especialmente quando os avanços observados no cotidiano da sala de aula não se convertem nos resultados esperados. Já entre docentes do 5º ano, os relatos indicam que a pressão subjetiva se vincula, com maior frequência, à necessidade de consolidação dos indicadores educacionais da escola, particularmente em função de avaliações que repercutem no monitoramento institucional do desempenho. Embora em ambos os grupos apareçam sentimentos de insuficiência, culpa e desgaste, as significações atribuídas à cobrança revelam mediações distintas ao longo do ciclo de alfabetização.

Esses efeitos não podem ser compreendidos como vivências individuais isoladas, mas como expressões de um sofrimento ético-político socialmente produzido nas relações institucionais e nas políticas educacionais que regulam o trabalho pedagógico. A sensação de frustração e desgaste emocional manifesta-se quando os professores relatam que *“a gente se esforça, se cobra, mas nunca parece suficiente”* (P-E3-A2-01), revelando a experiência de insuficiência permanente que atravessa a identidade profissional docente em contextos marcados por cobrança, comparação de resultados e desconsideração das condições reais de ensino.

A literatura educacional brasileira tem apontado que processos de responsabilização associados às políticas de avaliação externa e à centralidade dos indicadores educacionais podem produzir impactos relevantes sobre a saúde e as condições subjetivas do trabalho docente. Estudos sobre trabalho e políticas educacionais indicam que a intensificação das demandas institucionais, a pressão por resultados e a responsabilização individual ou institucional pelos indicadores têm contribuído para a ampliação de sentimentos de desgaste, frustração e desânimo entre professores da educação básica (Oliveira, 2004; Freitas, 2012). Dados nacionais sobre saúde docente também evidenciam que o adoecimento relacionado ao trabalho tem se tornado um fenômeno recorrente na profissão, frequentemente associado à intensificação das exigências institucionais, à sobrecarga de responsabilidades e à redução do

reconhecimento social do trabalho pedagógico (Assunção; Maia, 2025). Nesse cenário, as falas dos professores participantes desta pesquisa dialogam com um quadro mais amplo de tensões estruturais que atravessam o trabalho docente contemporâneo, indicando que os sentimentos de frustração e insuficiência relatados não se restringem às experiências individuais dos sujeitos investigados, mas se articulam a dinâmicas institucionais e políticas mais amplas que incidem sobre o exercício da docência.

Sob a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, tais vivências integram processos de significação nos quais o social se materializa no plano subjetivo, evidenciando a unidade entre objetividade e subjetividade na constituição da experiência docente (Vigotski, 2001; Aguiar; Ozella, 2013).

Apesar desses impactos, o núcleo também evidencia movimentos de resistência ética e pedagógica. Mesmo diante de uma lógica avaliativa que reduz a complexidade do trabalho escolar a números, os professores mantêm o compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com a construção de práticas pedagógicas significativas. Essa resistência aparece quando os docentes afirmam que *“mesmo com toda essa pressão, a gente continua olhando para o aluno e tentando fazer o melhor”* (P-E5-A2-01), indicando que a adesão às avaliações externas não se dá de forma acrítica, mas é mediada por um compromisso ético com o desenvolvimento das crianças.

A articulação entre os indicadores evidencia um movimento dialético no qual se entrelaçam: (i) a redução da complexidade do processo educativo à lógica dos indicadores, (ii) a produção de impactos subjetivos no trabalho docente e (iii) a emergência de movimentos de resistência ética e pedagógica. Esses elementos não se apresentam de forma isolada, mas constituem uma totalidade contraditória que expressa as condições históricas e institucionais do trabalho alfabetizador no contexto das políticas avaliativas.

Ao explicitar que o número não é capaz de traduzir a totalidade do processo educativo, os professores reafirmam a necessidade de práticas avaliativas que reconheçam a complexidade da aprendizagem, os contextos escolares e as condições concretas do trabalho docente. O Núcleo de Significação 4 evidencia, assim, que as avaliações externas, ao mesmo tempo em que produzem leituras padronizadas da realidade escolar, geram impactos subjetivos e identitários profundos no trabalho docente, configurando um campo de tensões que ultrapassa o plano técnico da avaliação. Ademais, explicita que os efeitos das políticas avaliativas não se limitam à organização do trabalho pedagógico, mas incidem diretamente sobre os modos de

sentir, significar e viver a docência. Ao tornar visíveis essas tensões estruturais e seus impactos subjetivos, o núcleo evidencia que a experiência docente com as avaliações externas não se encerra na denúncia de seus limites, mas abre espaço para processos de reflexão crítica e ressignificação da prática. É nesse movimento que se inscreve o Núcleo de Significação 5, no qual a pesquisa passa a ser compreendida como espaço de trans-formação docente e de ampliação da consciência crítica. Nesse sentido, o núcleo explicita que a compreensão das avaliações externas exige ultrapassar sua dimensão técnica, situando-as como fenômenos históricos, sociais e políticos que produzem significações e incidem, de forma concreta, sobre a constituição do trabalho e da identidade docente.

4.8 Núcleo de Significação 5 – A pesquisa como espaço de produção de significações, reflexão crítica e trans-formação da prática docente

“[...] a pesquisa também fez a gente pensar diferente” (P-E4-A5-01)

O presente Núcleo de Significação evidencia a pesquisa como espaço de novas significações, reflexão crítica e trans-formação da prática docente, configurando-se como um processo formativo vivido no interior do próprio percurso investigativo. Nesse núcleo, emergem significações que expressam deslocamentos reflexivos, ampliação da consciência crítica e fortalecimento do coletivo docente, indicando que a pesquisa ultrapassa sua dimensão técnica de produção de informações e se constitui como experiência formativa situada. Trata-se, portanto, de um movimento no qual a fala, a escuta e o diálogo operam como mediações fundamentais na ressignificação da prática pedagógica.

Este núcleo foi construído a partir da articulação dialética de falas produzidas no momento final das entrevistas e, sobretudo, no grupo focal, quando os professores são convidados a atribuir sentidos à experiência vivida no processo investigativo. As significações que emergem revelam deslocamentos reflexivos, ampliação da consciência crítica e fortalecimento do sentimento de pertencimento coletivo, indicando que a pesquisa não operou apenas como estratégia de produção de informações, mas como experiência formativa situada. O Quadro 8 apresenta o percurso analítico que sustenta a constituição deste Núcleo de Significação.

Quadro 8 - Núcleo de Significação 5 – A pesquisa como espaço de produção de significações, reflexão crítica e trans-formação da prática docente

Pré-indicadores (trechos de fala)	Indicadores analíticos
“Momentos assim fazem a gente parar para pensar no que a gente faz todo dia.” (P-E5-A2-01)	Pesquisa como espaço de reflexão, escuta e produção de novas significações
“Falando, parece que as coisas vão fazendo mais sentido.” (P-E3-A2-01)	
“Não é só responder pergunta, é refletir sobre o nosso trabalho.” (P-E4-A5-01)	
“Só de falar já muda alguma coisa.” (P-E5-A2-01)	
“É um espaço que a gente quase não tem”	
“A gente percebe que não está sozinho.” (P-E2-A2-03)	Ampliação da consciência crítica e fortalecimento do coletivo docente
“Sair pensando mais.” (P-E4-A5-01)	
“A pesquisa fez a gente pensar diferente.” (P-E4-A5-01 – fala-síntese)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas e grupo focal (2025).

A análise evidencia que os professores passam a significar a pesquisa como um espaço de pausa e interrupção da lógica acelerada do cotidiano escolar, permitindo refletir sobre práticas que, em geral, são realizadas de forma automática e pouco problematizada. Essa significação aparece quando uma professora afirma que “*momentos assim fazem a gente parar para pensar no que a gente faz todo dia*” (P-E5-A2-01), indicando que o encontro investigativo cria um tempo simbólico distinto daquele imposto pelas rotinas escolares e pelas demandas institucionais.

Nesse contexto, a fala e a escuta assumem papel central na produção de sentidos. Os professores reconhecem que a reflexão não se constrói de forma isolada, mas no diálogo com o outro, quando experiências semelhantes são compartilhadas e reorganizadas coletivamente. Esse movimento aparece na fala de uma docente ao afirmar que “*falando, parece que as coisas vão fazendo mais sentido*” (P-E3-A2-01), evidenciando que a linguagem funciona como mediação para a elaboração crítica da experiência vivida.

Esse movimento pode ser compreendido à luz da Psicologia Sócio-histórica, na qual a linguagem se constitui como mediação fundamental na produção de significações e na elaboração da experiência vivida (Vigotski, 2001).

Outro elemento estruturante deste núcleo é o reconhecimento do caráter coletivo da docência. Ao compartilharem suas vivências, os professores passam a compreender que os desafios enfrentados não são individuais, mas social e institucionalmente produzidos. Esse

deslocamento aparece quando um participante afirma que “*a gente percebe que não está sozinho*” (P-E2-A2-03), indicando um movimento de desindividualização do sofrimento e de fortalecimento do sentimento de pertencimento ao coletivo docente. Tal reconhecimento produz não apenas alívio, mas também potência reflexiva, ao possibilitar leituras menos culpabilizadoras da prática.

As significações produzidas revelam, ainda, que os professores passam a compreender a pesquisa não como um procedimento técnico, mas como experiência formativa. Ao afirmarem que “*não é só responder pergunta, é refletir sobre o nosso trabalho*” (P-E4-A5-01), os docentes explicitam que o processo investigativo favoreceu a análise crítica da prática pedagógica, das cobranças institucionais e das condições concretas de trabalho. Essa compreensão se articula à significação de que os efeitos da pesquisa extrapolam o momento do encontro, incidindo sobre os modos de pensar e agir posteriormente, como expresso na ideia de “*sair pensando mais*” (P-E4-A5-01).

Tal compreensão aproxima-se da perspectiva freireana, que concebe o diálogo como fundamento da prática educativa e da produção de consciência crítica, na medida em que os sujeitos se reconhecem como participantes ativos na leitura e na transformação da realidade (Freire, 2011).

A fala-síntese deste núcleo: “*a pesquisa também fez a gente pensar diferente*” (P-E4-A5-01 – grupo focal), condensa os sentidos produzidos ao longo do processo investigativo, expressando o deslocamento reflexivo vivenciado pelos professores. Esse deslocamento não se configura como mudança imediata ou linear da prática, mas como reorganização dos sentidos atribuídos ao próprio trabalho, às condições institucionais e às possibilidades de ação docente.

A articulação entre os indicadores evidencia um movimento dialético no qual se entrelaçam: (i) a constituição da pesquisa como espaço de reflexão, escuta e produção de novas significações e (ii) a ampliação da consciência crítica e o fortalecimento do coletivo docente. Esses elementos não se apresentam de forma isolada, mas constituem uma totalidade em movimento, na qual a experiência investigativa se converte em mediação para a ressignificação da prática e para a produção de novos modos de compreender e agir no trabalho docente.

Assim, o Núcleo de Significação 5 evidencia que a pesquisa se constituiu como espaço de produção de novos sentidos, ampliando a consciência crítica, fortalecendo a autonomia docente e favorecendo movimentos de ressignificação da prática. Nesse sentido, a pesquisa-formação, conforme discutem Aguiar e Ozella (2013), constitui-se como espaço de produção

de significações que articula sujeito e realidade, potencializando processos de conscientização e transformação. Ao significar a pesquisa como experiência formativa, os professores reafirmam-se como sujeitos históricos e ético-políticos, em consonância com os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação, capazes de refletir sobre a realidade que os atravessa e de construir, mesmo em contextos marcados por contradições, caminhos possíveis de transformação no trabalho alfabetizador.

Dessa forma, o núcleo explicita que a pesquisa, ao se constituir como prática social e histórica, ultrapassa sua função investigativa, afirmando-se como espaço de formação, mediação e trans-formação, no qual se produzem significações capazes de reconfigurar o trabalho docente e fortalecer práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva crítica e emancipatória.

4.9 Síntese dialética dos resultados: da análise à trans-formação

A síntese dos resultados desta pesquisa não se configura como mera retomada dos objetivos ou descrição dos achados, mas como um movimento interpretativo que busca apreender, em sua totalidade, as contradições, mediações e possibilidades de transformação que atravessam as significações docentes sobre avaliação, formação e prática alfabetizadora. Nessa perspectiva, a análise realizada ao longo deste capítulo assume caráter dialético, na medida em que busca compreender o fenômeno investigado não de forma fragmentada ou linear, mas como expressão de relações históricas, sociais e institucionais em permanente movimento, em consonância com a Psicologia Sócio-histórica, que compreende os processos de significação como historicamente constituídos e socialmente mediados (Vigotski, 2001; Aguiar; Ozella, 2013).

A articulação dos Núcleos de Significação evidencia que as avaliações externas são predominantemente significadas como dispositivos de cobrança, controle e responsabilização individual do professor, ao mesmo tempo em que são reconhecidas como insuficientes para apreender a complexidade dos processos educativos. Essa tensão revela que a centralidade atribuída aos indicadores numéricos produz a invisibilização das condições concretas de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que incide diretamente sobre os modos de sentir, pensar e significar a docência.

Essa compreensão se articula aos movimentos identificados nos diferentes Núcleos de Significação, nos quais se evidenciam, de forma dialética, processos de regulação e controle do trabalho pedagógico (Núcleo 1), insuficiências formativas e a construção de saberes na prática (Núcleo 2), movimentos de autonomia e criação pedagógica (Núcleo 3), impactos subjetivos e tensões estruturais decorrentes das políticas avaliativas (Núcleo 4) e, por fim, a própria pesquisa como espaço de produção de novas significações e trans-formação docente (Núcleo 5).

Nesse movimento, explicita-se uma contradição central que atravessa o trabalho docente no contexto investigado: ao mesmo tempo em que as políticas avaliativas operam como mecanismos de regulação, padronização e controle, os professores produzem, no interior dessas condições, movimentos de resistência, criação e ressignificação da prática pedagógica. Essa contradição pode ser compreendida à luz do Materialismo Histórico-Dialético, que apreende a realidade social como unidade de opostos em permanente transformação (Marx, 2011), evidenciando que adaptação e resistência não se excluem, mas coexistem de forma tensionada e dinâmica.

No que se refere à formação docente, a análise evidencia que tanto a formação inicial quanto a formação continuada institucional são predominantemente significadas como insuficientes para responder às demandas concretas da alfabetização, levando os professores a construir saberes profissionais no exercício da prática e na troca com os pares. Nesse processo, o coletivo escolar emerge como espaço formativo central, ainda que pouco reconhecido pelas políticas oficiais de formação, indicando a necessidade de fortalecimento de dispositivos institucionais que articulem formação, prática e contexto.

Ao mesmo tempo, a análise evidencia que os efeitos das políticas avaliativas não se limitam à organização do trabalho pedagógico, mas incidem profundamente sobre a dimensão subjetiva da docência, produzindo sentimentos de culpa, frustração e insuficiência permanente. Tais vivências, longe de serem compreendidas como experiências individuais isoladas, configuram-se como expressões de um sofrimento ético-político socialmente produzido, relacionado às formas de regulação e responsabilização que atravessam o trabalho docente contemporâneo.

Entretanto, é no interior dessas mesmas condições que emergem movimentos de resistência ética e pedagógica, nos quais os professores reafirmam seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes e produzem estratégias que tensionam a lógica avaliativa hegemônica. Esses movimentos evidenciam que a prática docente não se reduz à reprodução de

prescrições institucionais, mas se constitui como espaço de práxis, no qual se articulam ação, reflexão e possibilidade de transformação.

Nesse contexto, o Núcleo de Significação 5 assume papel fundamental na compreensão da pesquisa como experiência formativa, evidenciando que o próprio processo investigativo se constituiu como espaço de produção de significações, ampliação da consciência crítica e fortalecimento do coletivo docente. Ao criar condições para a fala, a escuta e o diálogo, a pesquisa possibilitou deslocamentos nos modos de pensar, sentir e significar a docência, configurando-se como mediação para a resignificação da prática pedagógica.

Assim, a síntese dos resultados permite afirmar que as significações docentes sobre avaliação, formação e prática alfabetizadora se constituem em um campo de tensões permanentes, no qual coexistem processos de regulação, adaptação, resistência e criação. Esses processos, historicamente e socialmente produzidos, não se apresentam de forma linear ou causal, mas como expressões dialéticas das condições institucionais, das políticas educacionais e das trajetórias profissionais dos professores alfabetizadores.

Desse modo, a análise realizada neste capítulo não se apresenta como fechamento explicativo do real, mas como aproximação crítica às contradições que o constituem. Ao tornar visíveis os sentidos produzidos no cotidiano escolar e os movimentos reflexivos desencadeados pela pesquisa, reafirma-se a análise como práxis, entendida como ação-reflexão-ação sobre a realidade (Freire, 2011), e a pesquisa como movimento de conhecimento, formação e transformação, em consonância com os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação (Magalhães *et al.*, 2026), abrindo caminhos para a continuidade da reflexão nas considerações finais da dissertação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA ANÁLISE À TRANS-FORMAÇÃO

A presente pesquisa teve como ponto de partida a problematização das relações entre alfabetização, formação docente e avaliações externas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um contexto marcado pela intensificação das políticas avaliativas e pelos desafios ampliados no cenário pós-pandêmico. Ao longo do percurso investigativo, buscou-se compreender não apenas práticas pedagógicas ou resultados educacionais, mas, sobretudo, os processos de significação produzidos por professores alfabetizadores em sua relação com o trabalho docente, com a formação profissional e com os dispositivos avaliativos que atravessam o cotidiano escolar.

Ancorada nos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-Dialético, a análise desenvolvida por meio dos Núcleos de Significação permitiu evidenciar que as avaliações externas operam como mediações contraditórias do trabalho docente. As significações produzidas pelos professores revelaram, simultaneamente, movimentos de controle, responsabilização e sofrimento ético-político, bem como possibilidades de leitura crítica da realidade escolar e de resistência pedagógica. Esses achados corroboram a compreensão de que os processos de significação são historicamente constituídos e socialmente mediados, expressando, no plano subjetivo, as contradições das relações sociais mais amplas (Vigotski, 2001; Aguiar; Ozella, 2013). Os resultados indicam, ainda, que a centralidade atribuída aos indicadores numéricos tende a reduzir a complexidade dos processos de alfabetização, invisibilizando contextos escolares, trajetórias de aprendizagem e as condições concretas de trabalho docente, em consonância com análises críticas das políticas avaliativas (Freitas, 2012).

Nesse cenário, a alfabetização reafirma-se, ao longo da pesquisa, como prática social, histórica e política, indissociável dos processos de formação docente e das mediações institucionais que conformam o cotidiano escolar. As falas analisadas evidenciaram que a formação docente, especialmente quando orientada por prescrições externas e por respostas imediatas às avaliações em larga escala, é frequentemente significada como insuficiente para responder às demandas reais da sala de aula. Em contraposição, os professores destacaram a centralidade da prática, do coletivo escolar e dos espaços de escuta e reflexão como dimensões fundamentais da aprendizagem profissional, indicando que a formação se constrói de modo contínuo, situado e relacional. Tal compreensão aproxima-se de perspectivas que defendem a

formação como processo permanente, ancorado na reflexão crítica sobre a prática e na construção coletiva de saberes docentes (Imbernóm, 2022).

Ao assumir a Pesquisa-Trans-Formação como princípio epistemológico e metodológico, esta investigação compreendeu a análise não como etapa final e externa ao campo, mas como práxis, na qual pesquisar, formar e transformar se constituem de modo indissociável. Essa perspectiva dialoga com a compreensão freireana de práxis como ação-reflexão-ação orientada à transformação da realidade (Freire, 2011), bem como com a concepção de pesquisa como espaço de produção de significações e de desenvolvimento da consciência crítica (Aguiar; Ozella, 2013). As entrevistas e o grupo focal configuraram-se como espaços dialógicos de reflexão, nos quais os professores puderam reconhecer-se como sujeitos históricos e ético-políticos, produzir deslocamentos reflexivos e ressignificar sentidos acerca de seu trabalho, das avaliações externas e das condições institucionais que os atravessam. Nesse movimento, a própria pesquisa foi significada como experiência formativa, evidenciando seu potencial de ampliação da consciência crítica e de fortalecimento da autonomia docente.

Como desdobramento deste percurso investigativo, foi elaborado o produto técnico intitulado *Avaliação em larga escala, Formação Docente e Práticas Alfabetizadoras: contribuições formativas a partir das significações docentes*, concebido como um relatório formativo voltado à Secretaria Municipal de Educação e aos professores alfabetizadores. Mais do que sistematizar os achados da pesquisa, o material busca constituir-se como espaço de reflexão crítica sobre as relações entre alfabetização, avaliações externas e formação docente, valorizando a escuta dos professores e os processos de significação produzidos no cotidiano escolar.

Organizado a partir dos Núcleos de Significação construídos na investigação, o produto técnico propõe possibilidades de leitura crítica dos indicadores educacionais, de problematização das políticas avaliativas e de fortalecimento de processos formativos situados, dialógicos e contextualizados. Em consonância com os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação, o material não assume caráter prescritivo, mas formativo e reflexivo, buscando contribuir para a construção coletiva de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades escolares e às necessidades concretas da alfabetização.

Com o intuito de ampliar seu alcance formativo e social, o produto técnico será disponibilizado no repositório e no site do Universidade de Taubaté, possibilitando o acesso de professores, pesquisadores e gestores educacionais interessados em utilizá-lo como subsídio

para processos de formação, reflexão pedagógica e desenvolvimento de práticas educativas em diferentes contextos escolares.

Embora ancorado em uma realidade local, tanto o produto técnico quanto a própria pesquisa dialogam com compromissos mais amplos assumidos no campo das políticas educacionais, em especial aqueles expressos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O estudo articula-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade), ao defender práticas avaliativas e formativas comprometidas com a aprendizagem significativa e equitativa; ao ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao problematizar os efeitos homogeneizantes das avaliações padronizadas sobre contextos escolares diversos; e ao ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao valorizar a escuta, o diálogo e a participação docente como fundamentos para o fortalecimento institucional da educação pública.

Retomar, ao final deste capítulo, as inquietações que motivaram a pesquisa permite afirmar que o percurso realizado não se encerra em respostas definitivas. Ao contrário, abre caminhos para novas leituras, práticas e políticas educacionais mais sensíveis às realidades escolares e às significações de quem vive cotidianamente o desafio de alfabetizar. Tal como anunciado na Introdução, compreender a alfabetização exige escuta, reflexão e compromisso ético com a realidade concreta da escola pública. É nessa direção que esta pesquisa se inscreve: como movimento contínuo de produção de conhecimento, formação docente e trans-formação da prática educativa, reafirmando o caráter histórico, social e transformador da ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda M. J. e OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- AGUIAR, Wanda M. J. e OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda M. J. de Aguiar, SOARES, Júlio R. e MACHADO, Virgínia C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p.56-75, jan./mar. 2015.
- AGUIAR, Wanda M. J. de, ARANHA, E. M. G., SOARES, J. R. (2021). Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e07305. <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 24 out. 2025.
- ALFERES, Maria Aparecida. MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: revisão de literatura e impactos no ciclo de alfabetização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v: 27, n 102, Publicado: 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/R8McrF5ZJpDjpDVn87gRPxR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila. MAIA, Emanuella Gomes. Indicadores das condições de trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 51, n. 00, p. e290495, 2025. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/245143>. Acesso em: 7 mar. 2026.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em:
- BONAMINO, Alícia Catalano de e SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 38, n. abr./ju 2012., p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006>. Acesso em: 14 out. 2025.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mai. 2024.

BRASIL, INEP. **Alfabetiza Brasil. 2024.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil>. Acesso em: 29 mai 2024.

BRASIL, INEP. **Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas. 2024.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL, NAÇÕES UNIDAS. **Perdas na aprendizagem devido à pandemia podem empobrecer uma geração em US\$17 trilhões. 2021.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/164138-perdas-na-aprendizagem-devido-%C3%A0-pandemia-podem-empobrecer-uma-gera%C3%A7%C3%A3o-em-us17-trilh%C3%B5es#:~:text=Contudo%2C%20evid%C3%A2ncias%20em%20todo%20o,t%C3%AAm%20acesso%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20remota>. Acesso em: 29 maio 2024.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016. DOI: 10.15366/riee2008.1.1.005. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4684>. Acesso em: 7 mar. 2026.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999. Acesso em: 14 set. 2025.

DELDUQUE, Regina Maria da Silva. **Alfabetização: memórias, métodos e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras. 2021.** 183f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_d83326250b036a3d138ff60dde77e8c9. Acesso em maio 2024.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa (ORG). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 6. ed. Petrópolis: DP *et alii*, 2008. E-book.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tj6ngrDgv68qtsVMpsKPqkx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 14 out. 2025.

FREIRE, Paulo. [*et al.*]. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011. E-book.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 8. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/36066/23315>. Acesso em: 07 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: GEN: Atlas, 2008.

GIL, Joara Aparecida Ribeiro Schran. **Alfabetização: desafio interdisciplinar para o ensino de leitura e escrita sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras**. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 18 maio 2024.

GOMES, Daniele Rodrigues. **Conhecimentos Profissionais Que Fundamentam As Práticas Pedagógicas: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 174f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 18 maio 2024.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021. E-book.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 10. ed. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; SANTOS, Marta Fernanda Boaventura; BATIVA, Matheus dos Santos; CAMPOS, Marcelo Augusto dos Santos. Formação de professores sob a perspectiva da pesquisa-trans-formação: trans-formar caminhos. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 34, p. 217–229, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v12i33.24017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24017>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MALTA, Maísa. **Análise da política de avaliação nacional da alfabetização**. 2022. 122f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_6c839e399610b733bf086e80666e0ea0. Acesso em: 18 maio 2024.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1974

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo. Cortez, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjunturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação. v.15, nº 44, maio/agosto, 2010, p. 329-410.

NATAL, Loryza Rodrigues Barbosa de Barros. **Práticas Educativas em alfabetização e letramento no 1º. e 2º. anos do Ensino Fundamental**. 2019. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Cap. 5. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5677>. Acesso em: 18 maio 2024.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do contexto dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, jan./jun.1999.

NÓVOA, Antonio. **Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, 44(3), 1-15. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#>. Acesso em: 18 jun 2024.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso: 14 out. 2025.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383–400, 2009. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/229>. Acesso em: 14 out. 2026.

PRIOSTE, Cláudia. **Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Educação e Pesquisa, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SWXzFpTCnLsHXYDc755gjF/#:~:text=A%20maioria%20dos%20professores%2C%2088,problemas%20emocionais%20e%20de%20indisciplina>. Acesso em: 18 maio 2024.

QUEIROZ, Welciane Iris de.; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Avaliações Externas e em Larga Escala no contexto da Política Educacional do Estado de Goiás. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022029, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1752. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1752>. Acesso em: 10 set. 2025.

RANGEL, Débora Thomaz de Oliveira. **Práticas Educativas de Professores Alfabetizadores**: um estudo sobre o período de ensino remoto emergencial. 2023. 119f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 18 maio 2024.

SANTOS, Marcos Pereira dos; OLIVEIRA, Adriano Monteiro de. **Ensinando e Aprendendo com Paulo Freire**: pedagogias, pesquisas e práticas educacionais. Iguatu: Quipá Editora, 2021. 166 f. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/644337/2/ENSINANDO%20E%20APRENDE%20COM%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 29 abr. 24

SARTORI, A. T. Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”. 2008. 200p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 17 mai 25.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/ as**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294/298>. Acesso em 27 jun 24.

THERRIEN, Jacques; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. **Trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.- dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 06 mai. 24.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L.S. Vigotsky; organizadores Michel Cole... [et al.];

tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª. Ed. - São Paulo: Martins fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: ARTMED, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Bezerra, Paulo. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Imagem página 16/17:
<https://www.emtu.sp.gov.br/emtu/institucional/quem-somos/vale-do-paraiba-e-litoral-norte.fss>

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES -
QUESTIONÁRIO**

Eixo 1 – Caracterização do entrevistado
Idade: Identificação de gênero: Estado civil: Natural de (Cidade/Estado): Local de Residência (Cidade/Estado):
Perfil Socioeconômico
1 - Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos) () Moro sozinho. () Uma a três. () Quatro a sete. () Oito a dez. () Mais de dez. 2 - Com que idade você começou a trabalhar? () Antes dos 14 anos. () Entre 14 e 16 anos. () Entre 17 e 18 anos. () Após 18 anos. 3 - Foi preciso estudar e trabalhar ao mesmo tempo? Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos? () Atrapalhou meus estudos. () Possibilitou meus estudos. () Possibilitou meu crescimento pessoal.

☐ Não atrapalhou meus estudos.

☐ Não precisei estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

4 - Quantas horas semanais você trabalha?

☐ Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.

☐ De 11 a 20 horas semanais.

☐ De 21 a 30 horas semanais.

☐ De 31 a 40 horas semanais.

☐ Mais de 40 horas semanais

5 - Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar a carga horária que desempenha atualmente: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

Ajudar nas despesas com a casa (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Custear/ pagar meus estudos (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Poder se dedicar a outras atividades (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Eixo 2 – Formação inicial e continuada

Escolaridade:

1 - Educação Básica: ☐ Pública ☐ Privada ☐ Pública e Privada

2 - Ensino Superior em: ☐ Pública ☐ Privada ☐ Pública e Privada

3 - Ano de conclusão da graduação:

4 - Modalidade de ensino: ☐ EAD ☐ Presencial

5 - Pós-graduação: ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Não possuo

6 - Modalidade de ensino da Pós-graduação: ☐ EAD ☐ Presencial

7 - Qual principal motivo faria você voltar a estudar ou continuar estudando?

☐ Progredir no emprego atual.

☐ Conseguir um emprego melhor.

☐ Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.

☐ Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.

☐ Não pretendo voltar a estudar.

Eixo 3 – Experiência profissional

1 - Há quanto tempo está na instituição que leciona?

2 - Lecionou em outras instituições?

3 - Quanto tempo de magistério?

4 - Como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental atua a quanto tempo?

5 - Como professor alfabetizador atua a quanto tempo?

6 - Qual sua formação inicial?

7 - Sua formação inicial contemplou conteúdos de alfabetização? ☐ Sim ☐ Não

8 - Você participa/participou de cursos voltados à temática da alfabetização? ☐ Sim ☐ Não

9 - Sua formação continuada contemplou estudos sobre alfabetização? ☐ Sim ☐ Não

10 - Você participa dos encontros e/ou formação continuada, do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? ☐ Sim ☐ Não

11 - De que forma você diria que esses conteúdos influenciaram em sua prática:

☐ Foram essenciais para o enriquecimento da minha formação e prática docente;

☐ Foram importantes, mas não impactaram nas minhas práticas;

☐ Não houve enriquecimento da minha formação e prática docente.

12 - Sabe-se que há uma concepção teórica nas práticas desenvolvidas pelo professor. Qual concepção teórica embasa suas práticas?

13 - Como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que tange à alfabetização, você utiliza algum método em sua prática docente?

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES - ROTEIRO
DA ENTREVISTA**

Tipo de questão	Como perguntar	O que se pretende saber
Acolhimento	Conversa informal com o docente para apresentação da pesquisadora e do objeto da pesquisa, com destaque para a necessidade de gravação em gravador digital e para a preservação da identidade da(o) participante.	- Iniciar os trabalhos com uma breve apresentação sobre o tema.
Referentes à pesquisa	Quando decidiu ser professor? Como foi essa escolha? Como aprendeu a ser docente? A sua formação inicial e continuada contribuiu para esse aprendizado da docência?	- Ingresso na docência, formação inicial e continuada.
	Em sua opinião, como a formação inicial e continuada influenciam na prática educativa?	- As formações contribuem para a construção do saber docente e de que forma.
	Quais estratégias considera mais significativas para a alfabetização? Como vê o desenvolvimento dos alunos no que se refere à alfabetização? Como percebe os resultados de avaliações externas? Como esses resultados influenciam sua prática?	- Se o professor se atenta as estratégias voltadas a alfabetização. - Se o professor realiza reflexões acerca de sua prática educativa. - Se o professor percebe e reflete sobre os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas.
Finalizando	Qual embasamento teórico você utiliza para suas práticas educativas em ações alfabetizadoras? Quais habilidades considera relevantes para o desenvolvimento do aluno na fase da alfabetização? Acredita ser possível trabalhar a alfabetização, por meio de jogos e brincadeiras, no ensino fundamental? Por que?	- A teoria apontada está alinhada às práticas educativas. - O professor compreende o processo de alfabetização. - Situações lúdicas ainda estão presentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES - ROTEIRO
DO GRUPO FOCAL**

Tipo de questão	Como perguntar	O que se pretende saber
Acolhimento	Conversa informal com os docentes para apresentação dos presentes.	- Iniciar os trabalhos com uma breve apresentação sobre o tema.
	A moderadora se apresenta e explica: (1) em linhas gerais, a proposta da pesquisa e do grupo focal; (2) detalhes sobre o funcionamento do grupo, com destaque para a preservação da identidade das participantes; (3) necessidade de gravação em gravador digital.	
Momento de Discussão	Em qual(is) escola(s) vocês lecionam? Como percebem as relações interpessoais nessas unidades? Se pudessem melhorar algo no ambiente de trabalho, o que seria?	- Identificação do ambiente escolar
	Como foi a escolha pelo ano/série em que atuam? Há quanto tempo lecionam nesse ano/série que atua? Como percebem apoio da equipe escolar nesse período?	- Ingresso na docência e tempo de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Como a formação inicial e continuada influenciam em práticas educativas? O que acham que seria importante nas formações continuadas?	- As formações contribuem para a construção do saber docente e de que forma.
	Quais estratégias consideram mais significativas para a alfabetização? Como veem o desenvolvimento dos alunos no que se refere à alfabetização? Sobre as avaliações externas, acreditam que elas podem criar um movimento de melhora da educação?	- Se o professor se atenta as estratégias voltadas a alfabetização. - Se o professor realiza reflexões acerca de sua prática educativa. - Como percebem as avaliações externas
Finalizando	Abertura para quem quiser falar mais sobre o assunto em questão. Questionamento se há sugestões para o caso de esse grupo ser realizado com outras pessoas.	- Despedida.