



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS

**PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: as
interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da
secretaria de educação de um município do agreste pernambucano**

CARUARU

2019

MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS

PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná

CARUARU

2019

Catálogo na fonte:
Bibliotecário – Raul César de Melo - CRB/4 - 1735

S237m Santos, Márcia Cristina Xavier dos.
Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano. / Márcia Cristina Xavier dos Santos. – 2019.
153 f. ; il. : 30 cm.

Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019.
Inclui Referências.

1. Profissões. 2. Professores – Formação. 3. Escolas – Organização e administração. I. Silva, Kenia Kelly Barros da (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-261)

MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS

PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Aprovada em: 28/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches (Examinadora Externa)
Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

Ao meu pequeno Marx, que chegou em minha vida como
tempestade e calma. Sem seu sorriso, meu
amor, mamãe jamais teria conseguido.

AGRADECIMENTOS

Ao Santo Espírito de Deus, que me acompanha desde o ventre de minha mãe, me protegendo, me guiando, me dando forças e sabedoria para me mover neste mundo. A Deus seja toda honra, glória e louvor! Obrigada Jesus por nunca desistir de mim! Agradeço à dona Celina, por ter me adotado e amado como filha. Obrigada, minha velha, por ter me ensinado o gosto pelo estudo, mesmo não sabendo escrever o próprio nome. Deus não poderia ter escolhido para mim mãe melhor, aprendemos juntas a driblar as dores do abandono e da ausência para dar espaço ao amor. Te amo, minha velha! Ao meu filho Marx, que foi luz e calor nos dias mais frios dessa caminhada. Ao meu esposo Marcílio, pelo amor, apoio, companheirismo, por ser fortaleza nos momentos difíceis. Ao meu pai Carlos, pelas palavras de ânimo e amor. À minha irmã, parceira e amiga Natallie. Obrigada, minha preta, pelas longas conversas ao telefone, seu apoio é singular em minha vida. À minha orientadora Carla Acioli, que ao longo dessa jornada tornou-se para mim uma amiga. Obrigada pelas leituras atentas do texto e pelas orientações, mas sobretudo, obrigada pelo olhar sensível que teve sob a minha vida. À minha rede de apoio, sem a qual, com certeza, minha jornada teria sido mais árdua: obrigada, Thaís, Irmã Neide, Priscila, Rosa, Kelly, Camila, Nathália, Danilo, Miquéias, por vocês me ajudarem a cuidar do Marx, pelo apoio e amor dedicado a mim e ao meu filho.

Meus sinceros agradecimentos às *Déboras*, grupo de mães intercessoras que me sustentaram em oração, apresentando minha mente e coração a Deus. Obrigada, em especial, à minha pastora Mauricéia Marly, pelas orações e palavras de incentivo. Sou grata a Deus por ter a colocado em minha vida. Agradeço aos meus amigos da graduação e do mestrado, que ajudaram a tornar a caminhada mais leve. Meus agradecimentos aos funcionários e bolsistas da secretaria do PPGEDUC, e aos professores do curso de mestrado do PPGEDUC, por me ensinarem a importância do comprometimento com a educação. Em especial aos professores Saulo, Marcelo, Alex, Carla, Conceição e Nina, pela atenção especial dada a mim no período de minha gravidez e pós-parto. Deus abençoe cada um de vocês e que possam existir mais profissionais como vocês na academia.

Meu “muito obrigada” aos professores e gestores da educação pelo acolhimento, pelas conversas e vivências que ajudaram no desenvolvimento desse trabalho, mas sobretudo, em meu desenvolvimento enquanto professora e pessoa.

Agradeço a Luiz Inácio Lula da Silva pelas políticas de interiorização das universidades públicas, que possibilitaram que a menina pobre e negra do interior, como eu, chegasse à universidade e alcançasse o título de mestre. Seguiremos lutando para que outros possam ter a mesma oportunidade! Meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento dessa pesquisa.

Atravessei minha vida como o cavaleiro do lago Constanz, sem temer que o gelo cedesse. Eis a maneira como concebo a vida (ELIAS,2001b).

RESUMO

Com o objetivo de estudarmos o processo de profissionalização docente na dimensão da profissionalidade, consideramos que os movimentos entre as figurações constituídas por professores, equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino da rede municipal de educação, são tão significativos que podem, inclusive, afetar o desenvolvimento da profissionalidade docente. Do ponto de vista teórico, adotamos o conceito de profissionalidade posto por Bourdoncle (1991), Hoyle (1980), Rodrigues (2002), Roldão (2005), Wittorski (2014): esta, é entendida aqui como um corpo de saberes e conhecimentos especializados aos quais os docentes podem recorrer para (re)pensar suas práticas. Para tratar das relações de interdependências, tomamos como principal apoio os conceitos de configurações e interdependências da sociologia processual de Norbert Elias (1994a; 1994b; 2001a; 2001b; 2001c; 2006). A produção dos dados recorreu à etnografia, principalmente no que diz respeito ao nosso movimento como pesquisador no campo. Fizemos uso de observações dos contextos escolares, entrevistas e questionários, e, para a análise e compreensão dos dados, adotamos o modelo de jogos apresentado por Elias (2008). Nossos dados apontam, entre outras coisas, que as relações de interdependências estabelecidas entre professorado, gestão da escola e gestão do ensino municipal assumem movimento configuracional em que se confirma uma importante inter-relação do professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino municipal com programas e políticas educativas, sejam propostas por arranjos privados, pelo Ministério da Educação ou pelo governo estadual ou municipal. É dessa forma que o processo de profissionalização e o desenvolvimento da profissionalidade docente são afetados pelas redes de interdependências estabelecidas pelo grupo profissional. Destacamos, nesse sentido, o controle significativo desses programas sobre o trabalho pedagógico e curricular da escola e professorado afetando a autonomia docente.

Palavras-chave: Profissionalização. Profissionalidade. Interdependências entre professorado. Gestão da escola. Equipe gestora do ensino municipal.

ABSTRACT

In order to study the process of teacher professionalization in the dimension of professionalism, we consider that the movements between the figurations constituted by teachers, the school management team and the teaching management team of the municipal education system, are so significant that they can even affect the development of teaching professionalism. From the theoretical point of view, we adopt the concept of professionalism put by Bourdoncle (1991), Hoyle (1980), Rodrigues (2002), Roldão (2005), Wittorski (2014): this, is understood here as a body of specialized knowledge that teachers can use to (re)think their practices. To deal with interdependence relations, we take as main support Norbert Elias's concepts of configurations and interdependencies of process sociology (1994a; 1994b; 2001a; 2001b; 2001c; 2006). The production of data resorted to ethnography, especially with regard to our movement as a researcher in the field. We made use of observations of school contexts, interviews and questionnaires, and, for the analysis and understanding of the data, we adopted the game model presented by Elias (2008). Our data indicate, among other things, that the relationships of interdependence established between teachers, school management and municipal education management assume a configurational movement that confirms an important interrelation between teachers, school management and municipal education management team with educational programs and policies, whether proposed by private arrangements, the Ministry of Education or the state or municipal government. Thus, the process of professionalization and the development of teaching professionalism are affected by the networks of interdependencies established by the professional group. In this sense, we highlight the significant control of these programs on the pedagogical and curricular work of the school and teacher, affecting teacher autonomy.

Keywords: Professionalization. Professionality. Interdependencies between teachers. School management. Municipal school management team.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Padrão básico de uma visão egocêntrica da sociedade.....	41
Figura 2 –	Representação de indivíduos interdependentes	42
Figura 3 –	Figurações da Secretaria Municipal de Educação e da Escola	77
Figura 4 –	Equipe Gestora da Escola	84
Figura 5 –	Figuração Professorado	86
Figura 6 –	Material da Formação do Programa Mais Alfabetização	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Perfil dos docentes do Departamento de Ensino atuantes como EGEM.....	79
Quadro 2 –	Perfis da EGEM	85
Quadro 3 –	Perfis da figuração professora.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	67
Tabela 2 –	Contexto escolar em relação ao PMALFA.....	68

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DE	Departamento de Ensino
EGE	Equipe Gestora da Escola
EGEM	Equipe Gestora do Ensino Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MAP	Município do Agreste Pernambucano
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES.....	23
2.1	A PERSPECTIVA FUNCIONALISTA DAS PROFISSÕES.....	24
2.2	INTERACIONISMO DE HUGHES.....	26
2.3	MAX WEBER E AS PERSPECTIVAS NEOWEBERIANAS: UM OUTRO OLHAR SOBRE AS PROFISSÕES.....	28
2.4	A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO	34
3	A SOCIOLOGIA PROCESSUAL DE NORBERT ELIAS E OS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	39
3.1	OLHAR DE NORBERT ELIAS SOBRE A SOCIOLOGIA: ROMPENDO DICOTOMIAS E ESTABELECENDO RELAÇÕES.....	39
3.2	A SOCIOLOGIA ELIASIANA NO CAMPO EDUCACIONAL.....	51
3.2.1	Figuração social: interdependências e profissionalidade docente.....	53
4	AS INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE PROFESSORADO – GESTÃO DA ESCOLA E GESTÃO DO ENSINO MUNICIPAL.....	56
4.1	PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO E AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORADO – GESTÃO DA ESCOLA – GESTÃO DO ENSINO MUNICIPAL.....	60
5	OS MOVIMENTOS NO CAMPO DE PESQUISA.....	63
5.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA.....	64
5.2	NOSSOS MOVIMENTOS NA ANÁLISE DE DADOS: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ASPECTOS ETNOGRÁFICOS E O MODELO DE JOGOS DE NORBERT ELIAS.....	68
5.3	APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA: PRIMEIROS DADOS.....	72
5.3.1	Cenário da cidade campo de construção dos dados.....	73
5.3.2	A rede de ensino estudada e suas figurações.....	75
5.3.2.1	<i>A Secretaria Municipal de Educação (SME) e a figuração da gestão de ensino municipal.....</i>	78

5.3.3	A Escola Mandacaru e suas figurações.....	82
5.3.3.1	<i>A figuração da Equipe Gestora da Escola.....</i>	84
5.3.3.2	<i>A figuração professorado.....</i>	86
6	ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS: AS INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE PROFESSORADO, EQUIPE GESTORA DA ESCOLA E EQUIPE GESTORA DO ENSINO.....	88
6.1	AS INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE PROFESSORADO E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: OS MOVIMENTOS PARA EQUILIBRAR O PODER ENTRE AS FIGURAÇÕES.....	90
6.1.1	As interdependências entre professorado e a Equipe Gestora do Ensino Municipal da Secretaria de Educação.....	91
6.1.2	As interdependências entre Professorado – Equipe Gestora da Escola e Equipe Gestora do Ensino Municipal.....	99
6.2	A PROFISSIONALIDADE E AUTONOMIA DOCENTE: INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE PROFESSORADO, EQUIPE GESTORA DA ESCOLA E EQUIPE GESTORA DO ENSINO MUNICIPAL.....	105
6.3	A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A RECONFIGURAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	113
6.4	DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS.....	121
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL.....	145
	ANEXO A – ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EXECUÇÃO DO PMALFA.....	147
	ANEXO B – ATRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO.....	150
	ANEXO C – FICHA DE REGISTRO APRENDIZAGEM DIÁRIA LÍNGUA PORTUGUESA.....	151
	ANEXO D – FICHA DE REGISTRO DA APRENDIZAGEM DIÁRIA DE MATEMÁTICA.....	153

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais os estudos e pesquisas do campo educacional têm evidenciado a importância de pensar a profissionalização docente considerando os contextos sociais e políticos no qual a docência se constitui e se desenvolve. Nessa direção, os estudos de Ambrosetti e Almeida (2009), Aquino e Neto (2009), Imbernón (2009), Puentes, Xavier (2014), Mury (2016), Nóvoa (1999), Roldão (2005), Tardif (2008), Wittorski (2014), e entre outros, discutem a profissão docente considerando tais contextos, bem como, apontam a importância da profissionalidade docente para a afirmação e valorização do professorado como grupo profissional, que desempenha papel primordial na aprendizagem dos conhecimentos socialmente considerados essenciais para a formação e emancipação dos indivíduos na sociedade.

Nesse contexto, nosso interesse no desenvolvimento da profissionalidade se constituiu a partir da compreensão de que ela é uma das dimensões potentes do processo de profissionalização para reconhecer e valorizar a docência, na medida em que corresponde ao corpo de conhecimentos e saberes especializados que distingue o professorado de outros grupos profissionais. Importante destacar que os conhecimentos e saberes especializados, próprios da docência, são construídos e desenvolvidos em meio às relações sociais que o grupo estabelece. É nessa direção que a compreensão do processo de profissionalização e do desenvolvimento da profissionalidade docente envolve dar atenção, bem como refletir sobre as relações que esse grupo estabelece.

Nesse sentido, este estudo trata do processo de profissionalização docente na dimensão da profissionalidade a partir da consideração de que as interdependências estabelecidas entre docentes, no exercício de suas atividades no contexto escolar – professorado, equipe gestora da escola, e equipe gestora do ensino municipal da Secretária Municipal de Educação (SME) – afetam o desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

Nosso interesse, no desenvolvimento da profissionalidade docente e nas inter-relações que envolvem o professorado, foi constituído ao longo de nossa participação como estudante de pedagogia em pesquisas¹ desenvolvidas no grupo de estudos “Formação e Profissionalização Docente”, do grupo de pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais”, o qual fazemos parte.

¹A profissionalidade e o profissionalismo de docentes do ensino fundamental: o caso de professores da rede pública da região Agreste do estado de Pernambuco. Financiada pelo CNPq, Chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Processo 406247/2012-9 entre os anos de 2012 a 2014. Profissionalização docente: interdependências entre a gestão escolar e o professorado do ensino fundamental – o caso do município de Gravatá. Relatório PIBIC/ UFPE. Recife- PE: 2014. Escolar e os professores do ensino fundamental: a adesão à docência. Relatório PIBIC/ FACEPE. Recife-PE: 2016.

Os achados das pesquisas, nas quais participamos como bolsista de iniciação científica², chamaram nossa atenção para as interdependências estabelecidas entre a docência e outros grupos que estão envolvidos com a educação escolar, mas atuam externamente à escola, como é o caso, por exemplo, da Secretaria Municipal de Educação (SME), através de seu corpo técnico-pedagógico, geralmente pertencentes ao Departamento de Ensino, que são responsáveis por definir e/ou operar as políticas educativas voltadas para os professores e para a escola.

Observamos que entre esses grupos (professores, equipe gestora da escola e a equipe gestora do ensino municipal da Secretaria de Educação³) se forjavam interdependências que sugeriam relações que nos pareceram importantes como elementos que se relacionam, por exemplo, à autonomia dos professores. Essas interdependências se apresentavam, por exemplo, no modo como a escola adería e vivenciava os projetos⁴ e/ou programas adotados pela SME. Ao serem apresentados à escola, os projetos sofriam adaptações e passavam por negociações para que pudessem atender tanto os objetivos dos programas, quanto a realidade e necessidades da escola.

Observamos que o movimento caracterizado por acolher, discutir, problematizar, pensar, negociar e (re)significar os projetos pedagógicos e/ou educacionais, envolvia o professorado e a Equipe Gestora da Escola (EGE) na medida em que a EGE atuava junto aos professores buscando, predominantemente, adequar os projetos apresentados à escola pela SME.

Notamos que o movimento de esforço para “adequar” tais propostas de trabalho, de alguma maneira, possibilitava o desenvolvimento de uma expertise (LINS e SANTOS, 2016), uma vez que tratar com os programas demandava que EGE e professorado mobilizassem seus saberes a fim de pensar, avaliar, ponderar, analisar e criar possibilidades de garantir aos alunos e professores as oportunidades de ensinar e aprender.

Nossa pressuposição é reafirmada a partir da observação de que o trabalho pedagógico/curricular desenvolvido na escola, mais especificamente pelos professores e pela EGE, é orientado por políticas que apontam para tensões entre interesses que se apresentam ora com o objetivo de orientar, ora também de controlar e supervisionar o trabalho docente. Essa compreensão se dá mediante uma das falas que emergiram durante a pesquisa que realizamos,

²Participante voluntária no PIBIC/UFPE 2014- 2015 e bolsista PIBIC/ FACEPE 2015-2016.

³A partir desse momento, ao longo do texto, todas as vezes que fizermos referências à Equipe Gestora da Escola, à Equipe Gestora do Ensino da Rede Municipal, e à Secretaria Municipal de Educação, utilizaremos as siglas: EGE, EGEM e SME referindo-nos às três respectivamente.

⁴Estamos nos referindo a projetos/programas concebidos externamente à escola e que têm adesão das Secretarias de Educação municipais para serem desenvolvidos nas escolas da rede, a exemplo dos Projetos “Mais Educação” e “Alfa e Beto”.

na qual evidenciamos a insatisfação dos professores com o modo como a proposta pedagógica do município é elaborada e enviada às escolas. De acordo com o professor, o Departamento de Ensino da Secretaria de Educação elabora e “executa” a proposta pedagógica sem consultar os professores, e a mesma chega à escola como um documento que precisa ser vivenciado pelos agentes escolares, na maioria das vezes desconsiderando a realidade pedagógica e do ensino, bem como da escola.

Esse dado nos chamou atenção para pensar a docência articulada a relações que colocam o professorado também como atores de seu desenvolvimento profissional, pois apesar da insatisfação do professor com a ação da Secretaria Municipal de Educação (SME) em formular a proposta pedagógica sem a participação do professorado, o mesmo professor dizia que essa proposta era “adaptada” à sua realidade em sala de aula, e sua fala demonstrava que ele agia buscando proteger o exercício da docência e sua autonomia, ao recorrer aos saberes e conhecimentos especializados da docência para ressignificar, por exemplo, a proposta pedagógica, adequando-a às demandas dos estudantes pelos quais era responsável. Movimento que expressa o desenvolvimento da profissionalidade na medida em que a ressignificação dos programas e projetos mobiliza o corpo de conhecimentos e saberes. Essa mobilização é justamente apontada por Imbernón (2009) e Roldão (2005) como caminhos para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Observamos, inicialmente, a partir desse movimento, que o professorado estabelece relações de interdependências com a EGE e EGEM ao operar as políticas pedagógicas/curriculares. Pois, para que essas políticas possam existir nas escolas e sala de aula, depende dos movimentos de interdependências produzidos pelo professorado, EGE e EGEM. Para além disso, eles configuram de modo interdependente por partilharem da docência como profissão. Assim, olhar para os movimentos configuracionais do professorado, EGE e EGEM e suas relações de interdependência, nos ajuda a pensar as diferentes funções/posições possíveis de serem ocupadas na docência, tais como: o docente professor, o docente gestor escolar e o docente gestor do ensino municipal. Funções que se vinculam a partir da docência, e que se movimentam ou configuram, por exemplo, a partir da materialização e do desenvolvimento de políticas pedagógicas/curriculares voltadas para o trabalho docente. Assim, inquietadas por tais reflexões suscitadas pelas vivências acadêmicas⁵, vivências que nos

⁵Participação em grupo de pesquisa e em programas institucionais, como o Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), em participamos enquanto aluno de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste.

aproximaram do debate acerca do processo de profissionalização e do desenvolvimento da profissionalidade, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Como as relações de interdependência estabelecidas entre professorado, equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino municipal da Secretaria Municipal de Educação afetam o processo de profissionalização docente na dimensão de sua profissionalidade?

Diante do problema de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: Compreender como as relações de interdependências estabelecidas entre professorado, equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino municipal da Secretaria Municipal de Educação afetam o processo de profissionalização docente na dimensão de sua profissionalidade. E como objetivos específicos: 1) Analisar como as relações de interdependência são estabelecidas entre professorado, equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino municipal da SME; 2) Verificar como as interdependências entre professorado e equipe gestora da escola são afetadas pelas interdependências que se estabelecem entre estes e a gestão do ensino municipal da SME.

Pensamos que, o modo como professorado, EGE e EGEM interdependem envolve relações de poder que podem afetar a profissionalidade docente, quando por exemplo, há movimentos em que o professorado é aliado da elaboração de políticas pedagógicas/curriculares, afetando a autonomia docente.

Nessa direção, as relações de interdependência envolvem a profissionalidade na medida em que interferem no trabalho docente e na prática do currículo. Observamos que os movimentos de reconfiguração ou recriação dessas políticas se constituem em um movimento, por parte do professorado, de proteção de sua profissionalidade. Assim, estudar as interdependências para compreender o desenvolvimento da profissionalidade docente nos ajuda a reconhecer o professorado como protagonistas de seu processo de profissionalização. Pois, as inter-relações demonstram o poder dos professores sobre sua profissão, as interdependências possibilitam ver um professorado que, por ter um corpo de conhecimento e saberes especializados, por ter expertise, também consegue tencionar e resistir para proteger sua autonomia.

É atenta a essas relações que propomos ampliar nossas discussões para além do contexto da escola, por isso olhamos para as relações de interdependência que o professorado estabelece com a EGE e com a EGEM da SME. Para nós, essa perspectiva de olhar sobre a profissão docente pode ampliar e enriquecer os estudos da área, uma vez que essa é uma relação pouco enfatizada nos estudos acerca da profissionalização docente, bem como da gestão.

Grande parte dos estudos, que encontramos em nossa aproximação com o campo de pesquisas educacionais⁶, versam sobre a gestão escolar e a profissionalização e profissionalidade docente em uma discussão de política prescrita, e possuem seu foco nas discussões sobre a constituição de uma gestão escolar democrática, e na formação inicial e continuada. Discussões que, frequentemente, têm como direção a melhoria das condições profissionais da docência. Essa aproximação também nos mostrou que as pesquisas atuais pouco discutem as relações de interdependência que envolvem os processos de profissionalização docente. Em nosso levantamento, observamos que apenas o estudo de Lins (2011) se aproxima de nossa discussão, porque considera os processos sociais no desenvolvimento da profissionalidade docente, atentando para as relações de interdependências que afetam o processo de profissionalização docente.

Embora os demais estudos encontrados não olhem a profissionalidade docente articulada às relações de interdependência entre docentes e SME, as reflexões propostas, por exemplo, nos estudos de Cardoso e Duarte (2015), Lins (2011), Pontes (2015), Puentes, Aquino e Neto (2009) Sousa e Martins (2013), Xavier (2014), Weber (2003, 2006) e, nos ajudaram a pensar o nosso objeto, à medida em que problematizam o fazer docente, as políticas educacionais que envolvem a organização do trabalho docente e as influências dos contextos sociopolíticos na docência. Por exemplo, Puentes, Aquino e Neto (2009) ao dizerem que para o alcance de status profissional a profissionalidade é peça fundamental, afirmam nosso entendimento de que a profissionalidade é uma das dimensões potentes para a afirmação e reconhecimento da docência como profissão.

Essa importância se justifica no fato da profissionalidade ser constituído pelo corpo de conhecimentos e saberes especializados que permitem a quem os possui intervir criativamente problematizando realidades. Tarefa não possível a um leigo. Vale salientar que os conhecimentos e saberes desenvolvem-se nas trocas e compartilhamento entre o grupo docente, tornando-se comuns aos docentes independentemente da posição que ocupam na profissão. Daí porque se faz necessário olhar para além dos movimentos do professorado em sala de aula, ampliar o olhar para as relações que ele estabelece com outros grupos.

Os estudos de Werle (2008) e Lagares (2009) auxiliaram em nosso estudo na medida em que propõem reflexões sobre as políticas que regem a gestão escolar e a educação. Falam sobre

⁶Realizado através do levantamento bibliográfico nas plataformas (Scielo), Repositório Institucional da UFPE (banco de teses e dissertações da UFPE) e nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no ano de 2017.

o sistema municipal de educação e o sistema municipal de ensino, evidenciando uma política educacional prescrita. Essas reflexões nos permitiram refletir sobre as diferenças entre as políticas pensadas para a escola e as vivenciadas pela escola, e, sobre como essas políticas pensadas são recriadas nas relações que os docentes estabelecem uns com os outros. Algo que nos remete à existência de tensão entre os sujeitos que pensam as políticas para as escolas e os que as vivenciam. É nesse contexto que não desejamos investigar apenas as leis e regimentos que guiam o exercício da docência, mas nos propomos olhar para além do que está exposto, prescrito para os professores, gestores escolares e de ensino municipal.

Nesse contexto, os gestores e dirigentes municipais de educação são docentes que pensam e planejam a execução de programas e políticas adotadas pelas redes de ensino, por isso é importante considerá-los no processo de profissionalização e desenvolvimento da profissionalidade docente. Nessa direção, Cardoso e Duarte (2015), Pontes (2015), Sousa e Martins (2013) reforçam nosso interesse nas relações de interdependência entre professorado – EGE – EGEM e suas influências no processo de profissionalidade docente, quando discutem sobre o movimento de formulação e execução de políticas educacionais que são pensadas para serem vivenciadas em uma rede de ensino, mas que, ao nela chegar, são recriadas.

Assim, diante tanto de nossas vivências acadêmicas, quanto de nossa aproximação com as discussões do campo de pesquisa educacional, escolhemos para pensar sobre as relações que envolvem os processos de profissionalização e a dimensão da profissionalidade docente o conceito de profissionalização, apoiadas na perspectiva da sociologia das profissões, por tal perspectiva permitir um olhar sobre a profissão como uma construção social.

Diante de nossa escolha, nosso apoio teórico, inicial, foi dado pelo conceito de profissionalização de Bourdoncle (1991), que o compreende como processo complexo composto por dimensões, dentre elas a profissionalidade, definida pelo autor como corpo de saberes que legitima uma profissão. Buscamos apoio também nos estudos de Wittorski (2014), que nos ajuda a refletir como a profissionalização envolve o movimento dos saberes, das capacidades e das competências docentes que permeiam as relações entre o grupo profissional. A fim de pensarmos como as relações de interdependências entre professorado, EGE e EGEM podem afetar a profissionalidade docente, recorreremos aos conceitos de figuração social e interdependência de Norbert Elias.

Nessa direção, nos propomos a dar continuidade aos estudos que temos realizado sobre docência, buscando aprofundar e ampliar a compreensão sobre os processos de profissionalização. A relevância de nosso estudo reside na importância de se olhar essas

relações de interdependências no processo de profissionalização e de construção da profissionalidade docente, rompendo com a ideia de individualização dos processos de profissionalização, tendo em vista que as profissões “surgem e se desenvolvem num sistema de interdependências” (DINIZ, 2001, p. 24). Pois, ainda que sua prática profissional seja regida por “normas coletivas adotadas por outros professores e por regulamentação organizacionais” (NÓVOA, 1999, p.71), o professorado atua reconfigurando tais normas e elaborando outras, em movimento de tensão com tais organizações que nos permitem ver o protagonismo do professorado no trabalho docente e no processo de profissionalização.

Nosso estudo também contribui com as discussões sobre os processos de profissionalização docente ao proporcionar reflexões pouco consideradas no contexto educacional, como é o caso das relações de interdependência que são estabelecidas entre docentes e Secretaria Municipal de Educação.

Nosso texto se organiza em capítulos de reflexões teóricas e empíricas que objetivam apresentar e discutir o nosso objeto de estudo, a profissionalidade docente, articulada às relações de interdependências entre professorado, EGE e EGEM. Assim, no capítulo *O processo de profissionalização e profissionalidade docente: reflexões a partir da sociologia das profissões*, apresentamos e problematizamos os conceitos de profissionalização e profissionalidade a partir da sociologia das profissões, abordando as principais perspectivas sociológicas das profissões que nos auxiliaram a pensar a docência.

Para compreender os movimentos de profissionalização e o desenvolvimento da profissionalidade docente, abordamos no capítulo *A sociologia processual de Norbert Elias e os processos de profissionalização e profissionalidade docente*, os conceitos de figuração/configuração e interdependência, que adotamos buscando pensar as relações entre professorado, EGE e EGEM.

No capítulo *As interdependências entre professorado - equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino municipal*, tecemos discussões acerca das políticas de organização da gestão educacional e sobre como essa organização posiciona professorado, EGE e EGEM, e se relaciona com os processos de profissionalização e profissionalidade docente.

O capítulo *Os movimentos no campo de pesquisa* trata de nosso percurso metodológico. Apresentamos nossos procedimentos, instrumentos de coleta de dados e método de análise, e em seguida iniciamos nossa apresentação e discussão dos dados no capítulo *Análise e reflexão dos dados: as interdependências entre professorado, Equipe Gestora da Escola e Equipe Gestora do Ensino*, com a apresentação do campo e dos atores sociais que contribuíram com

nosso estudo, para então apresentar e discutir o que nossos dados apontam sobre como as relações de interdependência estabelecidas entre professorado – EGE – EGEM da SME afetam o processo de profissionalização docente na dimensão da profissionalidade.

Ainda nesse capítulo, tecemos discussões acerca das categorias empíricas que emergiram de nossos dados, e que nos possibilitaram novas reflexões sobre os processos de profissionalização docente. Por fim, apresentamos no último capítulo dessa dissertação nossas considerações finais acerca de nossa problemática, bem como buscamos elaborar outras questões a partir do movimento de pesquisa vivenciado por nós.

2 O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES

Este capítulo tem por finalidade apresentar nossa perspectiva teórica acerca dos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente, assim, buscamos apresentar nossa compreensão dos conceitos a partir de reflexões sobre os processos de profissionalização pautadas no referencial da sociologia das profissões. Nesse sentido, a fim de situar brevemente o debate acerca das profissões no campo da sociologia, campo com o qual procuramos estabelecer diálogo para ampliarmos a compreensão acerca de processos de profissionalização da docência, apresentamos as principais correntes sociológicas de análise das profissões, são elas: funcionalistas, interacionistas e neoweberianas.

Assim, o primeiro tópico deste capítulo trata da perspectiva funcionalista das profissões, no qual aborda quais características de uma profissão, buscando dessa forma a diferenciação entre ocupação e profissão. Essa perspectiva é a base das discussões na sociologia das profissões, e por isso, apesar de ter sido ultrapassada pelas duas que se sucedem, é importante para conseguirmos compreender o debate que se estabelece sobre a docência.

No segundo tópico, expomos a perspectiva interacionista, que avança nas discussões sobre profissões ao propor reflexões sobre as influências dos contextos sociais sobre as profissões. No terceiro tópico, abordamos a perspectiva neoweberiana, que, semelhante à perspectiva interacionista, articula o desenvolvimento das profissões aos processos sociais, porém, avançando nas discussões ao propor um olhar sobre as influências da dimensão financeira sobre as profissões.

Ambas as perspectivas nos permitem refletir sobre as complexidades que envolvem as profissões. Foi considerando tais perspectivas que partimos do referencial sociológico sobre as profissões para pensar a docência, uma vez que o campo de estudo da sociologia das profissões apresenta maior concentração de pesquisas que problematizam as profissões, por isso acreditamos que traga maior suporte para pensarmos a docência, especialmente, o processo de profissionalização. Daí porque buscamos interlocução com o campo da sociologia, apesar de não termos interesse em um objeto propriamente sociológico. Pretendemos pensar a docência, compreendê-la considerando o referencial sociológico das profissões. O último tópico desse capítulo apresenta uma discussão sobre a posição da docência no campo da sociologia das profissões.

2.1 A PERSPECTIVA FUNCIONALISTA DAS PROFISSÕES

Como já apontado, o campo da sociologia das profissões possui três principais correntes teóricas que estudam e problematizam as profissões, são elas: funcionalista, interacionista e neoweberiana. A primeira corrente teórica tem como suas principais referências os estudos de Durkheim, Carr-Saunders, Wilson e Parsons. As reflexões propostas por esses autores, que fundamentam a perspectiva funcionalista, têm seu foco nas características das profissões. Miranda (2011) afirma que essa perspectiva se limita a entender as funções que as profissões exercem na vida em sociedade e desconsidera aspectos importantes, tais como: as relações de poder, de gênero e interações sociais que permeiam não só as relações profissionais estabelecidas, mas a vida social.

A perspectiva funcionalista da sociologia das profissões estabelece uma diferenciação entre ocupação/ofício e profissão que resulta na hierarquização da profissão sob a ocupação quando ambos os termos remetem à ideia de corporação, em que seus membros uniam-se por laços morais, por regulamentos e estatutos, bem como os conhecimentos da ocupação/ofício eram transmitidos oralmente. Assim, para a perspectiva funcionalista, a ocupação estaria ancorada na “transmissão hereditária dos estatutos e dos ofícios quase sempre se tratando de trabalhos mais manuais, braçais” (MIRANDA, 2011, p.16) e a profissão “seria a livre escolha individual da formação associada a uma atividade do mundo do trabalho” (MIRANDA, 2011, p.16). Ainda de acordo com o autor, essa ideia de formação para o trabalho é uma das principais justificativas para a elevação da profissão em relação aos ofícios, pois “nas corporações de ofício o conhecimento era passado de pai para filho quase como sendo um ritual religioso” (p.16), de modo que a cientificização dos conhecimentos profissionais tem um papel importante na divisão das corporações, e sobretudo nos debates sobre as profissões numa perspectiva sociológica.

Durkheim, na segunda edição de seu livro intitulado “Divisão do Trabalho Social”, traz as primeiras reflexões sobre a Sociologia das Profissões. Ele foi o primeiro sociólogo a propor teorizar sobre as profissões a partir da sociologia. De acordo com Almeida (2010), Durkheim faz isso ao atribuir aos grupos profissionais a possibilidade de superação do estado de anomia. Essa superação ocorreria na medida em que a organização desses grupos ocupacionais possibilitassem uma organização social e moral das sociedades modernas.

Inspirados pelo pensamento de Durkheim, os autores Carr-Saunders e Wilson preocupam-se em identificar os atributos que distinguem uma profissão de uma ocupação. De acordo com Rodrigues (2002), para esses autores uma profissão precisa ter:

(i) uma especialização de serviços, permitindo a crescente satisfação de uma clientela; (ii) a criação de associações profissionais, obtendo para os seus membros a proteção exclusiva dos clientes e empregadores requerendo tais serviços, isto é, estabelecendo uma linha de demarcação entre pessoas qualificadas e não qualificadas, fixando códigos de conduta e de ética para os qualificados; (iii) o estabelecimento de uma formação específica fundada sobre um corpo sistemático de teorias, permitindo a aquisição de uma cultura profissional (RODRIGUES, 2002, p.8).

Para esses teóricos, a profissão “emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica fundada sobre uma formação especializada, dando resposta a necessidades sociais” (RODRIGUES, 2002). Nesse sentido, podemos dizer que as profissões emergem de demandas por ações e respostas especializadas para as questões postas pela vida social.

No contexto de reflexões proporcionadas por Durkheim, Carr-Saunders e Wilson, Almeida (2010) e Rodrigues (2002) dizem que Parsons propôs uma teoria do funcionamento e gênese da profissão que afirma que para compreender a profissão é essencial estudar os mecanismos que afirmam e dão legitimidade social à mesma.

Assim, para Parsons, a profissão é caracterizada por oferecer um serviço competitivo em relação ao mercado e pertinente aos clientes, pela autoridade profissional, constituída pela competência específica de cada profissão, ou seja, o conhecimento necessário para executar as atividades profissionais; e pela neutralidade no exercício das funções (LINDEN, 2017), de modo que a partir das contribuições de Parsons, Goode sintetiza, segundo Rodrigues (2002), que para Parsons se constitui profissão:

Comunidades cujos membros partilham uma mesma identidade, valores, linguagem e um estatuto adquirido para toda a vida; têm poder de controle sobre si e os seus membros, sobre a seleção e admissão de novos membros, bem como sobre a formação requerida (p.10).

Nesse contexto, observamos que as reflexões propostas por Durkheim, Carr-Saunders, Wilson e Parsons levam à compreensão de que, para a teoria funcionalista, a profissão é “um agrupamento de papéis ‘ocupacionais’ que se distinguem por determinados elementos específicos” (DINIZ, 2001, p.19). Entre esses elementos estão os conhecimentos específicos adquiridos mediante formação especializada, que asseguram ao grupo profissional a autonomia. E, a profissionalização nessa perspectiva teórica seria o processo de consolidação da

especialização dos saberes em ordem ou sequência temporal de eventos, o que Diniz chama de profissionalização por estágios.

Esses estágios são descritos pela autora a partir das considerações de Caplow que:

Através de uma longa pesquisa observou que, em primeiro lugar, a ocupação se torna um trabalho de tempo integral. Em seguida cria-se escolas para treinamento que se transformam em departamentos, faculdades, ou escolas dentro de universidade, com seus graus acadêmicos e uma base de conhecimento mais ampla e complexa. Posteriormente, criam-se associações profissionais, as quais obtêm do Estado, através de intensa atividade política, legislação autorizando a prática da atividade ocupacional apenas por aqueles que possuem graus acadêmicos e licenciamento das associações e penalizando a prática não credenciada. E, finalmente, são estabelecidas regras de comportamento e de conduta profissional – um código de ética- para regular as relações do profissional com seus clientes e com seus pares (DINIZ, 2001, p.21).

Esses seriam os estágios pelos quais as ocupações passam até chegarem a profissões, de acordo com a corrente funcionalista. A visão etapista do funcionalismo recebe uma forte crítica por seu modo de enfatizar mais a estrutura das profissões do que o processo de profissionalização (DINIZ, 2001). É por dar maior ênfase à estrutura das profissões que acaba deixando de lado aspectos econômicos, políticos e sociais como contextos condicionantes e influenciadores sobre e na organização das profissões.

Quando a docência é pensada a partir dessa perspectiva, não é considerada profissão. Aliás, pautados nesses argumentos, alguns autores não consideram a docência profissão ou justificam que assim não a consideram.

Vale salientar que tal perspectiva parte de um determinado contexto histórico e cultural muito particular, a perspectiva funcionalista das profissões parte de um modelo de profissão liberal representado pelos médicos e advogados americanos (ALMEIDA, 2010).

2.2 INTERACIONISMO DE HUGHES

A segunda corrente teórica do campo da sociologia das profissões, que damos destaque, é a interacionista, que se movimenta em sentido discordante do funcionalismo. O principal representante dessa corrente é o sociólogo americano Everett Hughes. A corrente interacionista das profissões, ao contrário da perspectiva funcionalista, chama atenção para o estudo das circunstâncias pelas quais as ocupações tornam-se profissões.

O interacionismo não faz distinção entre ofício e profissão e propõe estudar as profissões a partir da interação e organização dos indivíduos que desempenham o mesmo trabalho na busca

pela proteção e autonomia de sua prática laboral (LINDEN, 2017, p.228). Esse estudo sobre a interação e organização dos indivíduos sobre seu trabalho seria possível a partir da análise sociológica da divisão do trabalho, que seria a origem da hierarquização das funções na sociedade, hierarquização que é resultado das interações e processos de construção social.

Diferente do funcionalismo, o interacionismo de Hughes vê que as especificidades das profissões estão na condição do exercício das mesmas, e vê a formação como um recurso à profissão e não como um atributo como é defendido pelo funcionalismo. Hughes problematiza a questão dizendo:

Eu passei da falsa questão “é esta ocupação ou uma profissão?” para uma mais fundamental, “quais as circunstâncias pelas quais as pessoas que têm uma ocupação tentam torná-la numa profissão, e a si próprias em profissionais?” e “quais os passos pelos quais tentam criar uma identificação com os seus modelos de valores?” (HUGHES, 1958, p. 45. *Apud.* RODRIGUES, 2002, p.16).

Estes questionamentos nos remetem ao movimento descrito por Elias (2001, p.91) sobre a gênese da profissão naval, sobre o modo como o conjunto das circunstâncias sociais fazem emergir novas profissões e ditam seu desenvolvimento. O autor nos diz que: “descobertas científicas, invenções e o surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são, indubitavelmente, fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissão”, assim, todas as profissões emergem de igual modo, mas devido às especificidades que as envolve, não percorrem o mesmo caminho rumo à profissionalização.

Nesse contexto, estudar as relações de interdependência pode nos ajudar a compreender os movimentos da docência na direção da profissionalização à medida em que Elias (2001, p.91) aponta que as tensões entre os grupos de pessoas que formam a profissão são o “motor do desenvolvimento de uma profissão”.

Assim, diante das reflexões propostas por Hughes, observamos que sua visão interacionista amplia a discussão sobre as profissões, na medida em que as mesmas são vistas como construções a partir de processos sociais, e a profissionalização é vista como um “processo de afirmação de ocupações por oposição ou afastamento dos modos amadores de desenvolvimento da atividade” (RODRIGUES, 2002, p.16), levando-nos a refletir sobre como a profissionalização parece realçar a importância da formação especializada para aqueles que desejam exercer uma profissão, pois ao abordar a oposição ou afastamento dos modos amadores de exercício de uma atividade, Rodrigues (2002) está nos dizendo que existe um modo especializado que possibilita a quem desenvolve determinada atividade ser reconhecido como profissional.

Nessa direção, vemos um ponto de consenso entre as correntes funcionalista e interacionista, pois ambas correntes comungam da ideia de que faz parte da profissão um corpo de saberes específico que contribui para o reconhecimento profissional de um grupo.

Esse corpo de saberes, mencionado pelas correntes funcionalista e interacionista, relaciona-se ao nosso objeto de estudo, que é a profissionalidade docente, à medida em que compreendemos a profissionalidade como uma das dimensões da profissionalização, que se refere aos saberes que legitimam a profissão (BOURDONCLE, 1991). É por isso que a profissionalidade docente é afirmada como importante para o reconhecimento e afirmação do professorado enquanto grupo profissional.

2.3 MAX WEBER E AS PERSPECTIVAS NEOWEBERIANAS: UM OUTRO OLHAR SOBRE AS PROFISSÕES

A terceira corrente sociológica de análise das profissões, que tratamos aqui, se origina nos estudos de Max Weber, que propõe uma discussão dos processos profissionais ligada à dimensão econômica, tal corrente situa-se em um nível macro-histórico da análise sociológica das profissões. De acordo com Diniz (2001), a corrente neweberiana tem o “fechamento da profissão” como seu principal conceito. Esse conceito criado por Weber significa:

O processo pelo qual coletividades sociais procuram maximizar seus ganhos pela restrição do acesso a recursos e oportunidades, geralmente de natureza econômica, a um círculo limitado de elegíveis que procuram monopolizá-los (p.30).

Essa monopolização que Max Weber se refere seria possível mediante a conquista de certificados ou diplomas universitários, que habilitaria ao sujeito fazer parte de um determinado grupo profissional e impediria o acesso daqueles que não possuem o diploma. Assim, a certificação seria o meio pelo qual as profissões controlam o acesso a ela. Diniz (2002, p.31) assinala que, nessa direção, a profissionalização, para Weber, seria uma “estratégia destinada, entre outras coisas, a limitar e controlar a entrada em uma ocupação com o propósito de proteger ou aumentar seu valor de mercado”. Assim, para a corrente neweberiana, as profissões seriam as que conseguem realizar esse movimento de controle de acesso a uma ocupação e ter controle de condições de mercado.

A partir da corrente neweberiana, outros autores deram importantes contribuições para o campo da sociologia das profissões ao aprofundarem as discussões e análises das profissões,

dentre esses autores destacam-se três como os mais importantes no campo da sociologia das profissões na atualidade. São eles: Freidson, Larson e Abbott.

Freidson realiza uma análise das fontes de poder profissional, para o autor o poder é o principal recurso que caracteriza uma profissão e está ligado a “capacidade dos próprios profissionais controlar o trabalho” (ALMEIDA, 2010), por meio de três fontes de poder profissional: a expertise, que se refere ao controle do corpo de saberes especializados da profissão; a autonomia, que remete ao poder sobre o próprio trabalho; e a terceira fonte de poder seria o credencialismo, que está relacionado ao poder das profissões em controlar institucionalmente o acesso à profissão.

Freidson, segundo Rodrigues (2002, p.51), identifica a profissão como “um princípio ocupacional de organização do trabalho” e vê a profissionalização como:

Um processo pelo qual uma ocupação — organizada formalmente ou não, através da reivindicação ou afirmação das suas competências especiais e esotéricas, da particular qualidade do seu trabalho e dos benefícios que com isso proporciona à sociedade — obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controle sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado (RODRIGUES, 2002, p.51).

Esse olhar sob a profissionalização nos permite refletir sobre a organização das profissões, sobre a importância de ter um regulamento que proteja esse grupo e garanta sua valorização social. O olhar de Freidson também nos permite ver a importância da coletividade desse grupo, pois para o autor essa regulação necessita ser feita entre pares.

A partir das reflexões da corrente neweberiana, Larson faz uma síntese das teses marxistas e weberianas e propõe uma análise das profissões a partir dos projetos profissionais que visam o fechamento social das profissões. Almeida (2010) diz que:

Ao articular os mecanismos de reprodução econômica com os mecanismos de reprodução social, Larson estabelece um novo quadro de análise ao associar as profissões a grupos de interesses associados ao sistema de classe da sociedade capitalista para os quais a profissionalização surge como um projeto de mobilidade coletiva com vista a atingir, ou preservar, quer novas posições econômicas, quer novas posições ao nível do estatuto e do prestígio social (p.124).

Assim, a partir das análises e contribuições de Larsons, podemos verificar a forte influência da sociedade capitalista sobre as profissões. Essa influência pode ser exemplificada na procura dos indivíduos por profissões que proporcionem melhor remuneração, e pensamos que esse fator impacta na valorização e reconhecimento social das profissões. Essa compreensão explicaria o fato de algumas profissões serem mais almeçadas socialmente que

outras, por exemplo, a medicina, que possui geralmente alta remuneração, status, prestígio e reconhecimento social.

Entre os autores contemporâneos da sociologia das profissões, destacamos as contribuições de Abbott. Ele propõe uma abordagem sistêmica das profissões. Dentre suas ideias, salientamos a relevância de seu conceito de jurisdição, que é compreendida pelo autor como um meio de garantir na forma da lei que apenas aqueles que fazem parte do grupo profissional tenham autoridade para realizar o exercício profissional (RODRIGUES, 2002).

Para Abbott, o conceito de jurisdição é central nas discussões sobre as profissões pois:

Ao reivindicar a jurisdição, uma profissão pede à sociedade que reconheça a estrutura cognitiva por meio de direitos exclusivos; jurisdição não tem apenas uma cultura, mas também uma estrutura social. Estes direitos reivindicados podem incluir o monopólio absoluto da prática e dos pagamentos públicos, o direito à autodisciplina e o emprego sem restrições, o controle da formação profissional, do recrutamento e do licenciamento, para citar apenas alguns (ABBOTT, 1988, p. 59, *Apud.* LINDEN, 2017).

Abbott (1988, *Apud.* LINDEN, 2017) afirma que essa perspectiva também abrange as influências dos contextos sociais e históricos na constituição das profissões, que, de acordo com o autor, provoca mudanças internas e externas no grupo profissional. Essas mudanças estariam relacionadas, por exemplo, à “evolução tecnológica, ao crescimento da burocracia, ao novo papel dos *mass media* e, em particular, às mudanças na estrutura do conhecimento profissional, nomeadamente o produzido no meio acadêmico” (ALMEIDA, 2010, p.125), de modo que percebemos, a partir do pensamento de Abbott, que o processo de reconhecimento profissional está articulado às necessidades sociais e históricas.

Essas reflexões da implicância da dimensão sócio-histórica na constituição das profissões e sua jurisdição nos interessam para pensarmos como os contextos socioculturais e histórico se relacionam com a docência e afetam seu processo de profissionalização, e também sobre como a docência exerce jurisdição e como ela proporciona à docência status profissional.

Nesse contexto de reflexões, se olharmos para o processo de redemocratização do Brasil, em que a docência passou a ser considerada como atividade pela qual era possível garantir o desenvolvimento da democracia no país, temos um exemplo de como os contextos sócio-históricos afetam a profissão. No processo de redemocratização do Brasil era urgente democratizar o ensino, bem como criar políticas de formação docente⁷, movimentos que anos depois reverberam em políticas voltadas para o reconhecimento do fazer docente como

⁷Para saber mais sobre a história da formação docente no Brasil, ver Tanuri (2000).

profissão, a exemplo das Leis de Diretrizes de Bases (LDB), de 1961, que propuseram a organização do ensino e da docência no Brasil (WEBER, 2003), criando assim possibilidades para a emergência de processos de profissionalização da docência, e a LDB de 1996, que afirma a dimensão profissional dos professores enfatizando “a dimensão política e social da atividade educativa”, incluindo “a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão” (WEBER, 2006, p. 3), estabelecendo a formação de professores em nível superior como um requisito para o exercício da docência.

No que se refere a profissão, Abbott (1988) *Apud*. Rodrigues (2002) não teria uma definição exata, porém estabelece cinco pressupostos considerados no estudo das profissões:

1) O estudo das profissões deve centrar-se [...] no tipo de trabalho que desenvolvem e nas condições de exercício da atividade, e não apenas nas suas características culturais e organizativas; 2) as disputas, os conflitos e a competição em áreas jurisdicionais constituem a dinâmica de desenvolvimento profissional, [...]; 3) as profissões existem no conjunto do sistema ocupacional e não como entidades isoladas, [...] sua abordagem deve considerar o sistema de interdependência que caracteriza as relações entre os grupos profissionais; 4) o principal recurso na disputa jurisdicional, e a característica que melhor define profissão, é o conhecimento abstrato controlado pelos grupos ocupacionais: a abstração confere capacidade de sobrevivência no competitivo sistema de profissões [...]; 5) os processos de desenvolvimento profissional são multidirecionais [...] (RODRIGUES, 2002, p. 94-95).

Diante do exposto até aqui, para Abbott a profissão é um processo afetado pelas diferentes instâncias sociais, e que está relacionado à constituição e reconhecimento de saber especializado, que é protegido através da jurisdição.

Muitas outras discussões emergiram a partir das correntes sociológicas apresentadas (funcionalista, interacionista e neoweberiana). Considerando o desenvolvimento desse campo, nos aproximamos inicialmente das discussões propostas por Hoyle (1980) e Bourdoncle (1991), que buscam pensar a profissão e a profissionalização como processos. A partir de seus estudos, elaboramos nossa compreensão acerca da profissão, profissionalização e profissionalidade docente.

Para Hoyle (1980, p.42), a profissão possui três conceitos: profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. O primeiro é apresentado como “processo através do qual os professores adquirem o conhecimento e as competências essenciais para um bom desempenho profissional”, tendo como função a melhoria do estatuto e da prática profissional. De acordo com o autor, esse é um processo no qual os professores podem ser ajudados para serem mais profissionais. Ao fazer a afirmação, o autor problematiza que tal ajuda implica em

questões sobre “como”, por exemplo, o estado pode encorajar tal processo, e ainda que essa ajuda remete em um modelo da prática profissional que pode ser positivo ou negativo ao desenvolvimento profissional docente. A perspectiva posta por Hoyle (1980), nos auxilia a pensar nosso objeto, na medida em que nos remete à ideia de que a profissionalização docente pode ser afetada, por exemplo, por políticas educacionais voltadas para professores, gestores escolares e gestores do ensino municipal.

O segundo conceito, o profissionalismo, apresentado por Hoyle (1980, p.44), se refere ao “compromisso entre os membros duma ocupação em relação à melhoria do estatuto e as estratégias utilizadas particularmente pelas associações ou pelos sindicatos”, que nos remete à importância de olhar para os docentes enquanto grupos figuracionais que se ligam uns aos outros constituindo a profissão docente. O último conceito, o da profissionalidade, diz respeito as “atitudes de prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa”.

Esse conceito é dividido pelo autor em duas dimensões: a profissionalidade restrita e a extensa. A primeira se refere à intuição do professor, aos saberes da experiência, podemos dizer que é uma profissionalidade focalizada na sala de aula, algo semelhante ao que chamamos, a partir de Abbaléa (1992), de expertise. Semelhante porque a expertise é o saber em uso, uma articulação entre o saber teórico e prático, já a profissionalidade restrita refere-se apenas ao saber intuitivo, baseado apenas na experiência e não na teoria, mas vemos a semelhança à medida em que pensamos que esses saberes práticos também constituem a expertise e são compartilhados pelos professores em movimentos de socialização profissional, daí porque dizemos que a profissionalidade envolve a expertise do professor.

A profissionalidade extensa é focalizada no contexto educacional, o professor ao fazer uso de sua profissionalidade extensa “busca situar sua sala de aula dentro de um contexto educacional mais largo [...] está interessado na teoria e nos desenvolvimentos educacionais mais recentes [...] está interessado em promover o seu próprio desenvolvimento profissional através do trabalho” (HOYLE, 1980, p.49). A profissionalidade extensa nos parece ser mais favorável aos processos de profissionalização docente na medida em que valoriza mais a coletividade e socialização dos saberes docentes.

Nesse contexto, embora Hoyle (1980) discuta a profissionalidade e o profissionalismo como processos distintos dentro das profissões, observamos que a dimensão coletiva perpassa todos eles, uma característica que nos permite dizer que a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade são conceitos que se encontram interligados.

Nessa direção, Bourdoncle (1991, p.74) para pensar sobre o processo de profissionalização, afirma que a profissão é uma atividade em que os conhecimentos são aprendidos e professados publicamente e “não adquiridos misteriosamente pelas vias não explícitas da aprendizagem imitativa”, ou seja, o autor enfatiza a importância dos conhecimentos teóricos e a socialização deles entre pares para o reconhecimento social da profissão. Nessa perspectiva, a docência é pensada considerando a importância de formação institucionalizada e das relações entre pares no processo de profissionalização.

Bourdoncle (1991, p.76) discute a profissionalização como um “processo de melhoramento coletivo do estatuto social da atividade”, um processo que para ele possui três dimensões ou estados resultantes do processo de profissionalização, ou seja, como processos que se desenvolvem dentro do processo de profissionalização, são eles: a profissionalidade, o profissionalismo e professionismo. Ainda conforme o autor, a profissionalidade se refere à “natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizados no exercício profissional”, ela é os saberes profissionais: os teóricos e os práticos e o professionismo se refere às “estratégias coletivas de transformação da atividade em profissão”, e o profissionalismo à “adesão individual à retórica e às normas coletivas”. Para Bourdoncle (1991), o profissionalismo é a adesão individual a normas e valores da profissão, o estado de socialização profissional, e não a regulamentação da profissão como diz Hoyle (1970).

Dentre essas abordagens sobre a profissionalização, e discutindo-as incorporadas ao processo de profissionalização docente, nos chama a atenção a dimensão da profissionalidade abordada por Bourdoncle (1991) como o corpo de saberes específicos que legitimam a profissão. Em acordo com Bourdoncle (1991), Braem (2000) afirma que a profissionalidade tem a função de legitimar uma profissão, ela é o seu alicerce.

Na docência, podemos dizer que a profissionalidade é adquirida e desenvolvida a partir da formação inicial e continuada, em momentos de compartilhamento entre pares, mas também nas relações estabelecidas entre professor e aluno, entre professor e gestão da escola, gestão do ensino municipal, entre o professorado e a comunidade escolar.

É a profissionalidade docente que possibilita ao professorado cumprir a função docente de possibilitar seus alunos a aprendizagem, ensiná-los a aprender (ROLDÃO, 2005), pois, para cumprir tal função, o professorado mobiliza saberes profissionais (pedagógicos) para levar os estudantes à aprendizagem, e, ao fazer isso, também usa seus saberes pedagógicos para ressignificar outros saberes, os chamados conteúdos, que se referem ao conteúdo a ser estudado, como por exemplo a matemática, para possibilitar a aprendizagem.

Assim, a partir dos estudos de Hoyle (1980), Bourdoncle (1991), Braem (2000), e outros como Weber (2003; 2006) e Lins (2011), chamamos de processos de profissionalização o movimento dos grupos profissionais por afirmação, valorização e garantia de direitos profissionais. Compartilhamos também do entendimento de Wittorski (2014) sobre a profissionalização quando nos diz que a “profissionalização põe em cena aquisições pessoais ou coletivas, tais como saberes, os conhecimentos, as capacidades e as competências” (p. 7), de modo que compreendendo a profissão como uma construção social, e nos aproximando dos estudos sociológicos e educacionais que discutem a profissionalização docente enquanto processo social complexo e contínuo, e considerando nossas perspectivas teóricas sobre profissão, profissionalização e profissionalidade, pensamos no processo de profissionalização docente a partir de seus aspectos sociopolíticos, compreendendo aqui a profissionalidade docente como uma das dimensões do processo de profissionalização, a dimensão que se refere aos saberes profissionais da docência.

2.4 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Diversos estudos do campo da sociologia e da educação têm abordado e problematizado a profissão docente, como por exemplo, os estudos de Etzioni, (1969), Bourdoncle (1991), Enguita (1991), Nóvoa (1991), Imbernón (2009), Weber (2003), Lins (2011) e Santos (2013), que aqui nos ajudam a refletir sobre o processo de profissionalização docente e o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Bourdoncle (1991), ao problematizar a docência como profissão, faz importantes reflexões sobre o modo como os sociólogos funcionalistas tomam as profissões clássicas como modelo para identificar o que é ou não uma profissão, de acordo com o autor:

Os sociólogos funcionalistas partem não só de estereótipos fortes associados a algumas profissões estabelecidas como a medicina ou as profissões ligadas ao direito, mas também da função social reguladora que elas desempenham, quando satisfazem ao mesmo tempo as necessidades individuais de saúde e de justiça e as necessidades funcionais da sociedade de sobrevivência e dos seus membros e de gestão dos seus conflitos (BOURDONCLE, 1991, p. 78).

A adoção de determinadas profissões clássicas como modelo teria resultado na exclusão ou marginalização das profissões que não possuem as mesmas características, emergindo daí conceitos, tais como subprofissão, pseudoprofissão, profissão marginal, quase-profissão ou semiprofissão para nomear aquelas ocupações que não se enquadrassem no modelo das profissões liberais.

Diante dessa reflexão de Bourdoncle (1991), pensamos que os funcionalistas desconsideram as especificidades das outras profissões, na medida em que sugerem pensar todas as profissões enquadradas em um modelo universal, excluindo dessa forma, aquelas que se constituem diferenciadas das profissões tomadas como referência, além também de não considerarem nos processos de profissionalização aspectos econômicos e as relações de poder que permeiam as profissões.

No contexto de reflexões sobre a docência enquanto profissão, Bourdoncle (1991) afirma que, para Etzioni (1969), a docência é uma semiprofissão, uma vez que, segundo o autor, a docência sofre forte controle burocrático externo, não se preocupando que “pessoas externas à sua atividade, os membros do Conselho de Educação, dirijam as suas próprias tarefas técnicas e pedagógicas” (BOURDONCLE, 1991, p. 81).

Enguita (1991), compartilhando da compreensão de que a docência é uma semi-profissão, diz que, além dos docentes não terem a totalidade das características de uma profissão (competência, vocação, licença, independência e autorregulação), estariam próximos do processo de proletarização⁸, tendo em vista que o professorado vende sua força de trabalho e:

Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta (ENGUIITA, 1991, p.49).

No entanto, o autor reconhece as especificidades do trabalho docente que, articuladas à “igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação e a enorme importância do setor público frente ao privado” (ENGUIITA, 1991, p.50), aproxima a docência ao reconhecimento profissional, e o faz pensar que existe a possibilidade dos docentes saírem da posição de semiprofissão para a tornar-se, de fato, uma profissão.

Além de Enguita, outros autores discutem sobre ambiguidade da docência enquanto profissão, entre eles Nóvoa (1991), a partir de uma análise sócio-histórica da docência, afirma que:

Os docentes devem ser vistos sob a dupla perspectiva da integração e da autonomização: de um lado, eles estão submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que ‘um servidor do Estado não deve se opor ao Estado’, por outro, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio (p.123).

⁸Processo pelo qual os trabalhadores perdem o controle sobre meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade (ENGUIITA, 1991).

Nesse contexto, além de evidenciar a ambiguidade da docência, Nóvoa (1991) nos leva a refletir sobre ser a profissionalidade o meio pelo qual os docentes podem construir o que o autor chama de discurso próprio. Isso porque, se considerarmos que a profissionalidade docente é constituída de saberes diversos, que são construídos e ressignificados nas inter-relações que os docentes estabelecem uns com os outros, ainda que haja, o que Nóvoa (1991) chama de controle ideológico do Estado, nos movimentos de ressignificação de políticas curriculares, por exemplo, o professorado conseguirá reconhecimento profissional. Assim, ao tencionar com tais políticas, o professorado pode proteger a profissionalidade, pois, entre linhas, está dizendo quem de fato pode decidir sobre sua função, assim demonstram que não são um grupo passivo. Nessa direção, pensamos que o professorado, por meio do desenvolvimento da profissionalidade, se protege e busca melhoria profissional.

Assim, embora exista, usando as palavras de Nóvoa (1991), o controle ideológico do Estado e a ausência de um código formal de ética, “a exigência de lidar diretamente com a subjetividade humana faz com que a atividade docente apresente características muito peculiares, que desbordam os limites de qualquer organização lógica” (SANTOS, 2013, p.11). Interessadas nessas peculiaridades, buscamos pensar a profissão docente para além das discussões de ser ela ou não uma profissão, pensamos que refletir sobre as relações sociais que envolvem os docentes enquanto grupo profissional pode contribuir para compreender os processos de profissionalização, rompendo a imagem de um professorado vulnerável e passivo, pois, como diz Bourdoncle (1991, p.81), seria abusivo considerar o professorado “como sendo empregados com o trabalho muito controlado”, tendo em vista que mesmo diante do controle estatal sobre o trabalho docente, o professorado pode fazer uso de sua criatividade para desenvolver seu fazer com autonomia, e ainda, acreditamos, que o professorado não é passivo, ele também tenciona com as políticas de trabalho pensadas para eles, e fazem isso ao reconfigurar as políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) dentro da sala de aula e na escola, ancorados em sua expertise.

Atentas às complexidades que envolve o fazer docente, que se justifica no fato da docência lidar com subjetividade, com cultura, com políticas e principalmente estar atrelada à formação humana (IMBERNÓN, 2009), pensamos que os aspectos que geralmente são citados como fatores que aproximam o professorado da proletarização, como por exemplo, o controle externo do Estado, a privatização da educação e a fragmentação do trabalho docente, são, para nós, aspectos que podem afetar negativamente o processo de profissionalização.

Pensamos, a partir de Lins (2011), que esses aspectos também podem fragilizar a profissionalização, tanto da docência, como de outras profissões, pois, como a autora afirma, as mudanças sociais e políticas podem alterar e mudar, tanto o processo de profissionalização de uma ocupação, quanto também de profissões que já são estabelecidas na sociedade. Assim, as profissões sofrem mudanças estruturais ao longo de sua existência, uma vez que elas surgem para atender a demandas sociais, e essas demandas são consequências dos movimentos que os indivíduos que formam a sociedade fazem por serem indivíduos culturais e políticos, ligados uns aos outros em uma relação em que um interdepende do outro na sociedade, daí porque é importante compreender o modo como o grupo docente se estrutura e procura mobilizar recursos materiais e simbólicos capazes de contribuir para a sua afirmação coletiva enquanto grupo que se diferencia de outros grupos profissionais (ALMEIDA, 2010).

Nessa direção, Weber (2003; 2006) e Lins (2011) atentam para a importância de olhar a profissão docente considerando também os contextos político e social brasileiro. Tal proposta nos ajuda a pensar sobre o movimento de profissionalização docente articulado a especificidades que revelam a complexidade do trabalho docente, nos permitindo compreender que existe um caráter mutável no trabalho e função docente, que advém de relações de interdependência entre professorado e demais sujeitos do campo educacional.

Lins (2011) e Weber (2003) apontam para o final da década de 1970 e a década de 1990 como marcos temporais importantes para a docência no Brasil, afirmam que no fim da década de 1970 o professor foi posicionado como o propulsor da construção da democracia por meio de mudanças sociais, o debate da qualidade escolar “pautada em parâmetros internacionais” ganhou destaque nas discussões educacionais, reverberando em políticas públicas de formação docente inicial e continuada que visavam a melhoria da educação nacional, impulsionando o processo de profissionalização do professorado.

Esse processo ganha vigor, de acordo com Weber (2003), com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei n. 9.394/1996, documentos importantes no processo de reconhecimento profissional do professorado. De acordo com a autora, a Constituição Federal de 1988, ao abordar o “resgate do concurso, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino”, deu visibilidade aos docentes dos anos iniciais como profissional “que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária” (WEBER, 2003, p.1126), e como desdobramento da Constituição de 1988, a Lei n. 9.394/1996 atribui à escola e ao professor a função de assegurar

a aprendizagem dos alunos, funções que induzem a delimitação de uma área de jurisdição do professorado.

Nesse contexto, a partir desses marcos para a profissão docente apresentados, vemos que o reconhecimento da profissão docente está articulado ao reconhecimento de seus saberes, ou seja, de sua profissionalidade. É a profissionalidade que cria jurisdição ao professorado, e garante o reconhecimento de que o professor é o profissional do ensino.

Daí porque, a partir das reflexões suscitadas pelos estudos de Weber (2003; 2006) e Lins (2011) sobre o processo de profissionalização docente, e inspiradas também pelos estudos que dialogam com a sociologia processual de Norbert Elias, consideramos a profissionalidade docente como aspecto importante da profissão docente, que se desenvolve articulada às relações sociais que os docentes estabelecem entre si no exercício de sua função, relações permeadas por tensões que limitam uma análise completa da profissão docente.

3 A SOCIOLOGIA PROCESSUAL DE NORBERT ELIAS E OS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Como vimos anteriormente, pensamos a docência enquanto profissão, considerando os processos sociais que a envolvem e afetam a função do professorado e seu reconhecimento social. De modo que, atentas às relações que envolvem a profissão docente, buscamos na sociologia processual de Norbert Elias apoio para pensarmos as relações entre docentes do ensino fundamental nas séries iniciais, a equipe gestora escola e a equipe gestora do ensino municipal da Secretaria de Educação nos processos de profissionalização docente. Adotamos o pensamento eliasiano como referência para desenvolvermos uma discussão teórica e também para a construção e desenvolvimento do nosso percurso metodológico.

Assim, neste capítulo apresentamos como Elias pensou a sociologia processual, que trata de processos sociais no sentido de movimentos, de mudanças na estrutura social provocadas pelos movimentos dos indivíduos, e não a ideia de processo relacionado a etapas ou progresso. Discutimos também sobre os conceitos de figuração ou configuração social e interdependência, e em seguida abordamos algumas das contribuições do pensamento de Elias para o campo da educação e para a compreensão acerca da profissionalização docente, com o intuito de alargarmos nossa compreensão dos processos de profissionalização docente.

3.1 OLHAR DE NORBERT ELIAS SOBRE A SOCIOLOGIA: ROMPENDO DICOTOMIAS E ESTABELECENDO RELAÇÕES

É natural que o pensamento eliasiano ainda seja pouco conhecido ou usado no campo de pesquisa educacional, afinal o autor foi um *outsider*⁹, sua origem e cultura judaica foram obstáculos para sua aceitação em círculos intelectuais, e talvez, esse fato, somado a suas ideias audaciosas e inovadoras para a época, tenham feito com que ele tardiamente conseguisse a divulgação de seus escritos e o reconhecimento de seu trabalho.

Elias era filho único, judeu nascido em 1897 na cidade alemã de Breslau, onde viveu por 18 anos, quando foi servir ao exército durante a primeira guerra mundial como técnico de

⁹Termo usado por Elias (2001b) para descrever os marginalizados da sociedade, os grupos minoritário e estigmatizado

comunicações. Ao fim da guerra muita coisa havia mudado, e Elias, ao voltar para sua cidade natal, cursou paralelamente medicina e filosofia, e posteriormente trabalhou cerca de dois anos em uma fábrica de fornos de fundição, na qual passou por diversas funções de operário a supervisor.

As vivências como ferreiro despertaram em Elias o interesse pela área da economia. De acordo com Elias (2001b), sua visão do capitalismo foi muito influenciada pelo seu trabalho na fábrica e as relações que estabeleceu com seu patrão. Essas relações revelaram a Elias a divisão de classe, mas sobretudo a sede de poder dos donos das fábricas, algo que, de acordo com Elias, configura-se em um jogo em que, o que os movem não é o fator financeiro, pois já são pessoas ricas, mas, como em um jogo, o que os movem é o desejo pelo poder.

Com a estabilidade financeira dos pais, Elias decidiu ir morar na cidade de Heidelberg, na qual tentou viver como jornalista, mas, sem sucesso, acabou dando aulas particulares de inglês e recebendo ajuda mensal do pai. Na época, Elias já era doutor em filosofia e psicologia, e em 1924 teve seus primeiros contatos com a sociologia, quando assumiu um cargo de professor intermediário do professor Karl Mannheim na universidade de Heidelberg. Elias tinha o objetivo de tornar-se professor titular, mas devido à sua origem judaica, não era possível a obtenção do posto. Foi então que, a convite de seu amigo sociólogo Mannheim, foi para Frankfurt, onde teve contato com os intelectuais que integraram a Escola de Frankfurt.

Por ocasião da segunda guerra mundial, deixou a Alemanha, exilando-se em Paris e, percebendo que não conseguiria um emprego como professor universitário, deixou a França em 1935, e seguiu para Londres, onde escreveu seu primeiro livro *O Processo Civilizador*, que foi impresso anos depois na Suíça, mas, por causa da guerra, sua obra ficou décadas sem ser divulgada.

Com muito trabalho e esforços, Elias foi aos poucos conquistando seu espaço como intelectual. Muitas outras coisas viveu Elias¹⁰, que passou por vários países e cidades, e por fim se estabeleceu como professor de sociologia em Amsterdã, onde viveu até 1990. O próprio Elias diz que tudo que viveu o levou a querer fazer estudos que o aproximasse mais da realidade da vida, ele fala que: “É bastante provável que as experiências por que passei como judeu, na Alemanha, desde minha primeira infância, tenham contribuído para reforçar a atração que senti mais tarde pela sociologia.” (ELIAS, 2001b, p.135).

¹⁰Para saber mais sobre a biografia de Norbert Elias ver Elias (2001b).

Nesse contexto, a sociologia processual de Norbert Elias é pensada a partir de sua compreensão de sociedade que se constitui por intermédio de processos sociais não planejados, não intencionados, de transformações amplas, contínuas, de longa duração. Elias (2008) aponta para a visão de uma sociedade realista, que de acordo com ele as pessoas “através de suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras, das mais diversas maneiras” (p.15), e são o conjunto das relações que elas estabelecem, em um movimento contínuo e dinâmico de transformação, que constitui o que ele chama de sociedade (WAIZBORT, 2001).

É nessa direção que Costa (2017), ao tratar sobre a interdisciplinaridade da obra de Elias, nos diz que para ler os escritos de Elias é preciso compreender que o autor:

Se afasta de certas posições tradicionais: a *metafísica*, que substancializa os seres como se eles existissem de forma autônoma e independente; a *dualista*, que pensa as relações como se fossem dicotomias expressas em termos de causa e efeito, sujeito e objeto, interior e exterior; a *teológica*, que vê os processos como se fossem a evolução em vista da realização de um fim determinado; a *normativa*, que visa uma cientificidade na qual o próprio investigador se considera excluído de seu objeto de pesquisa; a da *causalidade*, que precisa correlacionar a formação de efeitos na necessariedade mecanicista de uma causa; e a *fragmentária*, que pensa o mundo de forma descontínua, constituído por elementos encerrados em sua particularidade (p.36).

É nessa direção que dizemos que Elias rompe com dicotomias e estabelece relações, ele propõe mais que um estudo sobre a sociedade, ele rompe com ideias já estabelecidas e propõe que a sociedade seja vista e compreendida a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos.

Elias (2008) apresenta duas imagens que exemplificam o modo como a sociedade é vista, a figura 1 aborda o modo como a sociedade é compreendida e estudada pela maioria dos sociólogos de sua época, vejamos:

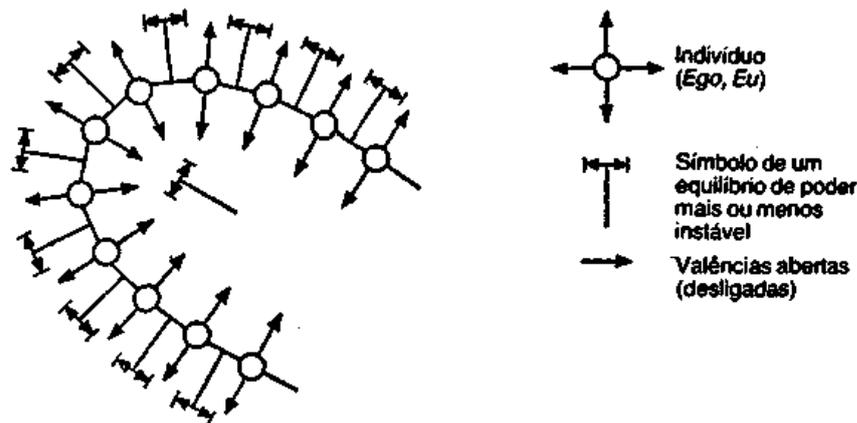
Figura 1 - Padrão básico de uma visão egocêntrica da sociedade



Fonte: extraída de Elias (2008, p.14).

Na figura acima, vemos que há um isolamento do indivíduo e da sociedade, Elias diz que tal dicotomia não é coerente, pois, em sua perspectiva, o indivíduo e a sociedade são duas faces de uma mesma moeda, ou seja, o indivíduo constitui a sociedade e a sociedade constitui o indivíduo. É nessa direção que apresenta a figura 2 com sua percepção de sociedade, em que os indivíduos estão interligados, formando uma rede de relações que está em constante movimento de mudanças e tensões. Elias (2008, p.15) diz que romper com a concepção tradicional de ver o indivíduo isolado da sociedade significa abraçar uma visão mais “realista das pessoas” e que, “essas pessoas constituem teias de interdependência, ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou Estados”. Para representar essa visão de sociedade, Elias apresenta a figura a seguir:

Figura 2 - Representação de indivíduos interdependentes (família, estado, grupo, sociedade, etc).



Fonte: extraída de Elias (2008, p.14).

Com esse entendimento sobre a sociedade, de que ela é formada por indivíduos que estão ligados uns aos outros e que não há uma separação entre esse indivíduo e a sociedade, Elias (2006) diz que a tarefa da teoria dos processos sociais:

Consiste no diagnóstico e na explicação das tendências de longo prazo e não-planejadas, mas ao mesmo tempo estruturadas e orientadas, no desenvolvimento de estruturas da sociedade e estruturas da personalidade, que constituem a infraestrutura daquilo que em geral denominamos ‘história’ (p.197).

Diante do colocado por Elias, vemos que sua sociologia processual busca contemplar não apenas a história de como as sociedades se constituem a partir da ação de indivíduos isolados, mas propõe olhar para o processo pelo qual as sociedades se constituem, considerando nesses processos as relações que unem os indivíduos na sociedade. Dunning (2011, p.14) diz que uma

das características fundamentais na sociologia eliasiana, é: “a convicção comum de que, como o universo é mais amplo, os indivíduos humanos e as sociedades formadas por eles são processos”.

A sociologia de Elias e sua compreensão de sociedade e indivíduo de modo entrelaçado resultam de sua ampla formação que perpassou as áreas da antropologia, filosofia e psicologia, o que revela sua singularidade entre os sociólogos, nos chamando a atenção para a possibilidade, oferecida por Elias, de avançar nas discussões sociológicas para além da dimensão econômica, propondo um olhar mais amplo ao modo como o indivíduo está na sociedade e a sociedade está no indivíduo. Nessa direção, Kirschner (1999, p.30) diz, referindo-se a Elias, que “em toda sua obra observa-se o cuidado de evitar a compartimentação das pessoas e das sociedades em categorias rígidas”.

Assim, Elias vê a sociedade como o conjunto das relações humanas que ligam os homens uns aos outros, e é por acreditar nisso que ele se opõe a ideias totalizadoras e individuais dos processos sociais (WAIZBORT, 2001). Para Elias, os indivíduos e a sociedade não estão separados, pois “as sociedades não são nada além de indivíduos conectados entre si; cada indivíduo é dependente de outros, de seu (deles e dele ou dela) amor, de sua língua, de seu conhecimento, de sua identidade, da manutenção da paz e de muitas outras coisas” (ELIAS, 2006, p. 70), nesse sentido, para Elias a vida social é composta por teias que formam uma rede de interações humanas.

Elias (1994a) diz que essa rede denota a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade, de modo que para pensar a sociedade a partir da rede de relações entre os indivíduos na sociedade é necessário compreender que, primeiro, o indivíduo não é um ser isolado, pois, embora ele possua sua singularidade, ele é nutrido pela e na relação com o outro, e depois é necessário considerar a historicidade de cada indivíduo, observando o fenômeno do crescimento até a idade adulta e considerando os aspectos culturais e históricos que envolvem aquele indivíduo dentro do grupo social no qual é recebido.

Para Elias (1994a), essa relação com o outro inicia-se ao nascer, na medida em que ao nascer somos recebidos em uma figuração social que já possui suas funções e regras estabelecidas historicamente, que são passadas a nós como novos membros, inicialmente no âmbito familiar e posteriormente amplia-se quando iniciamos nosso convívio social externo a família. De modo que ao associar tais funções e regras, estabelecidas historicamente e passadas para nós, a nossa singularidade pessoal, entra em movimento de interdependência com o grupo com o qual vamos formar configurações.

É nesse contexto de reflexões, sobre o modo como vamos estabelecendo relações com os indivíduos e contextos sociais, que Elias trabalha o seu conceito de figuração social, que se refere ao agrupamento dos indivíduos na sociedade, que ocorre mediante sua dependência mútua. Para o autor, figurações são grupos de indivíduos que “em virtude de sua interdependência fundamental uns aos outros, agrupam-se” (ELIAS, 2006, p. 26).

Refletindo sobre o conceito de figuração social, Noronha e Rocha (2007, p.54) “demonstra existir uma rede de interdependência entre os seres humanos, destinando-se juntamente a combater a teoria de que os seres humanos são átomos isolados nas sociedades”, de modo que, considerando a compreensão de Elias sobre processo social, as figurações não são estáticas, pois os indivíduos que a formam estão em constante transformação. Assim, ao mudar, suas figurações e as relações estabelecidas nela também sofrem mudanças, por esse motivo as relações dentro das figurações não são fixas.

Alguns autores nos ajudam a aprofundar nossa compreensão sobre o conceito de figuração de Elias e Heinich (2001), por exemplo, diz que, para Elias, as figurações são sistemas de interação, e Quintaneiro (2010) pontua que:

As figurações podem combinar diversas características: ser mais ou menos simples, estáveis, efêmeras ou harmônicas; dotadas ou não de regras, por sua vez universais ou não; compostas por um ou muitos níveis de integração; formadas por apenas dois membros ou por milhões deles, indivíduos ou grupos que se vinculam por meio de suas interdependências e das funções que cumprem entre si (p.51).

É nessa direção que, para Norbert Elias, o modo como nos comportamos é determinado por nossas relações passadas e presentes com outras pessoas, não estamos isolados em um “eu” individualista que guia sua vida mediante suas próprias escolhas, mas que tais escolhas, ainda que pareçam ser próprias de cada sujeito, são pelas relações de interdependências estabelecidas entre as figurações sociais as quais transitamos.

Para explicar a natureza dessas relações, Norbert Elias elabora o conceito de Interdependência, que se refere ao modo como os indivíduos sociais se movimentam dentro das figurações, a maneira como a ação de um interfere na ação do outro e provoca mudanças na estrutura da figuração que fazem parte, tal conceito é importante na sociologia de Elias, pois de acordo com ele:

[...] só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua

interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros (ELIAS, 2008, p.79).

A fim de ser melhor compreendido pelos seus leitores, Elias aborda algumas situações cotidianas para exemplificar o movimento de interdependência existente entre as figurações e no interior delas, assim ele nos diz que:

Tomemos, por exemplo, uma forma relativamente simples de relação humana, a conversa. Um parceiro fala, o interlocutor retruca. O primeiro responde e o segundo volta a replicar. Se considerarmos [...] o rumo tomado pela conversa como um todo, a sequência de ideias entremeadas, carregando umas às outras numa interdependência contínua, estaremos lidando com um [...] tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma ideias que não existiam antes ou leva adiante ideias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas por essa formação e transformação das ideias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. E é justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral (ELIAS, 1994, p. 22).

Diante do exemplo citado, vemos em uma situação prática o porquê que as configurações não são estáticas e o porquê não é possível prever seus movimentos, e, principalmente que para compreendê-la é necessário atentar para as relações de interdependência que os sujeitos estabelecem entre si, que, como vimos, Elias (1994) realça que é uma relação mútua.

Nesse contexto, Elias apresenta o modelo de jogos como uma “proposta e ajuda a interpretar a sociedade através da interdependência de pessoas enquanto participantes de um jogo específico” (MARCHI, 2003, p.112), a partir de tal modelo, ou metodologia para estudar a sociedade, Norbert Elias trata sobre o equilíbrio de poder como algo fundamental nas relações entre as figurações, apresentando o poder como “um elemento integral de todas as relações humanas” (ELIAS, 2008, p.80), e realçando que “o poder não é um amuleto que um possua e outro não ” (ELIAS, 2008, p.81).

É nesse sentido, que Elias fala dos níveis de poder que permeiam as relações humanas e o modo como esses níveis são instáveis, por estarem submetidos ao grau de necessidade ou dependência que os indivíduos têm uns dos outros. Assim, quanto maior for a minha dependência do outro, maior poder o outro exercerá sobre mim, porém, considerando a natureza dinâmica das relações de interdependência, esse poder não é fixo, por isso Elias diz que o poder não é amuleto, mas está condicionado a dada situação e posição que o sujeito ocupa por determinado tempo no interior das figurações.

Assim, a partir de sua compreensão de *poder*, Elias aponta o *equilíbrio de poder* como sendo o cerne das relações de interdependências, e elabora uma metodologia a partir do modelo de jogos¹¹ para estudo e análise de tais relações, de acordo com Elias:

Os modelos de jogo ajudam a mostrar como os problemas sociológicos se tornam mais claros e como é mais fácil lidar com eles se os reorganizarmos em termos de equilíbrio, mais do que em termos reificantes. Conceitos de equilíbrio são muito mais adequados ao que pode ser realmente observado quando se investigam as relações funcionais que os seres humanos interdependentes mantêm uns com os outros, do que os conceitos modelados em objetos imóveis (ELIAS, 2008, p.81).

Esse equilíbrio de poder, que Elias fala, proporciona que as figurações mantenham seu caráter dinâmico, e a causa do poder não ser centralizado em um único indivíduo dentro da figuração são as interdependências que todos dentro da figuração estabelecem entre si.

Tais conclusões podem ser melhor compreendidas inicialmente a partir do modelo de competição primária, em que há a disputa entre duas ou mais pessoas que sem regras pré-estabelecidas medem forças. Para exemplificar tal modelo, Elias (2008) descreve a luta entre duas tribos, A e B, por sobrevivência. Ambas as tribos possuem características que lhes atribuem um equilíbrio de poder na competição, embora a tribo A seja formada por homens e mulheres mais altos e fortes fisicamente, a tribo B, apesar de ser constituída por indivíduos menores e menos robustos, são mais rápidos e mais jovens. Em um confronto ambas sofrem a perda de integrantes de seu grupo, que leva Elias a dizer que:

Nesse conflito de vida e morte, cada um dos lados está constantemente a planejar um próximo ataque, vivendo num estado de alerta permanente, antecipando-se às movimentações que o outro lado poderá eventualmente fazer. Como não se orientam por regras comuns, apoiam totalmente a sua orientação na ideia que cada um faz dos recursos de poder que o lado tem relativamente aos seus [...] Estes recursos de poder e força relativa, que neste caso representam essencialmente força física e planeamento de estratégias para a sobrevivência, são constantemente postos à prova por meio de incursões e escaramuças. Cada um dos lados tenta por todos os meios enfraquecer o outro. Cada um é confrontado com uma interpenetração contínua, num movimento em que cada indivíduo singular se envolve totalmente (ELIAS, 2008, p. 86-87).

Elias parte do modelo de competição sem regras para nos dizer que, independentemente de haverem ou não regras sociais preestabelecidas, o modo como nos relacionamos não muda,

¹¹Adotamos como metodologia de análise o modelo de jogos criado por Elias (2008), no capítulo metodológico tratamos das questões que nos motivaram a trabalhar com tais perspectivas.

ainda assim nossas ações e movimentos estarão ligados às interdependências que estabelecemos com as outras pessoas que junto conosco constituem a sociedade.

Assim, para reafirmar sua teoria sobre indivíduo e sociedade, e para dar continuidade ao que Elias (2008) chama de “experiências intelectuais simplificadoras” que ajudam a compreender os movimentos de interdependências funcionais entre as figurações, ele apresenta cinco modelos de jogos: jogos com duas pessoas, jogos de muitas pessoas a um só nível, jogos multipessoais a vários níveis, modelos de jogo de dois níveis, tipo oligárquico e o modelo de jogo a dois níveis tipo democrático crescentemente simplificado.

No primeiro modelo de jogo, o que envolve duas pessoas, como o xadrez por exemplo, Elias (2008) ressalta a superioridade do jogador A com relação ao jogador B, porém, assinala que esse não é um poder absoluto, tendo em vista que as jogadas de A também são redimensionadas a partir das jogadas de B. Logo, Elias (2008) está nos dizendo que mesmo diante de uma situação em que A tenha mais controle sobre o jogador e sobre o jogo, tendo em vista que A fazendo uso de sua maior experiência, por exemplo, pode manipular as jogadas de B e assim também controlar o jogo, isso não significa que é possível saber o percurso que o jogo seguirá nem tão pouco seu fim, pois ambos jogadores estão em uma relação de interdependência mútua, as jogadas de ambos serão guiadas pelos seus movimentos ao longo do jogo.

Semelhante ao modelo de jogo de duas pessoas, Elias (2008) apresenta o modelo de jogo com muitas pessoas, exemplos desse modelo são jogos como dominó, baralho, UNO, que envolvem mais de uma pessoa jogando individualmente. Nesse modelo, o indivíduo A continua sendo o mais forte, porém agora ele joga com mais de um jogador, sendo A o único elo de ligação entre os demais jogadores B, C, D, etc., assim:

O processamento dos jogos não é diretamente interdependente. Em cada um dos jogos, A é esmagadoramente mais poderoso; tem um alto grau de controle, tanto sobre o seu adversário como sobre o decurso do próprio jogo. Em cada um desses jogos, a distribuição de poder é inequivocamente desigual (ELIAS, 2008, p.90).

Para um equilíbrio dessa relação de poder entre o jogador A e os demais, Elias sugere o aumento de jogadores independentes, pois segundo ele, esse fato enfraqueceria A, tendo em vista o limite “das relações independentes umas das outras que uma pessoa pode realizar simultaneamente” (ELIAS, 2008, p. 90). Outro modo que ele apresenta como uma solução para o equilíbrio de poder entre A e demais jogadores, é a união dos jogadores mais fracos, desde

que esse grupo não tenha tensões internas fortes, caso essas tensões existam elas serão um fator de poder favorável para o jogador A.

Nesse contexto, Elias (2008) diz que os jogos multipolar diminui a força de A, fazendo com ele perca o domínio do jogo, e tal como no primeiro modelo de jogo apresentado, os jogadores entram em interdependência e assim não é possível a A “controlar as jogadas se seu adversários e de controlar o curso do jogo” (ELIAS, 2008, p. 91), logo observamos que a união dos jogadores mais fracos podem exercer um equilíbrio de poder.

Em continuidade a esse modelo de jogo multipolar, Elias apresenta o exemplo do jogo entre dois grupos formados por vários jogadores que, segundo as regras do jogo, possuem a mesma possibilidade de vencer. Um exemplo desse tipo de jogo é o futebol, aqui todos os jogadores encontram-se constantemente em interdependência e há um equilíbrio de poder, pois:

O entrelaçar de jogadas efetuadas alternadamente por cada jogador e grupo de jogadores esboça-se de modo a formar um certo tipo de ordem, que pode ser definido e explicado [...] a ordem em questão é de um determinado tipo, uma teia ordenada de configuração, na qual nenhuma ação por parte de cada um dos lados poderá ser encarada como ação exclusiva desse lado (ELIAS, 2008, p. 91).

Assim, em um jogo de futebol, por exemplo, podemos observar os times A e B como configurações que se formaram devido às inclinações dos jogadores para cada um dos times, e, em campo no momento do jogo observamos, tanto como cada time estabelece relações de interdependência entre si, ou seja, o modo como cada jogador é posicionado no time, as estratégias e parceria de jogadas, etc., quanto também podemos observar as relações de interdependência entre os times, ou seja, o modo como as jogadas de um time afetam a jogada do outro e vice-versa.

Elias (2008) continua apresentando seu modelo de processos de interpenetração com normas com seu terceiro modelo, chamado de jogos multipessoais, a vários níveis. Nesse modelo, o número de participantes está em constante crescimento, o que pressiona os jogadores a mudar suas jogadas e reorganizar-se constantemente, o que os leva a perder a visão ampla do jogo, e assim ter dificuldades para realizar suas jogadas. Nesse modelo de jogo:

Um acréscimo no número de jogadores pode levar o grupo à desintegração, fragmentando-o numa série de pequenos grupos [...] Os grupos fragmentados podem, quer movimentar-se à parte e continuar a jogar totalmente independentes dos outros grupos, quer constituir uma nova configuração de grupos interdependentes, cada um jogando de um modo mais ou menos autônomo [...] Uma terceira possibilidade é a de o grupo de jogadores [...] se manter integrado, formando, no entanto, uma configuração altamente complexa (ELIAS, 2008, p. 93).

É considerando essa complexidade emergida da pressão que os jogadores sofrem devido ao aumento de jogadores, que Elias pensa o modelo de jogo de dois níveis do tipo oligárquico e do tipo democrático. A principal diferença entre eles está no modo como as interdependências são estabelecidas e envolvem um equilíbrio de poder.

No modelo oligárquico, apesar de todos os jogadores estarem em interdependência, eles “não jogam diretamente uns com outros, essa função é desempenhada por funcionários especiais que coordenam o jogo – representantes, delegados, líderes, governo, cortes, régia, elites monopolistas e assim por diante” (ELIAS, 2008, p. 93). Esses “funcionários” formam pequenos grupos, que Elias chama de um grupo de nível secundário, que jogam diretamente representando o grupo de primeiro nível. A relação entre o grupo de segundo e primeiro nível é mútua, é interdependente, porém, Elias (2008) diz que, apesar dessa dependência mútua entre os níveis, a distribuição de poder entre os indivíduos tende a ser maior para o segundo grupo, que é o menor grupo que têm maior controle de jogo.

Nesse contexto, Elias fala da complexidade que envolve as relações sociais, e buscando um aprofundamento da compreensão de tais relações sociais de interdependência, Elias (2008) propõe o modelo do tipo democrático crescentemente simplificado. Nesse modelo, as interdependências se estabelecem em um constante equilíbrio de poder, devido à crescente força dos indivíduos do primeiro nível, que diminui a força do grupo do segundo nível; nesse modelo de jogo não há controle do jogo por nenhum jogador, pois ele deriva da dependência mútua (interdependências) entre os indivíduos dos grupos, deriva das “posições que ocupam enquanto jogadores e das tensões e conflitos inerentes a esta teia que se entrelaça” (ELIAS, 2008, p. 99).

Diante dos exemplos citados por Elias, tanto o exemplo da fala quanto o modelo jogos, percebemos que os conceitos de configuração e interdependência se articulam em sua teoria na medida em que ele compreende que as configurações formadas por indivíduos sociais em desenvolvimento são permeadas por relações que põem um em dependência COM o outro.

Nessa direção, Quintaneiro (2010) nos diz que “os aspectos individual e estrutural são colocados em ação simultaneamente” e que “o conceito de figuração se aplica a relações sociais conflituosas, instáveis, de disputa ou de colaboração: não se inspira na ideia de que existe uma tendência à harmonia e ao equilíbrio” (p.50). Assim, podemos inferir dizendo que o fato do indivíduo estar ligado a essa rede de interações sociais, não os coloca em posição de passividade, tendo em vista que todos dentro da figuração tencionam e podem provocar mudanças na figuração a qual pertence, não retirando dele a autonomia de tomar suas próprias

decisões movendo-se na direção que desejar, tal como pudemos observar nos exemplos dos jogos.

Essa autonomia do sujeito dentro da figuração é evidenciada quando Elias diz que é possível um mesmo indivíduo sair de uma figuração para outra e quando pontua que o mesmo indivíduo pode fazer parte de mais de uma figuração, como exemplificado no modelo de jogos de dois níveis. Porém, Elias ressalva que os movimentos dos indivíduos dentro das figurações sofrem influências da estrutura da figuração a qual pertencem, fato que parece afirmar a relação de interdependência de uns para com outros, e sublinhar que os rumos que uma figuração segue não está fundado em escolhas individuais e egocêntricas, mas em um movimento dinâmico e coletivo.

Diante das reflexões de Elias sobre o modo como os indivíduos se movimentam na sociedade em um constante movimento de interdependência, pensamos que ver a docência pela lente da sociologia processual de Elias é estudá-la considerando seus aspectos históricos e sociais, mas, sobretudo, é atentar para o movimento dos grupos que formam figurações dentro do campo educacional. A partir da sociologia processual de Norbert Elias e de seu modelo de jogos, pudemos analisar as profissões como figurações ou configurações sociais que estão em constante transformações que envolvem as relações de poder, refletir sobre como a docência, a partir dessa perspectiva sociológica, contribuiu para afirmar a compreensão de que a profissão não é estática, logo não pode ser enquadrada em aspecto ou atributos fixos e imutáveis.

Nosso interesse em olhar os processos de profissionalização docente a partir de tal perspectiva se constituiu a partir dos dados empíricos de pesquisas já desenvolvidas, as que citamos na introdução desse trabalho. Os dados dessas pesquisas anteriores nos levaram ao campo da sociologia figuracional de Norbert Elias para refletirmos sobre o processo de profissionalização e profissionalidade docente. Esses dados revelados pelas pesquisas já citadas indicavam que os professores estavam em um movimento de relação de interdependência com a Secretaria Municipal de Educação responsável em elaborar a proposta pedagógica municipal que os professores precisariam vivenciar em sala de aula.

Esse movimento nos chamou atenção para ampliar a discussão sobre profissionalidade docente, analisando-a através dos conceitos de figuração ou configuração social e

interdependência, uma vez que para “executar”¹² o plano de ensino, o professorado faz uso de sua profissionalidade atrelado nas relações de tensão com a Secretaria de Educação.

Dessa forma, objetivamos discutir a profissionalização docente articulando o professorado às interdependências que estabelece com outros grupos do campo educacional, por isso tomaremos professores e gestão escolar e servidores da Secretaria Municipal de Educação como figurações interdependentes.

3.2 A SOCIOLOGIA ELIASIANA NO CAMPO EDUCACIONAL

Este tópico tem por objetivo refletir sobre algumas das contribuições da sociologia de Norbert Elias para o campo educacional. Para tal, dialogamos com alguns dos estudos da área que fazem uso da teoria de Norbert Elias. Esse movimento nos permite uma aproximação empírica com a teoria eliasiana, ajudando a compreender melhor o pensamento de Elias, e, também evidencia a relevância de seu uso nas pesquisas educacionais, tendo em vista que este nos oferece uma nova possibilidade de estudar e analisar a educação de modo amplo e associado a contextos sociais, uma vez que estudar a teoria de Elias nos possibilita romper com a visão dicotomizada do mundo, pois:

A visão de mundo eliasiana exige que se supere a tendência de reduzir o estudo das sociedades e do ser humano a esquemas dicotômicos como indivíduo/sociedade, materialismo/idealismo, voluntarismo/ determinismo, objetividade/subjetividade, análise/síntese etc, frequente nas ciências humanas e que produz escolas de pensamento que defendem um dos polos das dicotomias (KIRSCHNER, 1999, p. 31).

Assim, inicialmente, é necessário dizer que o sociólogo alemão Norbert Elias não propôs uma discussão voltada para o campo educacional, porém sua visão interdisciplinar das ciências sociais (NEIBURG, 2001) tem contribuído com estudos em diversas áreas, como por exemplo, na psicologia, na economia, na filosofia, e ainda que de modo pouco comum, na educação.

Em um dossiê sobre Norbert Elias e a educação, a revista *Educação & Realidade*¹³ trabalha uma seção com estudos que abordam suas temáticas à luz do pensamento de Elias. Discussões sobre sexualidade, infância, direitos sociais e deficiência física relacionados à educação contemporânea são exemplos de temas que formam a seção temática “Norbert Elias

¹²Palavra usada por um dos professores entrevistados ao se referir sobre o plano de ensino proposto pelo Departamento de ensino, via Secretaria de Educação, na pesquisa intitulada: Relações entre a gestão escolar e os professores do ensino fundamental: a adesão à docência. Relatório PIBIC/ FACEPE, Recife-PE, agosto de 2016.

¹³Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1211-1215, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675586>.

e a Educação”, que revelam a atualidade e amplitude de sua obra, que também pode ser encontrada na coletânea *Sobre Processos Civilizadores: diálogos com Norbert Elias*, organizada por Sarat e Santos (2012), que aborda conceitos, como por exemplo, figuração, configuração social, indivíduo e sociedade relacionados a temas contemporâneos como internet, relações entre jovens, gênero, infância, corpo e saúde (atividade física) e sexualidade.

Outro exemplo do uso de Elias na educação é o uso de seu conceito de civilidade, que no campo das pesquisas educacionais, é relacionado à escola e sua função social (LEÃO, 2007). A escola, nesse sentido, é apresentada como um importante meio que favorece a civilidade aos alunos, de modo que tal conceito é visto como uma “pedagogia do comportamento privado e público ao combinar a aprendizagem das boas maneiras com as bases da instrução elementar, como a leitura e a escrita (LEÃO, 2007, p. 10).

Mais um conceito de Elias usado no campo educacional para analisar o que significa ser professor é o conceito de configuração. A partir dele, Hunger, Rossi e Neto (2011) nos chama atenção por compartilharmos de seu olhar sobre professor engendrado nas redes de interações humanas, vendo as figurações, ou configurações dos professores, alunos, diretores, pais, funcionários e etc. como grupos em constante movimento de interdependência que os ligam aos contextos sociais, políticos e culturais, problematizando o ser professor no contexto educacional brasileiro como indivíduo social e histórico que:

[...] não vive isolado e é inseparável do meio em que se encontra inserido; é um ser embriagado de cultura, e sua forma de pensar e agir são direcionadas, esteja ele consciente ou não, por suas percepções e manifestações diante do contexto sociocultural e histórico de seu tempo, que é fruto de todo um passado (HUNGER; ROSSI; NETO, 2011, p.699).

Nesse sentido, podemos dizer que as ações e modos de ser professor relacionam-se às tensões vivenciadas no interior das figurações às quais pertencem. Semelhante a tais reflexões, também nos chama atenção o estudo de Lins (2011), que discute o mesmo conceito de configuração social e interdependência, articulando-os ao processo de profissionalização docente, olhando a escola e os professores como figurações interdependentes, observando a partir de tais conceitos as mudanças em curso da profissão docente reveladas na profissionalidade e no profissionalismo dos professores.

Essas discussões propostas por Leão (2007), Hunger, Rossi e Neto (2011) e Lins (2011), além de reafirmar as contribuições de Norbert Elias para o estudo das ciências humanas e sociais, que se dá pelo fato de Elias ter elaborado seus conceitos baseado em dados históricos das relações humanas, nos inspiram a fazer uso da sociologia de Elias e olhar para o processo

de profissionalização docente, e especificamente para a profissionalidade docente, a partir dos conceitos de figuração social e interdependência. Pois, pensamos que esses conceitos nos ajudam a analisar o processo de profissionalização docente considerando os aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem os docentes, e a ver a docência como uma profissão que está em desenvolvimento, uma profissão que passa por transformações devido à sua natureza social. É nessa direção que propomos o diálogo a seguir.

3.2.1 Figuração social: interdependências e profissionalidade docente

Considerando que Norbert Elias elaborou seus conceitos baseado em dados históricos das relações humanas, sua obra é um importante arcabouço teórico e empírico para quem deseja estudar também a profissão docente, pois, mais uma vez evidenciando o caráter interdisciplinar de sua obra, Elias também propôs reflexões sobre as profissões. Ao analisar as mudanças históricas da profissão naval (ELIAS, 2006; 2001c), revela que as relações entre os indivíduos alteram também a estrutura da profissão, e considerando sua visão processual de sociedade, a profissão também está em constantes mudanças.

Antes de prosseguir dizendo por que essa compreensão é importante para nosso estudo, é preciso pontuar que, para o autor, as profissões “são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras”; é um “conjunto especializado de relações humanas” (ELIAS, 2001c, p. 90). Ele enxerga as profissões como independentes das pessoas que as compõem, pois, de acordo com Elias, as profissões não se encerram com a saída das pessoas da profissão, ela continua se modificando em meio às relações de interdependência existentes nas figurações das profissões. Assim, podemos dizer que, como parte da sociedade, as profissões também estão em constante movimento de mudanças em sua estrutura, protagonizado pelas singularidades dos indivíduos que em um fluxo contínuo formam essa rede de relações profissionais.

Dialogando com essa perspectiva de entendimento sobre a profissão e o conceito de figuração social de Elias (1994a), que, como vimos, defende que a sociedade é composta por grupos de pessoas que formam figurações ou configurações sociais onde tais figurações estão constantemente em movimento de interdependência entre si e com outras figurações existentes na sociedade, pensamos ser possível estudar os movimentos de interdependência entre algumas das figurações que consideramos compor a profissão docente: os docentes, a equipe gestora da escola e a equipe gestora do ensino municipal da Secretaria de Educação.

Assim, o conceito de figuração social de Norbert Elias nos ajuda a compreender como estão estabelecidas as relações sociais no desenvolvimento da profissionalidade docente, na medida em que “a figuração nos remete também a noções de processo, de dinâmica de interpenetração e interdependência de ações mutuamente referidas” (QUINTEIRO, 2010, p. 49). Essas ações podem ser vistas no modo como o saber do professor está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado em um espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e em uma sociedade” (TARDIF, 2008, p.15), que colocam o desenvolvimento da profissionalidade docente articulada às interdependências que envolvem, por exemplo, os docentes no contexto escolar e a equipe gestora do ensino da Secretaria de Educação.

Nesse sentido, olhando a partir das reflexões de Elias (2001c), ainda que todos os indivíduos citados anteriormente sejam docentes e estejam envolvidos no processo de profissionalização, dentro dessa rede profissional eles encontram-se em figurações diferentes. Por isso, pinçamos dessa rede de interações profissional docente três figurações: a dos professores, a da equipe gestora da escola e a da equipe gestora do ensino municipal da Secretaria de Educação. Tais figurações estão interligadas nessa teia de relações profissionais que estão em constante movimento de interdependência, o que significa dizer que eles dependem uns dos outros para desenvolverem suas funções profissionais.

Olhar a docência a partir do conceito de figuração social e interdependência significa também enxergá-la pelo um viés sociopolítico e sociocultural, para poder termos uma “compreensão clara do jogo de forças e poderes políticos, religiosos, educacionais e familiares presentes no contexto escolar” (HUNGER; ROSSI; NETO, 2011, p.702), ou seja, é preciso considerar que os contextos e mudanças sociais impactam na profissão docente, no modo como esse grupo desenvolve seu fazer dentro da sociedade, por isso, fazendo uso da sociologia processual de Elias, não podemos isolar a profissão docente das demais estruturas sociais, pois elas influenciam, interferem e colaboram não apenas nos modos de ser professor, mas também nos modos de ser gestor, ser coordenador, ser docente nessa rede profissional que busca por reconhecimento e valorização de sua função na sociedade.

Assim, pensamos que o trabalho docente se apresenta como lugar em que é possível identificar tais relações em tensão com o desenvolvimento da profissionalidade docente, uma vez que o mesmo é marcado pelas interações sociais existentes no campo educacional (TARDIF; LESSARD, 2014) e nele pode-se evidenciar dimensões importantes das funções que são atribuídas e cobradas do professorado, como por exemplo, o trabalho pedagógico, o trabalho

escolar, a administração do tempo pedagógico em relação às atividades curriculares, e as condições de trabalho oferecidas ao professorado.

Nessa direção, Ambrosetti e Almeida (2009, p.595) afirmam que o processo de profissionalização e profissionalidade docente “envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas de viver e praticar a docência, desenvolvidas pelos professores individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar”, o que nos remete à ideia de que tais atribuições direcionadas e cobradas ao professorado podem levá-los a mover seu corpo de saberes, ou seja, sua profissionalidade em interdependência com as demais figurações citadas, tendo em vista que, como Hunger, Rossi e Neto (2011) colocam, existem no contexto escolar um jogo de forças e poderes.

Assim, a partir da perspectiva teórica de Norbert Elias, vemos a escola como uma instituição social formada por figurações que tencionam constantemente com figurações externas a ela, como por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação, a partir de políticas de gestão educacional em um movimento de interdependência que evidencia a importância de todos os sujeitos que compõem essas figurações e que nesse movimento constituem a escola. Demonstrar como tais relações se estabelecem a partir da gestão e de políticas educacionais é o objetivo do capítulo a seguir.

4 AS INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE PROFESSORADO – GESTÃO DA ESCOLA E GESTÃO DO ENSINO MUNICIPAL

Para compreender como as interdependências entre professorado – EGE e EGEM podem afetar o processo de profissionalização na dimensão da profissionalidade docente, olhamos para a organização municipal e para políticas educacionais, como por exemplo, o “Programa Mais Alfabetização” (PMALFA), o “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) e o “Programa Novo Mais Educação” (PNME), por serem programas educacionais voltados para a alfabetização que se afirmam como políticas curriculares ligadas ao fazer docente e à sua profissionalidade, e ainda por serem políticas que envolvem o professorado, gestores escolar e do ensino municipal na materialização dessas políticas nas escolas.

Assim, para compreender os movimentos do professorado, da EGE e EGEM nas relações que estabelecem uns com outros enquanto figurações, buscamos compreender a organização municipal de educação estabelecida pela Lei nº 9.394/96, que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em que prevê em seu Art. 11 as incumbências municipais sobre a organização municipal da educação:

- I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

As atribuições legais pontuadas pela LDB demonstram um sistema de educação que procura contemplar do macro para o micro, pois os sistemas de ensino municipais devem integrar-se às políticas e planos educacionais da União e Estados, além de complementar normas para seu sistema de ensino e supervisionar seus estabelecimentos de ensino, como por exemplo, as escolas. Para dar conta de tais atribuições, os municípios contam com os órgãos municipais de educação, são eles: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal da Educação (CME).

O CME é o órgão que media e articula a relação da sociedade com os gestores municipais, tendo em vista que ele é formado por professores, gestores municipais, membros da comunidade escolar e também por membros da sociedade civil. Ele é criado a partir de lei municipal e tem

como função, entre outras¹⁴, auxiliar o município na adaptação das políticas e planos educacionais da União e Estados e acompanhar e monitorar o desenvolvimento das políticas educacionais do município.

A SME é responsável por gerir as determinações legais. Cada SME é organizada em departamentos que possam contemplar todas as atribuições dadas a ela, tais como departamentos de alimentação escolar, transporte, organização escolar, recursos humanos e ensino municipal. Dentre os departamentos existentes, e diante de nosso interesse no processo de profissionalidade docente, nos chama a atenção o Departamento de Ensino, pois este é responsável pela adesão e articulação dos programas pedagógicos, propostos e elaborados pela União e o Estado, à proposta pedagógica do município, sendo responsável em coordenar, orientar e supervisionar o desenvolvimento desses programas na rede municipal de ensino.

Essa articulação entre os programas educacionais, vindo da União e dos Estados, e a rede municipal de ensino, envolve também a gestão da escola que, dentro do contexto escolar, é responsável em auxiliar os professores a desenvolver os programas em sala de aula. Pois, considerando que as ações que permeiam o trabalho pedagógico estão ligadas à gestão do projeto pedagógico-curricular, gestão do currículo, do ensino, de desenvolvimento profissional e da avaliação, a gestão escolar atua sobre tais atividades juntamente com o professorado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007). Nesse contexto, cabe aos professores o desenvolvimento desses programas em sala de aula.

Assim, vemos um sistema municipal de educação que posiciona professorado, gestão da escola e gestão do ensino municipal de modo semelhante à organização educacional prevista no Art. 8º da LDB, estruturando e hierarquizando as relações entre a SME e a Escola, ou seja, entre a equipe gestora do ensino municipal, que decide e opera sobre as políticas de currículo, e a gestão da escola e professorado, que precisam operacionalizar tais políticas na escola e sala de aula.

Essas são relações importantes para pensar o processo de profissionalização, em especial para a profissionalidade docente, pois quando a organização do sistema educacional, seja ela da União ou municipal, hierarquiza as relações profissionais, aponta para o controle e fiscalização entre os docentes e afasta o professorado das tomadas de decisões, colocando-os como responsáveis apenas pela operacionalização das políticas curriculares e não de sua

¹⁴Para saber mais sobre o CME acessar: <https://portal.mec.gov.br>

elaboração, tal movimento afeta a profissionalidade na medida em que interfere, por exemplo, na autonomia docente ao alijar o professorado de pensar e participar das políticas curriculares.

Nessa direção, de controle e hierarquização das relações profissionais, vemos uma semelhança entre as posições que ocupam a gestão da escola e a gestão educacional, pois, como afirma Santiago e Neto (2012, p.126), frente às políticas curriculares que são formuladas fora do sistema municipal de ensino e das escolas, as Secretarias Municipais de Educação “restringem sua ação a receptoras e executoras de políticas”. Um exemplo de tais políticas é o PMALFA, que apesar das SME poderem aderir ou não ao programa, elas, assim como os professores, também não participam da elaboração de tal proposta. De modo semelhante ao professorado e a EGE, as SME assumem a função de articular e adaptar tais propostas ao sistema de ensino municipal e acompanhar o desenvolvimento dele na rede de ensino.

Esses programas, como o PNAIC e PMALFA, surgem como arranjos pedagógicos para auxiliar os sistemas de ensino a alcançar as metas estabelecidas para a educação nacional, como por exemplo a correlação idade-série. Eles emergem a partir dos resultados de avaliações nacionais, como por exemplo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que aponta para altos níveis de analfabetismo no país, e se estabelecem como políticas educacionais diretamente ligadas ao currículo que objetivam o planejamento, o controle e eficiência da aprendizagem, desconsiderando as singularidades dos sujeitos e os contextos que podem influenciar no desenvolvimento da leitura e escrita.

Estudos como os de Axer e Macedo (2019), Lemos (2019), Tura e Araújo (2019) e de Santiago e Neto (2012) problematizam os impactos de políticas curriculares, como esses programas, na educação e na gestão educacional e apontam para a relação deles com as políticas curriculares. Os autores alertam para o perigo da perda da autonomia não apenas do professorado, mas também da gestão educacional.

Esses programas, enquanto arranjos pedagógicos, afetam a profissionalização ao interferirem no fazer docente, estabelecem uma política de responsabilização (LEMOS, 2019) docente, em especial ao grupo do professorado. Eles objetivam metas, desconsiderando as especificidades que envolvem a docência e o seu fazer, e funcionam como mecanismos de normatização (AXER; MACEDO, 2019) que buscam controlar a prática do currículo, excluindo o professorado das elaborações de tais políticas, não reconhecendo o professorado como profissional do ensino (ROLDÃO, 2005) e se aproximando do que Ball (2001, p.100) chama de uma “concepção única de políticas para competitividade econômica, ou seja, para o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação”.

Nessa direção, esses programas também se aproximam de uma perspectiva gerencialista da educação. Mesmo que não sejam políticas de iniciativas privadas, a lógica da competitividade, o caráter burocrático e de controle de práticas curriculares estão nas especificidades desses programas, por isso afirmamos que é preciso ampliar as discussões sobre tais políticas, olhando para as relações que elas envolvem e como afetam a profissionalidade docente.

Nesse contexto, percebemos os programas educacionais como elemento mediador das interdependências estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM. Eles constituem mediação predominante e relevante porque atuam nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas. Eles chegam às SME como política pensada e prescrita que planejam, controlam e avaliam também o fazer docente e não apenas os índices de alfabetização ou as metas educacionais do país, de modo que professorado – equipe gestora da escola e equipe da gestão municipal, em maior ou menor intensidade, têm sua profissionalidade afetada; dizemos que o professorado, por ser o responsável em operacionalizar e gerir o currículo em sala de aula, é quem tem sua profissionalidade mais afetada por esses programas.

Embora concordemos que essas políticas podem fragilizar a profissão docente, pensamos que o movimento de articulação entre os programas pedagógicos e o plano municipal de ensino, de onde surgem as políticas curriculares municipais, que são políticas locais em constante diálogo com as políticas globais (SANTIAGO; NETO, 2012, p.128), também pode afetar positivamente a profissionalidade docente na medida em que aproxima os docentes de um outro movimento chamado por Ball, Maguire e Braum (2016) de reconfiguração de políticas, movimento em que os docentes dão novos significados às políticas prescritas, não apenas adaptando-as aos seus contextos, mas recriando-as, algo positivo no sentido de que evidencia o poder dos docentes de criação, ressignificação e do uso dos saberes profissionais para os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, pensamos que os programas pedagógicos como o PMALFA, podem nos ajudar a pensar a profissionalidade na medida em que:

Carregam a possibilidade de serem ressignificados, de fortalecerem práticas coletivas educativas, sociais e governamentais. Portanto, seus fluxos não percorrem um sentido de mão única, senão de dupla mão de direção, no qual os sujeitos gestores e os profissionais da educação dos sistemas de ensino descortinam um horizonte de possibilidades para construir e fazerem história, porque carregam, em seus contextos singulares, potencialidades de retradução de programas e projetos pela esfera local (SANTIAGO; NETO, 2012, p. 128).

Esse movimento revela que o professorado, ao ressignificar essas políticas prescritas, pode proteger sua autonomia ao mobilizar os saberes de sua expertise com o objetivo de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento pode proporcionar ainda o desenvolvimento do profissionalismo docente, na medida em que, para ressignificar esses programas governamentais, o professorado seguirá em um processo de adesão à profissão e à função profissional. Para exemplificar como esses programas mediam as relações entre professorado - gestão da escola e gestão do ensino municipal, afetando a profissionalidade docente, faremos uma apresentação e reflexão sobre a origem e os objetivos do PMALFA no tópico a seguir.

4.1 PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO E AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORADO – GESTÃO DA ESCOLA – GESTÃO DO ENSINO MUNICIPAL

Como dito anteriormente, vimos os programas pedagógicos mediadores das relações entre professorado, EGE e EGEM que afetam a profissionalidade docente ao assumirem a forma de políticas ligadas às práticas curriculares. Assim, tomamos o “Programa Mais Alfabetização” (PMALFA) como exemplo, por ser este o único programa pedagógico vivenciado pela rede de ensino no ano do desenvolvimento dessa pesquisa, para entendermos como esses arranjos pedagógicos afetam a profissionalidade docente e mediam as relações.

O PMALFA é um programa voltado para o fortalecimento da alfabetização no país, surgiu da preocupação do Ministério de Educação (MEC) com os resultados da Avaliação Nacional – ANA do Sistema de Avaliação da Educação – SAEB. Estes apontam para índices elevados de reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental, reprovações que, de acordo com essas avaliações, estão relacionadas aos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) (BRASIL, 2018b). Assim, o MEC, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017) que aponta a alfabetização nas duas primeiras séries do ensino fundamental como foco do trabalho pedagógico, instituiu o PMALFA com o objetivo de: “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º e 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 55).

O referido programa é então disponibilizado às redes estaduais e municipais de ensino que possuem no mínimo 10 alunos matriculados no 1º e no 2º ano do ensino fundamental, a adesão é voluntária, as SME aderem à proposta e indicam as escolas que possuem os requisitos necessários para participar do programa. Caso as escolas indicadas queiram aderir ao PMALFA, precisam confirmar sua adesão no Sistema PDDE Interativo, e os professores que atuam no 1º e 2º ano do ensino fundamental dessas escolas podem optar pelo apoio de um assistente de alfabetização que deverá auxiliá-los em sala de aula.

O MEC tem a função de apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento e manutenção do PMALFA. O apoio técnico refere-se à formação dos assistentes e dos professores que desenvolverão o programa em sala de aula; o apoio financeiro é realizado via PDDE, e destina-se à “aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas em ato normativo próprio e no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização” (BRASIL, 2018, p. 57).

Em síntese, o programa é voltado à intensificação de atividades de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, objetivo que se aproxima do que Castro e Amorim (2015) diz sobre os programas que são pensados pelo governo para atingir metas específicas e quantificáveis de alfabetização, e que Gatti (2008), ao falar sobre as formações continuadas que atentam apenas para a operacionalização do programa em sala de aula, descreve como:

Projetos de intervenção em conjuntos de escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, com o objetivo de promover aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática ou outras disciplinas (p.60).

Pensamos que programas como PMALFA objetivam mais do que atingir metas quantificáveis de alfabetização. Nas entrelinhas de políticas educacionais como essa, vemos a proximidade com uma perspectiva gerencialista da educação, pois apoiam seu discurso na competitividade e controle burocrático das ações desenvolvidas por gestores educacionais, escolares e principalmente do professorado.

Para o desenvolvimento do PMALFA nas redes de ensino, ele propõe em seu artigo 1º, no quarto parágrafo, que: “A formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação, será elemento indissociável” (BRASIL, 2018, p. 56), uma formação para operacionalização do programa em sala de aula, que ao nosso ver, pode não favorecer as trocas de saberes e

compartilhamento de experiências profissionais entre professores alfabetizador, assistente de alfabetização e equipes gestoras da escola e do ensino municipal.

Assim, a formação oferecida pelo programa PMALFA se caracteriza como uma formação continuada, ou formação em serviço, pois a mesma tem a proposta de acontecer antes e durante o desenvolvimento do programa na escola, e por ser considerada na Portaria nº142, de 22 de fevereiro de 2018, como sendo esse um apoio técnico do Ministério da Educação, trata-se de uma formação em que o MEC disponibiliza o material formativo, cabendo às secretarias estaduais, distritais e municipais optar pelo material mais adequado à sua política educacional (BRASIL, 2018), ficando os professores responsáveis de acordo com o documento do Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA:

Pelo planejamento, pela coordenação, organização e desenvolvimento das atividades na sala de aula; pela articulação das ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do ensino fundamental regular (BRASIL 2018b, p.9).

Nesse contexto, notamos que o PMALFA media as relações entre professorado – EGE e EGEM na direção de uma perspectiva gerencialista, uma vez que responsabiliza os professores pela garantia dos processos de ensino e aprendizagem, e os gestores pela supervisão e controle do programa junto às escolas e à rede, interferindo ainda, nas políticas de formação continuada do município ao propor uma formação voltada apenas para a operacionalização de conteúdos didáticos pedagógicos, uma formação que parece não ter seu foco no desenvolvimento dos saberes da docência.

Assim, o PMALFA tem uma proposta de formação continuada que parece se distanciar da necessária reflexão contextualizada dos professores sobre sua prática, e promove relações de interdependência entre professorado, EGE e EGEM que se movimentam na direção uns dos outros para a materialização e adaptação da proposta do PMALFA nas salas de aulas. Ressaltamos que esses movimentos de adaptação exigem a mobilização dos saberes profissionais, movimentos que podem se relacionar com os processos de profissionalização e profissionalidade docente.

5 OS MOVIMENTOS NO CAMPO DE PESQUISA

A fim de compreendermos nossas questões acerca do desenvolvimento da profissionalidade docente, consideramos que no movimento de pesquisa a teoria e método estabelecem entre si intensa interlocução, e, considerando também que nos debates sobre as profissões, estas se desenvolvem por dentro e em relação com contextos sociopolítico – econômico e culturais, tomamos como principal apoio os conceitos de configurações e interdependências da sociologia processual de Norbert Elias. Assim, para compreendermos os movimentos das configurações, utilizamos indicações metodológicas da etnografia e do modelo de jogos apresentado por Elias (2008).

Dessa forma, considerando que uma aproximação com o campo de pesquisa era condição fundamental para melhor compreendermos o desenvolvimento da profissionalidade docente, buscamos estar próximos aos professores, estudantes, equipe gestora da escola, equipe da gestão do ensino municipal da SME, comunidade escolar e funcionários da escola, a partir da realização de observações que nos permitiram certa imersão na vida cotidiana da escola, traduzidas em suas rotinas, modos de funcionamento, relações entre indivíduos e grupos, modos de escapes ao instituído, relações envolvidas por afetos e dificuldades e limites para ações individuais e coletivas.

Entendemos que essa proximidade com o campo e sujeitos era importante para compreendermos como esses atores **escolares**¹⁵, que fazem e são a escola, ao se vincularem e se moverem interdependentemente, acabam por afetar o desenvolvimento da profissionalidade.

Elias (1994) afirma que onde há mais de um indivíduo em interdependência, pode-se considerar que temos aí um movimento configuracional. Essas interdependências se estabelecem a partir das inclinações que os indivíduos têm uns para com os outros. Dessa maneira é que se movem buscando equilibrar o poder existente no interior das figurações e entre elas.

Ao assumirmos a posição teórico-metodológica de estudar a docência, tomando como referência a sociologia das profissões e a sociologia processual de Norbert Elias, pudemos compreender o exercício profissional de docentes de uma rede pública municipal da região Agreste de Pernambuco, considerando parte da rede de relação com as quais os docentes desse

¹⁵Aqui, damos um sentido a escolares diferente do que comumente lhe é atribuído. No nosso contexto, denominamos de escolares não só os estudantes em processo de escolarização, mas os sujeitos que pertencem ao campo escolar, isto é, que possuem parte de suas experiências de vida profissional vinculada de alguma maneira a este campo.

município estão envolvidos, e assim nos distanciamos da ideia de uma perspectiva individual do processo de profissionalização.

Assim, referenciadas na etnografia, realizamos o trabalho de campo buscando compreender os movimentos e interações entre os “atores” e configurações presentes no cotidiano escolar e extra-escolar, articuladas às possibilidades de compreensão da profissionalidade docente. Buscamos nas conversas informais e nas vivências das rotinas e eventualidades (SILVA, 2009) compreender essas interações, considerando sempre o protagonismo dos sujeitos ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa. Buscamos ainda observar os acontecimentos em sua espontaneidade, para que dessa maneira pudéssemos nos aproximar do cotidiano escolar e apreender e compreender aspectos das interdependências que afetam a profissionalidade.

5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

Ao ponderarmos que o uso da etnografia nas pesquisas em educação pode possuir objetivos diferentes (SCHEFER; KNIJNIK, 2015) das pesquisas etnográficas de origem antropológicas, e na tentativa de acessar as interdependências e compreender o processo de profissionalização docente, lançamos mão de alguns procedimentos e instrumentos de coleta de dados da etnografia, tais como: questionários, observações do contexto escolar e de aulas. Realizamos também entrevistas “informais” (LINS, 2011) e buscamos construir nossos dados assumindo as indicações da etnografia para proceder a análise dos nossos dados.

As entrevistas “informais” foram compostas por questões relacionadas ao nosso objeto de estudo, elas emergiram a partir de nossas observações e foram sendo respondidas pelos sujeitos em uma conversação contínua (GASKELL, 2002). Essa modalidade de entrevista é chamada por Flick (2004) de “conversas cordiais”. Ela se desenvolve ao longo do percurso do pesquisador no campo, de acordo com a necessidade de haver melhor compreensão das observações. De acordo com o autor, “as oportunidades para uma entrevista geralmente surgem espontânea e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares” (FLICK, 2004, p. 105). Assim, a partir de nossa imersão no campo e da necessidade de complementação das observações, fomos entrevistando em conversas contínuas o professorado, a EGE e a EGEM.

Utilizamos os questionários para nos aproximar do campo investigado, e a partir deles compor o perfil socioprofissional (LAVILLE; DIONNE, 1999) do professorado, EGE e EGEM,

participantes da pesquisa. As observações nos auxiliaram a pensar sobre como as interdependências são estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM, bem como pudemos também verificar como as interdependências entre professores e EGE são afetadas pelas interdependências entre estes e a EGEM.

Essas observações envolveram como demanda a etnografia (VIANNA, 2003), uma descrição densa, detalhada acerca dos movimentos das figurações e dos eventos do campo. Para auxiliar nessa descrição, elaboramos um roteiro de observação desenvolvido, principalmente, à luz de nossas categorias teóricas: profissionalidade e figurações, nos orientando conjuntamente com os nossos objetivos, o que observar. É importante dizer que apesar de termos um roteiro – com objetivo de nos orientar no trabalho de campo, não ficamos presas a ele, mas também buscamos nos integrar ao trabalho de campo, nos movimentando no campo com inteireza em todos os momentos em que lá estivemos.

Em nossos movimentos das observações dos contextos da escola e de aulas, deixamos clara nossa identidade como pesquisadora, e foi dessa forma que no movimento no campo de pesquisa em constante interação e espontaneidade com seus atores, que as vivências junto aos atores escolares nos instigou a pensar novas questões, para além do proposto inicialmente em nossa pesquisa.

Nossas observações ocorrem de modo regular ao dia a dia da escola, fomos aos poucos, à medida que as professoras se sentiam à vontade para nos convidar a participar da rotina de aula, adentrando nas salas de aula em que o PMALFA estava sendo desenvolvido. As observações foram registradas em diário e notas de campo, que ficaram disponíveis para os participantes da pesquisa durante todo tempo que permanecemos em campo. Como parte dos cuidados éticos tomados, mantivemos o sigilo sobre o nome dos participantes da pesquisa e da escola, fazendo uso de nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente por nós, para identificá-los com o cuidado de atribuir vida e voz aos mesmos.

A aproximação com a rede de ensino estudada se deu a partir de visitas à SME, em que nos apresentamos como estudantes de mestrado em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste, e oficializamos essa apresentação, posteriormente, com uma carta de apresentação e pedido de autorização para realização da pesquisa no município. Em nossos primeiros contatos com a SME, fomos recebidas pela secretária de educação do município, para quem explicamos o nosso trabalho e externamos o desejo de poder realizá-lo na rede. Assim, tomando conhecimento do objeto de nossa pesquisa e nos dando permissão para desenvolvê-la

na rede, a secretária de educação nos encaminhou ao Departamento de Ensino, com o qual também fizemos contato e pudemos desenvolver nosso trabalho.

A partir da aproximação com a SME, identificamos a escola e os sujeitos que compuseram as figurações de nossa pesquisa: professorado, EGE e EGEM. A escolha desses sujeitos considerou o nosso objeto de estudo e também nossa intenção de olhar para as interdependências e o desenvolvimento da profissionalidade, mediados pelos programas pedagógicos. Assim, acompanhamos durante o segundo semestre de 2018, o desenvolvimento do PMALFA em quatro turmas de uma escola da rede de ensino do município, participando do dia a dia da escola, da sala de aula, de momento de formação do programa na rede e de avaliações de acompanhamento do mesmo na rede.

Assim, após a aproximação com a rede de ensino, buscamos identificar a escola que seria nosso campo de pesquisa. Das 20 escolas existentes na rede de ensino estudada, 6 estão localizadas na área urbana. Entre essas está a Escola Mandacaru¹⁶, escolhida por nós como campo de nossa pesquisa. Essa escolha se deu inicialmente a partir de nossa opção em estudar as escolas da área urbana e também a partir do artigo 1º da Portaria N° 142, de 22 de fevereiro de 2018, que aponta para as escolas vulneráveis como foco do programa PMALFA, indicando que nelas o programa tenha maior tempo de desenvolvimento. São consideradas escolas vulneráveis, de acordo com o Art. 1º§2º da Portaria N° 142, de 22 de fevereiro de 2018 as escolas que:

- I- Em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e
- II- Que apresentem índice de nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio, segundo a classificação do instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (BRASIL, 2018, p.55-56).

Assim, partindo desse critério de vulnerabilidade das escolas, realizamos um levantamento de dados nos sites¹⁷ do MEC e Inep para buscar o boletim com o resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) das escolas urbanas da rede de ensino para saber qual a escola da referida rede aderiu ao PMALFA e qual a intensidade desse programa na escola, ou seja, nosso objetivo foi escolher a escola em que o PMALFA estivesse com o trabalho mais intensificado, tendo em vista que o mesmo propõe que as escolas em vulnerabilidade

¹⁶Nome fictício escolhido aleatoriamente para proteger a identidade da escola e participantes da pesquisa.

¹⁷Resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/>> e <<https://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 7 de agosto de 2018.

socioeconômica e também de aprendizagem tenham maior carga horária de desenvolvimento do programa.

Para além dos dados obtidos sobre a ANA, utilizamos também como critério para escolher uma das escolas da rede, o resultado¹⁸ do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas urbanas da rede, de modo que obtivemos os seguintes resultados listados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Escola	Nível socioeconômico	Nível elementar de proficiência de leitura	Nível elementar de proficiência de escrita	Nível elementar de proficiência em matemática	IDEB em 2015	
					Meta	Valor
ESC 1	Médio Baixo	8.16%	10.2%	-	4.2	5.4
ESC 2	Médio	24.24%	21.21%	22.86%	4.5	6.1
ESC 3	Médio Baixo	32.26%	20.97%	11.29%	4.4	4.5
ESC 4	Médio Baixo	42.86%	32.14%	22.22%	4.4	4.5
ESC 5	Médio	38.46%	30.77%	32.14%	4.6	4.4
ESC 6	Médio Baixo	45.24%	36.9%	43.68%	3.9	4.3

Fonte: INEP, 2018.

Somada a essas informações, realizamos também, para a escolha da escola em que foi desenvolvida essa pesquisa, visitas a todas as escolas urbanas da rede de ensino, para sabermos quais escolas aderiram ao programa, tendo em vista que, de acordo com a proposta do PMALFA, a escola tem autonomia para não aderir ao programa. Nossa aproximação também objetivou saber quantos professores e assistentes de alfabetização as escolas possuíam engajados no desenvolvimento do PMALFA em sala de aula, e, a carga horária semanal destinada para o desenvolvimento do programa nas escolas, com o objetivo de identificar a escola com maior tempo de atuação do programa.

Tais critérios, em escolher uma escola em que o programa fosse desenvolvido com maior intensidade, se justificam em nosso interesse em compreender o desenvolvimento da profissionalidade docente ligada às relações de interdependência estabelecidas entre docentes em contexto escolar e Secretaria Municipal de Educação (SME) a partir dos programas pedagógicos e/ou educacionais governamentais aderidos pela rede de ensino do município. Assim, pensamos que vivenciando e observando o contexto escolar e da sala de aula de uma escola em que haja presença intensificada do programa, teríamos mais possibilidades em acessar essas relações. Após as visitas às escolas identificamos que:

¹⁸Dados obtidos pela pesquisa realizada no site: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 7 de agosto de 2018.

Tabela 2 – Contexto escolar em relação ao PMALFA

Escola	Quantidade de turmas que trabalham com o PMALFA	Quantidade de professores/as que trabalham com o PMALFA	Quantidade de assistentes presentes na escola	Carga horária de desenvolvimento do projeto na escola (horas por semana)
ESC 1	2	2	1	5h
ESC 2	2	2	1	5h
ESC 3	4	4	2	10h
ESC 4	2	2	2	5h
ESC 5	3	3	2	10h
ESC 6	4	4	3	10h

Fonte: organização da autora.

Conforme os quadros acima e considerando os critérios tomados como referência para a escolha da escola, estes apontaram para a ESC 6.

Assim, identificada a escola campo de pesquisa, voltamos a ela e oficializamos nossa intenção de desenvolver nosso trabalho junto com o professorado e a equipe gestora da escola, através de uma carta de apresentação na qual constava a nossa intenção de pesquisa e solicitação para desenvolvermos o trabalho de pesquisa. Na ocasião, fomos recebidas pela coordenadora pedagógica, que atendeu de forma positiva nossa solicitação, e assim iniciamos nosso processo de imersão na referida escola por todo o segundo semestre de 2018, acompanhando as rotinas e o desenvolvimento do PMALFA na escola.

5.2 NOSSOS MOVIMENTOS NA ANÁLISE DE DADOS: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ASPECTOS ETNOGRÁFICOS E O MODELO DE JOGOS DE NORBERT ELIAS

Nossa análise se constituiu a partir de uma articulação entre as orientações da pesquisa etnográfica e o modelo de jogos proposto por Elias (2008), mais especificamente o Modelo de Jogo a dois Níveis.

A partir da etnografia, foi possível estudar a profissionalização e profissionalidade docente envolta em relações de interdependência, buscando aproximar-se da compreensão das questões presentes nas interdependências que afetam a profissionalidade do professorado da rede pública municipal.

Silva (2009, p.178) afirma que o trabalho do pesquisador na etnografia não é contemplativo, mas interacional; a etnografia é “um percurso marcado pela interação” entre o pesquisador e os atores sociais que, junto com ele, compõem a realidade estudada. Uma

interação que, de acordo com o autor, afeta o pesquisador e o contexto a ser pesquisado por ser uma interação mútua. Essa interação torna o trabalho do pesquisador ainda mais complexo e até ilegível, sendo necessário que “dados e informações sobre a sociedade observada devam estar organizadas no texto ao longo de uma espinha dorsal, o percurso do etnógrafo. Somente essa linha aglutinadora do material colhido poderá torná-lo legível” (SILVA, 2009, p.187).

Assim, os nossos movimentos de coleta de dados, inspirados na etnografia, foram registrados em diário de campo, e, no decorrer da pesquisa, nossos dados foram articulados às nossas referências teóricas. Diante da quantidade de dados, nossa análise ocorreu de modo processual e ao longo da pesquisa, por isso, durante toda a pesquisa, estivemos atentas a identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações e significados (TEZANI, 2004) nos dados coletados no campo de pesquisa que se relacionassem ao nosso objeto de estudo, pois:

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1999, p.170).

Nessa direção, tomamos o modelo de jogo a dois níveis que Elias (2008) apresenta para análise de nossos dados, pois “o modelo de jogo oferece uma proposta e ajuda a interpretar a sociedade através da interdependência de pessoas” (MARCHI JÚNIOR, 2019, p.113), sendo esse o modo assumido por nós para guiar a nossa discussão dos dados de maneira coerente com a proposta de Elias.

O modelo de jogos a dois níveis envolve muitos jogadores, é um jogo complexo devido à quantidade de participantes e movimentos de equilíbrio de poder. O modelo de jogos de dois níveis é chamando assim devido ao surgimento de pequenos grupos (figurações menores) no interior da figuração, o que resulta no fato de apesar dos jogadores continuarem sendo interdependentes, nesse modelo de jogo eles não jogam mais diretamente uns com os outros. No modelo de dois níveis são os grupos menores, chamados por Elias (2008) de grupos de nível dois, e que representam o grupo maior (os de nível um) que “jogam diretamente uns com os outros e uns contra os outros” (ELIAS, 2008, p.93).

O modelo de jogos de dois níveis pode ser tipo oligárquico ou do tipo democrático crescente simplificado. No primeiro caso:

Cada um dos níveis é mutuamente dependente, possuindo reciprocamente diferentes oportunidades de poder, correspondentes ao grau da sua dependência mútua. Mas a distribuição de poder entre os níveis pode variar

muitíssimo. As diferenças podem ser muito grandes – em favor dos últimos – e podem tornar-se cada vez mais pequenas (ELIAS, 2008, p.94).

Nessa direção, podemos observar que no modelo oligárquico há flexibilização das relações de poder que tendem a favorecer o grupo de nível dois (o grupo menor), esse favorecimento ocorre devido ao fato dos jogadores de nível dois terem a compreensão mais ampla do jogo. De acordo com Elias, essa compreensão permite que o jogador desse pequeno grupo possa:

Planejar a sua estratégia de acordo com esta visão e pode intervir diretamente em cada jogada na configuração do jogo que está em constante movimento. Além do mais, pode influenciar esta configuração com maior ou menor alcance, conforme a sua própria posição no grupo, podendo seguir as consequências das suas jogadas no processo do jogo. Pode observar as jogadas contrárias dos outros jogadores e o modo como a interpenetração das suas próprias jogadas com as dos outros se expressa através da configuração sempre mutável do jogo (ELIAS, 2008, p. 94).

Porém, apesar da distribuição de poder no tipo de jogo oligárquico ser desigual, tendendo ao grupo de nível mais elevado, Elias (2008) nos diz que as interdependências estabelecidas entre os jogadores de todos os níveis impõem uma limitação nas relações de poder, tendo em vista que nenhum dos níveis pode ter o controle total do jogo.

No tipo de jogo democrático crescente simplificado também existem vários níveis, ou grupos menores dentro da figuração. Porém, nesse tipo de jogo, Elias (2008) diz que há uma maior possibilidade de equilíbrio de poder, pois, nesse modelo de jogo a força dos indivíduos do nível mais baixo cresce, o que diminui as diferenças de poder entre estes e os indivíduos de nível mais elevado.

Essas diferenças diminuem quando os jogadores de níveis mais baixos conseguem, por exemplo, se organizar, “jogar unidos”, fazer uso de sua força latente para participar de modo mais direto do jogo, descentralizando, assim, as “jogadas” do grupo de nível mais elevado. Nessa direção, Elias (2008, p.99) diz “à medida que a distribuição de poderes se torna menos desigual e mais difusa, também é mais evidente que um jogador isolado ou uma posição do grupo possam controlar e guiar o jogo”, essa incapacidade de controle reside na dependência mútua que está estabelecida entre os jogadores, ou melhor, está nas interdependências que os indivíduos estabelecem no interior das figurações e nas interdependências estabelecidas entre as figurações.

Para exemplificar como o modelo de jogo a dois níveis de Elias (2008) foi usado em nossa metodologia para análise de nossos dados, e como relacionamos tal modelo ao nosso objeto de

estudo, partimos do exemplo do jogo de futebol apresentado por Elias. Assim, chamamos os processos de profissionalização e profissionalidade de jogo.

Ao fazermos uma analogia entre o processo de profissionalização docente com um jogo, tomamos professorado, EGE e EGEM como jogadores. Elias (2008) diz que no tipo de jogo a dois ou mais níveis, pequenos grupos se formam no interior das figurações de acordo com a compreensão mais ampla que certos indivíduos têm do jogo, que os coloca em posição de poder diferenciada pelo domínio que os mesmos têm sobre o jogo.

Nessa direção, tomamos o professorado como jogadores de primeiro nível, porque além de se constituírem no grupo maior, característica principal apontada por Elias (2008) para jogadores de primeiro nível, são também aqueles que têm seus movimentos no jogo direcionados ou coordenados por outros. Suas jogadas são complexas e totalmente mutáveis. Devido ao modo numeroso que se constituem, não possuem domínio do jogo, porém seu poder latente, como sinaliza Elias (2008), sobre os grupos de níveis mais baixos, podem manter um relativo equilíbrio de poder, flexível e elástico. Um exemplo desse equilíbrio de poder é o fato do professorado, apesar de não participar da elaboração dos programas pedagógicos, conseguir, a partir das interdependências que estabelecem, ressignificar e criar novas políticas desses programas.

A EGE é vista como um grupo de jogadores de segundo nível por ser um grupo menor formado a partir do grupo de professores, um grupo menor que possui maior perspectiva de se movimentar na direção do processo de profissionalização docente, e que, como consequência, tende a ter o equilíbrio de poder a seu favor. A exemplo de tal posição da gestão escolar no jogo, podemos citar a função de coordenar, auxiliar e supervisionar o trabalho escolar e pedagógico junto aos professores na escola, uma posição que pode favorecer, através do diálogo e do incentivo ao trabalho coletivo, a profissionalidade docente; ou pode não favorecer, caso seus movimentos sigam em direção do controle e fiscalização do trabalho docente.

A EGEM da SME é tratada aqui como sendo um grupo de jogadores de terceiro nível, por ser aquele com maior poder de se movimentar adquirindo maior domínio e influências sobre os demais grupos: professorado e EGE. A EGEM instrui e coordena a gestão escolar e o professorado e, por isso, guarda maior poder para afetar a profissionalização e profissionalidade docente. Faz isso, por exemplo, ao oferecer formações continuadas para os professores. A EGEM é o grupo que detém maior possibilidades de jogo, devido à posição de poder que assume dentro da figuração; é ela quem, por exemplo, elabora, decide sobre as políticas

educacionais da rede de ensino do município que, por sua vez, orientam o trabalho pedagógico das escolas, de seu professorado e das equipes gestoras.

Olhar os dados a partir da articulação entre a etnografia e o modelo de jogos de Elias (2008) nos permitiu entender que, ao atuarem no processo de profissionalização e no desenvolvimento da profissionalidade docente, o professorado, EGE e EGEM assumem posições diferenciadas nas configurações que estabelecem, isto quer dizer que tais figurações encontram-se em constante movimento de interdependências, se movendo ora no sentido do desenvolvimento da profissionalidade, ora nos sentido contrário a ele.

Até aqui, apresentamos nossa opção pela pesquisa qualitativa, os nossos instrumentos para a construção dos dados, os procedimentos de aproximação com o campo e sujeitos da pesquisa, e no último tópico indicamos nossa perspectiva de análise e como nos movimentamos na direção de compreender nossos dados. Nos tópicos a seguir, apresentamos as descrições do campo e as figurações da pesquisa como os primeiros dados emergidos de nossa aproximação.

5.3 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA: PRIMEIROS DADOS

Esse tópico está dividido em três subtópicos que buscam a partir do conceito de figuração social apresentar a cidade, rede de ensino, escola e sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa. O primeiro tópico trata da cidade em que desenvolvemos nossa pesquisa, abordando aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais que nos permitem ter uma aproximação com o contexto pesquisado para melhor compreensão tanto da escolha do campo de pesquisa, quanto dos sujeitos envolvidos e suas possíveis relações.

No segundo tópico, além da apresentação da rede de ensino, conhecemos também a SME e a sua equipe gestora do ensino, lotada no Departamento de Ensino (DE). Apresentamos as estratégias de aproximação com os mesmos, descrevemos a organização da rede, suas escolas, IDEB, programas e projetos educacionais. Nesse tópico, conhecemos ainda os sujeitos que formam a figuração do Departamento de Ensino, e sua relação e atribuições dentro da rede de ensino.

Na mesma direção, o terceiro e último tópico traz a escola e o contexto escolar a partir de, tanto de nossa aproximação com a rede de ensino, quanto de nossas vivências do dia a dia na escola, apresentando sua rotina. Ainda nesse tópico, apresentamos os professores, as assistentes de alfabetização PMALFA e equipe gestora, buscando situar cada ator social dentro da figuração a qual pertence, relacionando-o com o contexto escolar e da rede.

Assim, buscamos olhar para o campo de pesquisa para além do lugar de coleta de dados, pois, como nos diz Flick (2009), não entramos no campo para responder ou resolver um problema técnico, mas imergimos no campo de pesquisa na tentativa de nos aproximarmos o máximo possível da escola, do dia a dia do contexto escolar, com o máximo de cuidado para não realizar julgamentos dessa realidade.

5.3.1 Cenário da cidade campo de construção dos dados

A cidade campo de nossa pesquisa está localizada no Agreste Meridional de Pernambuco. A escolha da mesma se deu, inicialmente, diante da escassez de estudos sobre as redes de ensino dos municípios na região Agreste de Pernambuco, que apesar da interiorização das universidades, ainda tende a ter uma maior concentração de estudos sobre determinadas cidades, aquelas onde a universidade está instalada fisicamente, como por exemplo, Caruaru, considerada a capital do Agreste Pernambucano e que é uma referência geopolítica e econômica para os municípios em seu entorno, e tem estado desde a interiorização da universidade, de forma predominantemente, no foco dos pesquisadores.

Somando ao interesse de fortalecer a interiorização da pesquisa educacional no Agreste pernambucano, mais especificamente pesquisas que abordem o tema da profissionalização, já que os estudos sobre a profissionalização de docentes dessa região são escassos, há de se considerar também nossa própria trajetória formativa enquanto pesquisadoras que, desde o trabalho iniciado no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), tem proximidade com a rede municipal estudada, daí porque nossa decisão de não só dar continuidade aos estudos sobre a temática da profissionalização, mas também de fazer esse exercício na rede municipal a qual já tínhamos certa inserção.

O Município do Agreste Pernambucano¹⁹ (MAP) escolhido para ser desenvolvida nossa pesquisa tem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considerado baixo. O município possui cerca de 24.041 habitantes, de acordo com dados do IBGE; é uma charmosa cidadezinha do interior em que, apesar do crescimento da violência, mantém o ritmo e os modos de vida de uma cidade do interior; é possível ver crianças brincando, por exemplo, de bola, bicicleta e pipa na rua de suas casas, enquanto seus pais ou avós sentados nas calçadas conversam. As pessoas são conhecidas e reconhecidas pelo nome ou sobrenome de seus familiares; seus moradores,

¹⁹A partir desse momento, ao longo do texto, todas as vezes que fizermos referências ao Município do Agreste Pernambucano no qual desenvolvemos esta pesquisa, utilizaremos a sigla MAP.

quando não são aposentados ou possuem algum vínculo de emprego na prefeitura, vivem da agricultura, do comércio e de confecções de roupas e enxoval de bebês que são vendidos nas feiras livres e no comércio de cidades vizinhas como Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe.

NO MAP, o povo é predominantemente cristão (católicos e protestantes), e como é comum nas cidades pequenas, o período eleitoral, principalmente para prefeito e vereador do município, envolve a população intensamente em carreatas e passeatas que se tornam grandes eventos para defender e até brigar pelo seu partido ou candidato, muitas vezes dividindo a população e acabando com o clima amistoso da cidade. Mas assim que passa a eleição, aos poucos a cidade vai voltando para sua rotina, até que venha novamente mais um período eleitoral.

Atualmente, o prefeito eleito possui tendência conservadora; foi eleito com um percentual de mais de 50% dos votos válidos em sua primeira candidatura. As pessoas com quem conversamos ao longo de nossa pesquisa, não apenas os que integraram o campo de pesquisa, mas todos com quem conversamos na escola e fora dela, se mostravam satisfeitos com as ações do governo municipal, que tem buscado resgatar a cultura do município e movimentar a economia através das festas tradicionais, mas sobretudo, tem investido em segurança, com mais policiamento nas ruas e construção de uma delegacia municipal. No campo da educação, temos a construção de novas creches e escolas e a criação e construção de um complexo educacional que propõe atividades extracurriculares, como por exemplo, esportes. Apesar de demonstrarem satisfação com esses aspectos, a população reclama da saúde municipal, dizem faltar médico e medicamentos. Observamos várias ações como construção de escolas, creches, centros educacionais e de apoio psicossocial, pavimentação de ruas, saneamento básico que, sem dúvidas, são importantes para a cidade.

Do ponto de vista das tradições culturais, o município estudado possui a tradicional festa junina; a cidade, para valorizar a cultura local, também vivencia um evento chamado Semana da Cultura, em que a população e também as escolas públicas e privadas são convidadas a apreciar e participar com apresentações de músicas regionais, exposição de artesanato, teatro, literatura de cordel, e outros talentos culturais.

Esse é um evento que mobiliza a cidade por uma intensa semana de muita diversão e entretenimento em um município que não oferece muitas opções de lazer. Este fica por conta apenas dos eventos promovidos pela prefeitura, como por exemplo, as festas citadas e também a tradicional festa de Santos Reis, que acontece sempre nos dias 5 e 6 de janeiro. Nesses dias, há shows de rua e a cidade recebe parques de diversão, que fazem a alegria de toda a população

e familiares que vêm de outras cidades e estados para prestigiar a festa, que embora aconteça apenas em dois dias, esse é um evento que muda a rotina da cidade por uma semana, devido à preparação para esses dias e a presença do parque de diversão espalhado no centro comercial da cidade, deixando a cidade em um clima de festa a semana inteira.

Eventos como esses mobilizam os cidadãos e também sua economia. Além dos eventos já citados, temos também o Enduro das águas, evento motociclístico que ocorre no mês de novembro e mobiliza também o turismo na cidade, uma vez que o evento oferece premiações que chamam a atenção de corredores da região e também de outros estados e países, através de divulgações das premiações nas redes sociais da prefeitura e nos meios de comunicação de rádio e TV locais e regionais.

5.3.2 A rede de ensino estudada e suas figurações

Com 3.676 alunos matriculados em 2018 e com a nota de 4.7 em seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a rede pública de ensino estudada é administrada e organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que é responsável pela organização e coordenação de todas as demandas educacionais relacionada às 14 escolas do campo, e às 6 escolas e 2 creches localizadas na área urbana, em que atuam os seus 130 professores efetivos e 100 professores contratados, distribuídos para atender os 677 alunos da educação infantil, 1.488 alunos matriculados no ensino fundamental séries iniciais e 982 alunos dos anos finais do ensino fundamental, e ainda os 529 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos últimos dez anos (2008 – 2018), a rede de ensino vivenciou diversos programas e projetos educacionais, como os programas “Se Liga” e “Acelera”, promovidos pelo instituto Ayrton Senna, com foco no ensino fundamental. Os programas se propunham auxiliar na alfabetização dos estudantes que estavam em defasagem idade-série e ofereciam formação sobre a metodologia do programa para os professores da rede de ensino que aderir ao programa, com um acompanhamento de cunho avaliativo e regular junto aos professores que atuam no projeto com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos²⁰.

De acordo com o diretor do Departamento de Ensino (DE) da SME, departamento responsável pela coordenação de tais projetos e programas educacionais na rede, o município

²⁰Para saber mais sobre o Se Liga e Acelera acessar: <http://www.educacao.pe.gov.br>.

aderiu a esses programas em 2003 devido ao número elevado de alunos na rede de ensino com distorção idade-série, e em 2012 houve o desligamento a esses programas devido à diminuição do número de alunos nesta condição. Mesmo encerrado na rede, o diretor do DE nos disse que as ações atuais de acompanhamento da aprendizagem de todos os alunos da rede foram inspiradas nos métodos de acompanhamento do “Se liga” e “Acelera”.

A rede de ensino estudada também aderiu ao Programa “Alfabetizar com Sucesso”, uma iniciativa do governo de Pernambuco em parceria com o Instituto Ayrton Senna para o acompanhamento da alfabetização nos anos iniciais²¹. De acordo com a coordenadora do ensino fundamental séries iniciais da rede de ensino, o município fez a adesão em 2008 a esse programa com o intuito de monitorar os alunos do 1º o 5º ano mensalmente para cuidar do rendimento e aprendizagem dos alunos, prevenindo assim, a distorção idade-série no ensino fundamental. Porém, em 2014 houve o desligamento da rede a esse programa devido à diminuição dos investimentos na equipe técnica pedagógica do município, permanecendo, mesmo após o desligamento a ele, o apoio do Departamento de Ensino às turmas antes atendidas pelo programa com formações de professores realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) através da equipe gestora do ensino municipal lotada no Departamento de Ensino.

Em 2013, com a proposta de acompanhar os alunos no período de alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, a rede de ensino aqui estudada aderiu ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um programa pedagógico federal que surgiu em 2012 como uma solução para alcançar a meta número cinco do Plano Nacional de Educação (PNE) de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. O programa tinha seu foco nas áreas de português e matemática, e oferecia formação pelas Instituições de Educação Superior (IES) para os professores da rede de ensino municipal que aderisse ao programa, além do apoio financeiro de bolsas para os coordenadores e formadores do município²².

Em 2017, como nos contou o diretor do Departamento de Ensino da SME, devido a cortes de investimentos públicos, o governo federal teria desligado a rede do programa, porém, ações desse programa permanecem na rede, como por exemplo a promoção de formações para os professores da rede e o acompanhamento das turmas do 1º e 3º ano do ensino fundamental. E

²¹Para saber mais sobre o Programa Alfabetizar com Sucesso, ver Ribeiro (2015), disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/programa-alfabetizar-com-sucesso-programa-de-acompanhamento-dos-anos-iniciais-da-rede-publica-de-pernambuco-a-avaliacao-do-municipio-de-condado/>>. Acesso em: 2 de dezembro de 2018.

²²Para maiores informações sobre o PNAIC acessar: <https://www.se.df.gov.br>.

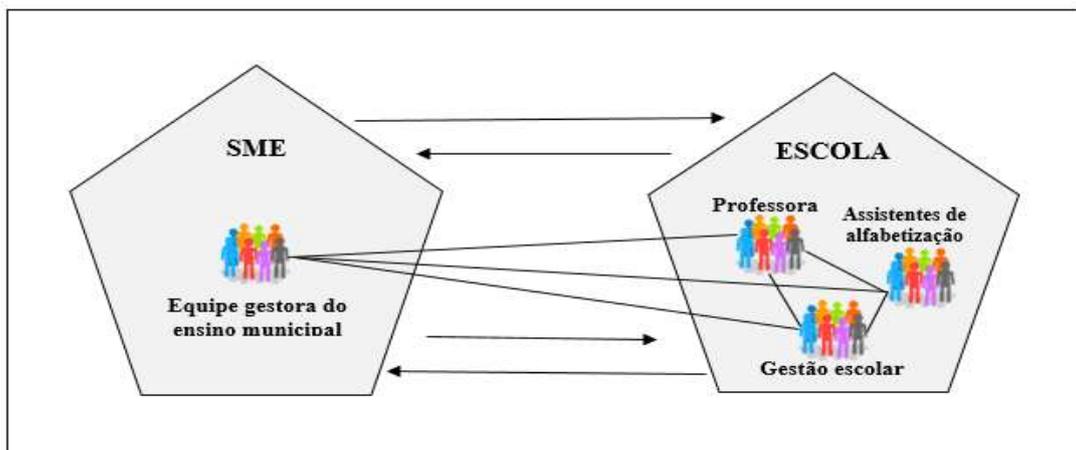
em junho de 2018, a rede de ensino estudada aderiu ao Programa Mais Alfabetização (PMALFA) com o objetivo de melhorar o processo de alfabetização nos 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede municipal.

A coordenação e orientação do PMALFA é realizada no MAP estudado pela coordenadora do Ensino Fundamental séries iniciais, que atua no Departamento de Ensino da SME e é representante da SME nas escolas. A SME trabalha em parceria com as escolas da rede que aderiram ao programa e aos assistentes de alfabetização disponibilizados pelo PMALFA, que são voluntários estudantes dos cursos de licenciaturas em geral, ou magistério, ou profissionais já formados, tal como prevê o regimento do PMALFA.

Todos esses programas que a rede municipal vivenciou entre 2008 – 2018 foram e são, no caso do PMALFA, orientados e coordenados pela mesma instituição a nível municipal: as Secretarias Municipais de Educação, mais especificamente pela equipe gestora do ensino municipal lotada no Departamento de Ensino, que recebem a incumbência de gerir o desenvolvimento desses programas nas redes de ensino junto com a equipe gestora da escola; essa equipe gestora age como mediadora dessas propostas junto ao corpo docente da escola.

É considerando essa dinâmica que pensamos ser o programa pedagógico e educacional PMALFA uma fonte importante para compreendermos como essas relações entre a SME e docentes atuam no desenvolvimento da profissionalização docente, especificamente no que diz respeito à dimensão de sua profissionalidade, uma vez que o PMALFA envolve o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, dimensão do trabalho docente importante para o desenvolvimento da profissionalidade. Assim, temos como figurações:

Figura 3 – Figurações da Secretaria Municipal de Educação e da Escola



Fonte: autoria própria, 2018.

Na figura acima, vemos as figurações que compõem nossa pesquisa no contexto da Secretaria Municipal de Educação e na Escola. Vemos professores, equipe gestora, assistentes de alfabetização e equipe gestora do ensino municipal como grupos figuracionais formados por sujeitos que têm algo em comum: a docência. Ainda que em posições que lhes dão funções diferentes. No caso dos professores e dos auxiliares de alfabetização, que juntos formam a figuração professorado, o fato de atuarem com o trabalho de ensino e aprendizagem em sala de aula. No caso da equipe gestora da escola, o fato de serem responsáveis em auxiliar e em coordenar o processo de ensino e aprendizagem na escola e no caso da figuração da equipe gestora do ensino municipal da SME, por estarem em uma posição externa ao contexto escolar em que são responsáveis em coordenar e supervisionar as questões referentes à dimensão de ensino e aprendizagem na rede municipal.

Assim, apesar das figurações dos docentes que estão atuando em contexto escolar (professores, auxiliares de alfabetização e gestão da escola), e da figuração EGEM formarem figurações diferentes, pelas suas diversas características e especificidades, eles se movimentam em uma relação que Elias (1994a) chama de relação de interdependência, pois os sujeitos citados estão constantemente (inter)dependendo da ação do outro para realizar e desenvolver seu trabalho, ou seja, professores e auxiliares necessitam que a EGE e EGEM atuem auxiliando-os em questões, como por exemplo, as administrativas, para que assim, possam desenvolver seu trabalho. Já a EGE e EGEM necessitam que o professorado faça adesão aos planejamentos, para que assim, estes sejam materializados em sala de aula junto aos alunos.

Por esse motivo, podemos ver na imagem anterior, setas que indicam os movimentos entre SME e Escola, e vemos as ligações entre as figurações citadas que formam redes de relações, demonstrando que um grupo está ligado ao outro e interdependendo do outro para dar continuidade à sua função dentro da figuração, tal como nos diz Elias.

5.3.2.1 A Secretaria Municipal de Educação (SME) e a figuração da gestão de ensino municipal

A SME do MAP estudado é organizada em departamentos e diretorias que coordenam e organizam todos os assuntos relacionados à educação no município, como por exemplo: o Departamento de Alimentação escolar, Departamento de Transporte escolar, Departamento de Organização Escolar, Departamento de Ensino e Diretoria de Recursos Humanos. Como os próprios nomes dos departamentos já sugerem, a eles são atribuídos respectivamente: a gestão sobre a merenda das escolas e creches municipais, um trabalho articulado com nutricionistas

que preparam o cardápio adequado às necessidades nutricionais dos alunos; a gestão e organização dos transportes estudantis para os alunos do campo terem acesso às escolas e também em caso de necessária locomoção dos estudantes para eventos educacionais, como é o caso da semana da cultura por exemplo, em que os estudantes de toda a rede são convidados a participar; o Departamento de Organização escolar preocupa-se com as questões estruturais da escola: o prédio, o mobiliário, e etc.; a Diretoria de Recursos Humanos é responsável pela gestão dos funcionários, e pelo acesso aos cargos e vagas da rede de ensino; o Departamento de Ensino é responsável pelo planejamento de ensino da rede, ele elabora o plano pedagógico de ensino para as escolas, articula as políticas educacionais e curriculares do Estado Federativo às propostas da rede, faz adesão aos programas pedagógicos nacionais, é responsável em promover formações continuadas para os professores da rede, e de coordenar e supervisionar o trabalho pedagógico nas escolas, eles formam a equipe gestora do ensino no município.

Diante das atribuições do Departamento de Ensino, identificamos a equipe que o forma como a Equipe Gestora do Ensino Municipal, como uma figuração de nossa pesquisa a partir de nosso critério de olhar a profissionalidade a partir do programa PMALFA, porque é esse departamento que no interior da SME faz a adesão e coordena os programas pedagógicos na rede de ensino, além de também ser responsável por gerir e coordenar o plano de ensino municipal nas escolas, e, como o plano de ensino está diretamente ligado ao fazer docente, logo se articula também à sua profissionalidade. Assim, pensamos que, no interior da SME, o Departamento de Ensino é o que melhor pode nos auxiliar na compreensão de como as interdependências entre professorado, EGE e EGEM podem afetar a profissionalidade, tendo em vista que são eles os responsáveis em gerir o plano municipal de ensino, e assim os tomamos como representantes da SME e como gestores da educação municipal.

Assim, faremos uma apresentação dos perfis dos docentes que compõem a figuração da EGEM para melhor conhecermos essa figuração e compreender como e em qual nível ela entra em relação de interdependência com os professores e a EGE.

No quadro abaixo, observamos o perfil geral dos docentes que constituem e atuam no Departamento de Ensino como a EGEM:

Quadro 1 – Perfil dos docentes do Departamento de Ensino atuantes como EGEM

Cargo/função	Formação	Tipo de vínculo	Tempo de atuação na rede estudada (em anos)	Tempo de atuação no cargo/ função (em anos)
Diretor de ensino	Letras (1998) Especialização em Língua	Efetivo	20	20

	Portuguesa (2001)			
Coordenadora do Ensino Fundamental séries iniciais	Pedagogia (2004) Especialização em Psicopedagogia (2007)	Efetiva	12	12
Coordenadora do Ensino Fundamental na Educação do Campo	História ²³	Efetiva	30	11
Coordenadora da EJA	História (1985) Especialização no Ensino de História (1992)	Contrato	3	3
Coordenadora da Educação Infantil	Pedagogia (2003) Especialização em Psicopedagogia (2004)	Contrato	19	11
Coordenador do Ensino de Matemática no Ensino Fundamental séries finais	Matemática (2016) Especialização no Ensino de Matemática (2017)	Contrato	6	6
Coordenador do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental séries finais	Letras (2005) Especialização em Letras (2007) Mestrado em Letras (2016)	Efetivo	12	12

Fonte: autoria própria, 2018.

Como observado na tabela anterior, a EGEM é formada por sete docentes, cada um é responsável por uma modalidade de ensino. Assim, atuam na EGEM duas coordenadoras para o ensino fundamental, uma para área urbana e outra para as escolas do campo, uma coordenadora para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma coordenadora para educação infantil, um coordenador responsável pelas demandas de ensino de língua portuguesa e um para o ensino de matemática nas escolas da rede municipal, e um diretor do departamento de ensino, que coordena e auxilia o trabalho de todos os coordenadores dentro do departamento.

²³ Ano de conclusão do curso não informado.

O diretor de ensino é graduado em Letras desde 1998, e possui especialização em Língua Portuguesa; é professor efetivo e atua há 20 anos na rede. Na diretoria de ensino seus movimentos estão ligados ao planejamento, coordenação e organização dos planos de ensino para as escolas da rede. Planos que são elaborados, de acordo com o mesmo, por ele e pelos coordenadores do DE. Ele também é responsável em gerir o trabalho dos coordenadores dentro do DE; a ele cabe também a parte administrativa relacionada a programas e projetos pedagógicos e educacionais que a rede adota.

A coordenadora do ensino fundamental séries iniciais é pedagoga efetiva na rede e possui especialização em Psicopedagogia. Está há 12 anos na função e é responsável, assim como o diretor de ensino, pela organização e planejamento do ensino na rede. Porém, ela tem a função de encaminhar tais propostas à escola, mais especificamente à gestão escolar. Na diretoria do DE seus movimentos são de acompanhamento do desenvolvimento dos programas pedagógicos governamentais que a rede adota, como por exemplo, o PMALFA. A ela cabe também a parte administrativa, como por exemplo, a prestação de contas nos sistemas governamentais. A coordenadora de ensino municipal é a representante da SME nas escolas, tendo em vista que é ela, por exemplo, quem entra em contato com a EGE para apresentar os programas educacionais e comunicar as ações do Departamento de Ensino para a escola relacionadas ao ensino. Com relação ao PMALFA, sua função é realizar levantamento das escolas que atendem aos requisitos exigidos para adesão do programa, elaborar e publicar edital de seleção para as assistentes de alfabetização, organizar formações para professoras e assistentes, auxiliar a gestão da escola na adesão ao programa no sistema e no acompanhamento do programa na escola.

A coordenadora do Ensino Fundamental na Educação do Campo também possui cargo efetivo, ela possui licenciatura em História e atua na rede há 30 anos, ocupando o cargo de coordenadora dentro do Departamento de Ensino há 11 anos. Suas atribuições são semelhantes às descritas acima, com o diferencial de que não faz parte de sua função a adesão nem a coordenação de programas educacionais na rede. A coordenadora do ensino de EJA na rede também é graduada em História e possui especialização na área; seu vínculo com a rede é contratual, atua na rede há 18 anos, porém, na função de coordenadora da EJA está na rede faz 3 anos. Na diretoria de ensino, seus movimentos são direcionados à organização e coordenação da EJA no município; de acordo com ela, sua função é de mediar as propostas pedagógicas do Departamento de Ensino para a EJA junto às propostas dos professores.

A coordenadora da Educação Infantil é graduada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia; possui vínculo contratual com a rede há 19 anos, dos quais, 11 anos atua como coordenadora da Educação Infantil. Seus movimentos no Departamento de Ensino são voltados para coordenar o ensino da Educação Infantil na rede, ela lida diretamente com os professores que atuam na Educação Infantil; segundo ela, desempenhando juntamente com os coordenadores das escolas e creches municipais direcionamentos pedagógicos acerca do ensino da Educação Infantil.

O coordenador do ensino de matemática, mais especificamente no ensino de matemática nas séries finais do ensino fundamental da rede estudada, é graduado em Matemática e possui especialização em Ensino da Matemática; também é contratado, e está na rede e na função há 6 anos. O coordenador do ensino de língua portuguesa, mais especificamente no ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, é graduado em Letras e possui especialização e mestrado em Letras; é efetivo na rede e atua na rede e na função há 12 anos. Ambos coordenadores atuam com a coordenação do ensino de matemática e português nas escolas, promovem eventos como gincanas com jogos matemáticos e competições de leitura entre escolas e alunos.

5.3.3 A Escola Mandacaru e suas figurações

A Escola escolhida para desenvolver nossa pesquisa é considerada a maior escola do município, atendendo a 60 alunos matriculados na educação infantil, 293 alunos matriculados no ensino fundamental séries iniciais, 126 alunos do ensino fundamental séries finais e 84 alunos da EJA. Para atender aos seus 563 alunos, a escola conta com um quadro de 50 funcionários distribuídos nas funções de porteiros, zeladores, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, auxiliares de secretaria, equipe gestora da escola, e seus 18 professores efetivos e 12 professores contratados.

Ela possui quatro turmas (duas de 1º ano e duas de 2º ano do ensino fundamental séries iniciais) em que o PMALFA atuou no auxílio da alfabetização em sala de aula. É a escola também em que o assistente pedagógico disponibilizado pelo programa está mais presente, são três assistentes atuando junto aos professores durante 10 horas semanais. Essa intensificação do programa na referida escola se dá pelo fato da mesma possuir seus níveis elementares de proficiência em leitura, escrita e em matemática baixos, o que significa, por exemplo, que 45.24% de seus alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental apresentam dificuldades

na leitura e não alcançaram resultados satisfatórios na avaliação, daí porque se considera a necessidade do PMALFA atuar na alfabetização dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental para que esses índices possam cair, significando uma melhoria na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos/as.

A Escola Mandacaru está localizada em um bairro periférico da cidade e é uma escola bem iluminada e bonita, suas paredes são bem pintadas com as cores vivas da bandeira do município, todas as 13 salas de aula são amplas, arejadas e iluminadas. As professoras e a coordenadora pedagógica, antes de iniciar seus trabalhos junto aos alunos, reúnem-se na sala dos professores para conversar sobre as atividades escolares e realizar orações em prol de um bom dia de trabalho.

Na sala de aula, os alunos e pais são recebidos pela professora, que geralmente troca algumas palavras sobre o comportamento do aluno/a sobre o horário de aula, festividades na escola e etc. Um pouquinho depois da chegada à sala de aula, logo depois que os portões da escola se fecham, os alunos são chamados para o refeitório para o café da manhã, preparado pela “Tia da Cozinha”, como os/as alunos/as a chamam. O café da manhã é uma política municipal criada para atender aquelas crianças que chegam à escola ainda em jejum. Essa política estende-se a todas as escolas da rede em vulnerabilidade econômica e vem favorecendo e contribuindo com o trabalho das professoras, pois “estudar de barriga vazia não dá!”, como nos disse uma delas.

Após o café da manhã, os alunos voltam para suas salas acompanhados de suas professoras, que geralmente iniciam suas aulas com uma oração e a correção da tarefa de casa do dia anterior, dando continuidade aos assuntos e temas planejados. Enquanto cada sala de aula segue sua rotina, a equipe gestora, formada por duas coordenadoras e uma gestora, segue também seu trabalho administrativo e pedagógico, buscando conversar com funcionários e atender a comunidade, imprimindo atividades solicitadas por professores, acessando plataformas de sistemas educacionais para inserção de dados sobre as atividades realizadas na escola, organizando festividades, reuniões para planejamentos, solicitando à SME materiais necessários para o trabalho escolar, seja ele pedagógico, ou para a limpeza e alimentação dos alunos, que nos remete a um movimento de interdependência entre EGE e EGEM.

Em um cantinho das salas de aula fica a biblioteca da escola, cuidada por uma professora que atua como bibliotecária e recebe os alunos e demais visitantes de forma prestativa oferecendo ajuda para encontrar o que desejam. A ela também é dada a tarefa de, às vezes, “tomar” leitura dos alunos do ensino fundamental séries finais que apresentam dificuldades na

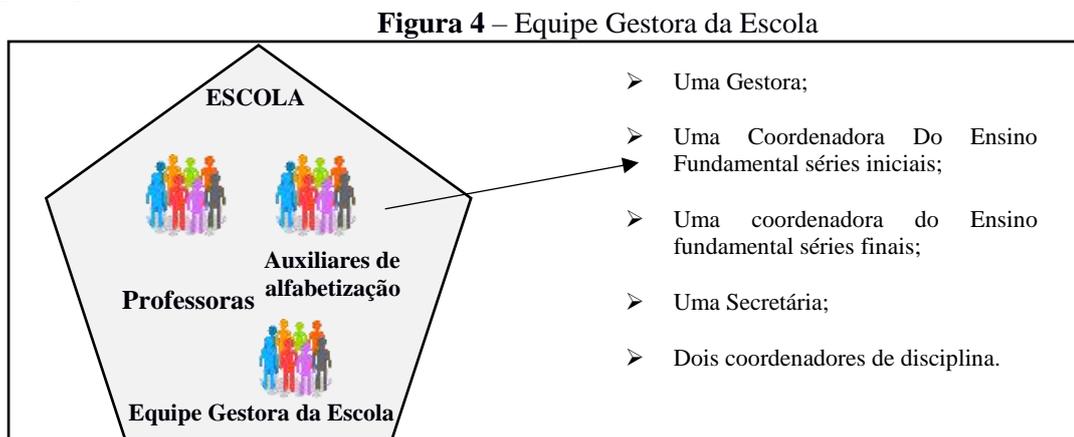
leitura. Esses alunos são enviados por suas professoras para terem um “reforço” na aprendizagem. Enquanto isso, na secretaria da escola, os pais, responsáveis e comunidade em geral são recebidos pelas auxiliares de secretaria, que tentam atender suas demandas. E assim, segue a rotina na escola, terminando com as professoras em suas salas de aula deixando para seus alunos mais uma “tarefa de casa” e aguardando os pais ou responsáveis virem buscar seus filhos e filhas para casa.

É em meio a esse contexto que identificamos 4 professoras, 3 professoras assistentes PMALFA, 1 coordenadora pedagógica e 1 gestora escolar como sujeitos de nossa pesquisa, sob o critério de atuarem com o programa PMALFA adotado pela rede de ensino, a quem chamamos de docentes em contexto escolar, e os vemos, a partir da sociologia processual de Norbert Elias, como grupos figuracionais ou configuracionais, uma vez que o professorado e as assistentes de alfabetização do PMALFA são um grupo de professores que conectam-se uns aos outros pelos objetivos do desenvolvimento de seu trabalho que os colocam em interdependência com outros grupos, como por exemplo, com a equipe que forma a figuração da gestão escolar, de modo que, tanto professores, como equipe gestora, “em virtude de sua interdependência fundamental uns aos outros agrupam-se” (ELIAS, 2006, p.26), formando as figurações.

Tais figurações, como nos diz Quintaneiro (2010), possuem diversas características que vão as distinguir uma das outras, e ao mesmo tempo ligá-las, como por exemplo a equipe gestora, que é composta por docentes que compartilham da docência como uma profissão, mas a exercita, no interior da escola, de forma diferenciada por ter atribuições e status diferentes dos docentes professores que atuam em sala de aula. Assim também ocorre com a EGEM, que, no caso do município pesquisado, é composto por docentes professores efetivos ou contratos que exercem a docência em um contexto externo à escola.

5.3.3.1 A figuração da Equipe Gestora da Escola

A figuração da Equipe Gestora da Escola (EGE), localizada no interior da Escola, é composta por:



Fonte: autoria própria, 2018.

A EGE é formada por seis docentes, porém, considerando nossos objetivos, tomamos como integrantes da figuração EGE apenas a gestora e a Coordenadora do ensino fundamental séries iniciais, pois são estas as pessoas responsáveis pela coordenação e supervisão do PMALFA na escola, que faz ponte entre a SME e os professores.

Nesse sentido, efetiva na rede temos a gestora Maria²⁴, formada em pedagogia desde 2005 e psicopedagoga desde 2007, e com 20 anos de atuação na rede municipal, dos quais 10 esteve em sala de aula; movimentou-se na figuração da EGE na direção da organização administrativa referente ao programa na escola. Maria é responsável em fazer a adesão no sistema do PMALFA, a ela também cabe o acompanhamento do trabalho pedagógico das professoras auxiliares de alfabetização no sistema e o pagamento, via PDDE, das mesmas, que recebem um valor mensal para o auxílio-alimentação e transporte.

Sua relação com a EGEM está no acompanhamento da proposta do PMALFA junto aos professores e auxiliares; ela é responsável também pela aplicação das avaliações de acompanhamento do programa no sistema, repassando as avaliações a EGEM, que também atuam na organização administrativa do programa, em uma articulação ou parceria com o sistema educacional do município e nacional.

Como o PMALFA é direcionado ao 1º e 2º ano do ensino fundamental I, Mariana é a coordenadora pedagógica que, junto com a gestora Maria, compõem a figuração EGE. Mariana é formada em Pedagogia desde 2008, e possui especialização em Psicopedagogia desde 2010, trabalha na rede de ensino há 17 anos, e está no cargo há 3 anos por indicação. Os movimentos de Maria na figuração em direção ao PMALFA e as figurações do professorado vão em direção da organização e acompanhamento pedagógico do programa na escola e sala de aula.

Assim, temos como quadro síntese dos perfis da EGEM:

Quadro 2 - Perfis da EGEM

Cargo/função	Formação	Tipo de vínculo	Tempo de atuação na rede estudada (em anos)	Tempo de atuação no cargo/ função (em anos)
Gestora escolar	Pedagogia (2005) Especialização em Psicopedagogia (2007)	Contrato	20	2
Coordenadora pedagógica da escola	Pedagogia (2008) Especialização em Psicopedagogia (2010)	Contrato	17	4

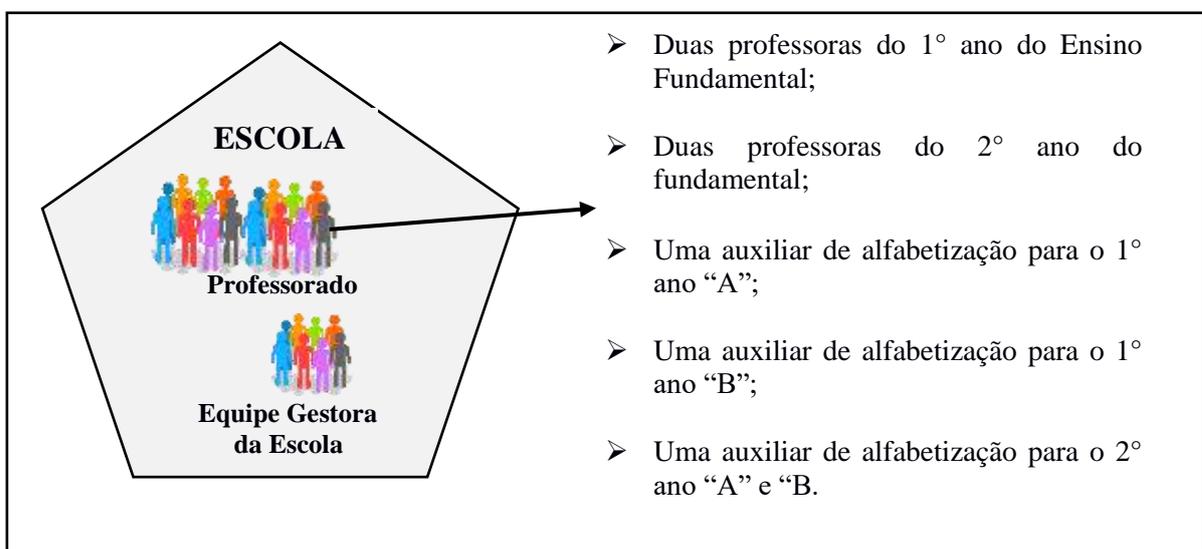
Fonte: autoria própria, 2018.

²⁴Todos os nomes dos sujeitos citados aqui são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

5.3.3.2 A figuração professorado

A figuração dos professores, localizada no interior da Escola, é composta por 33 professores: 18 efetivos, 12 contratados e 3 assistentes de alfabetização PMALFA. Diante de nosso objetivo de observar as relações de interdependências e o desenvolvimento da profissionalidade docente a partir do PMALFA, observamos e acompanhamos os movimentos das professoras que atuavam com o PMALFA na escola. Assim, nossos sujeitos, representantes da figuração professorado, foram:

Figura 5 – Figuração Professorado



Fonte: autoria própria, 2018.

Marcela e Miriam são professoras do 1º ano, ambas graduadas em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia; Marcela ensina há 20 anos e está na rede por indicação, ela foi convidada há um semestre para assumir os 38 alunos matriculados no 1º B devido ao afastamento de uma professora efetiva, e Miriam é efetiva na rede há 26 anos e atualmente é responsável pelos 25 alunos matriculados no 1º A.

Atuando como professoras regentes do 2º ano estão Mônica e Marly; também graduadas em Pedagogia, ambas possuem vínculo efetivo com a rede. Mônica atua como professora há 30 anos e é a professora regente do 2º ano “A”; Marly, professora do 2º ano B, possui especialização em Educação Infantil e está há 10 anos na rede.

Madalena atua no 1º ano “A”, é graduada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia; além de estar na função de auxiliar de alfabetização do programa PMALFA, ela possui vínculo contratual com a rede há 16 anos, atuando como professora das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município. Assim também é Laura, pedagoga com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; é professora contratada da rede há

18 anos, atuando também na Escola como professora do 3º ano do ensino fundamental I no turno da tarde, e no turno da manhã está como auxiliar do PMALFA na turma do 1º ano “B”. Amora, diferente das demais auxiliares, está nos períodos iniciais do curso de Pedagogia; seu vínculo na rede é como professora auxiliar de alfabetização do PMALFA nos 2 anos “A” e “B”, nos quais atuou por seis meses.

Assim, temos como quadro síntese dos perfis da figuração professorado:

Quadro 3 – Perfis da figuração professorado

Nome	Cargo/função	Formação	Tipo de vínculo	Tempo de atuação na rede estudada (em anos)
Marcela	Professora do 1º ano Ensino Fundamental	Pedagogia ²⁵ Especialização em Psicopedagogia (2013)	Contrato	20
Miriam	Professora do 1º ano Ensino Fundamental	Pedagogia (2012) Especialização em Psicopedagogia (2014)	Efetivo	26
Mônica	Professora do 2º ano Ensino Fundamental	Pedagogia (2011)	Efetivo	30
Marly	Professora do 2º ano Ensino Fundamental	Pedagogia (2014) Especialização em Educação Infantil (2017)	Efetivo	10
Madalena	Auxiliar de alfabetização PMALFA	Pedagogia (2012) Especialização em Psicopedagogia (2014)	Contrato	16
Amora	Auxiliar de alfabetização PMALFA	Períodos iniciais do curso de pedagogia	Contrato	6
Laura	Auxiliar de alfabetização PMALFA	Pedagogia ²⁶ Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional (2013)	Contrato	18

Fonte: autoria própria, 2018.

A função das professoras, de acordo com as regulamentações para o desenvolvimento desses programas na rede, é de materializar o planejamento de ensino da rede municipal em sala de aula. São essas professoras os sujeitos que desenvolverão os programas pedagógicos e

²⁵ Ano de conclusão do curso não informado.

²⁶ Ano de conclusão do curso não informado.

governamentais que a rede aderiu junto aos alunos, seus movimentos dentro da figuração estão relacionados aos processos de ensino/aprendizagem dos estudantes.

De semelhante modo, as professoras auxiliares ou assistentes de alfabetização selecionadas pelo PMALFA também lidam com a materialização do planejamento de ensino em sala de aula: sua função é dar suporte ao trabalho das professoras em sala de aula. Todas passaram por uma seleção simplificada organizada e promovida pela SME, mais especificamente pelo Departamento de Ensino, para poder atuar auxiliando os professores da rede na alfabetização dos alunos dos 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Tais funções atribuídas ao professorado pelos programas dos quais não participam de sua elaboração, nos faz refletir que a função docente é restrita à operacionalização de tais programas; uma posição na qual pensamos que o professorado é envolvido em um movimento de não reconhecimento de sua profissionalidade, e do que Shiroma e Evangelista (2004) chamam de *desintelectualização* do professor como contrafase de seu controle, um movimento que, de acordo com as autoras, diminui a capacidade do professorado intervir conscientemente, de modo crítico – reflexivo, em seus contextos de trabalho.

6 ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS: AS INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE PROFESSORADO, EQUIPE GESTORA DA ESCOLA E EQUIPE GESTORA DO ENSINO

Este capítulo tem por finalidade apresentar e discutir os dados emergidos de nossas vivências com e no campo de pesquisa. Para tal, o organizamos em tópicos e subtópicos relacionados às categorias teóricas e empíricas, pensadas a partir de nosso objetivo geral de compreender como as relações de interdependência estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM afetam o processo de profissionalização na dimensão de sua profissionalidade, e de nossos objetivos específicos de analisar como as relações de interdependência são estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM, e de verificar como as interdependências entre professorado e EGE são afetadas pelas interdependências que se estabelecem entre estes e a EGEM.

Para tal, partimos da compreensão de que as interdependências se referem ao modo como os grupos, neste caso as figurações professorado, EGE e EGEM, ligam-se uns aos outros afetando a profissionalidade docente, entendendo esta como uma dimensão do processo de profissionalização (BOURDONCLE, 1991) que se refere ao corpo de conhecimentos especializados da profissão, conhecimentos e saberes que são compartilhados e desenvolvidos, por exemplo, no movimento em que os professores trocam uns com os outros experiências e conhecimentos relacionados à sua profissão.

A partir dessa compreensão de interdependência e profissionalidade, partimos do modelo de jogo a dois níveis apresentado por Elias (2008, p.93) para analisar tais relações. Elias (2008) chama de modelo de jogo a dois níveis os jogos em que: “todos os jogadores se mantêm interdependentes, mas já não jogam diretamente uns com os outros”, pois, devido à grande quantidade de jogadores ativos, surgem grupos menores de jogadores, chamados por Elias de grupo secundário ou de segundo nível, que irão coordenar e representar o grupo maior de jogadores, chamado por Elias de grupo de nível um.

Foi a partir desse modelo que reconhecemos inicialmente em nosso caso três níveis, como apresentado em nossa metodologia; assim, vemos os professores como “jogadores” de nível um, pois é formado por um grupo crescente de “jogadores” que são coordenados, dirigidos e supervisionados por grupos menores de professores, como é o caso da EGE e EGEM. Daí porque identificamos a EGE como um grupo de jogadores de nível dois, pois emergem do grupo de professores com a função de coordenar o trabalho dos professores na escola e de representar os professores junto à EGEM. Semelhantemente, a EGEM é formada por um grupo menor de

professores, que por deter maior poder de controle no jogo, configura como jogadores de terceiro nível, pois coordenam tanto o trabalho da EGE quanto do professorado.

De modo que, diante de nossa escolha metodológica, buscamos organizar os dados a partir de nossas principais categorias teóricas: profissionalidade e interdependência, principais categorias relacionadas ao tema e aos objetivos de nosso trabalho. Dessa maneira, partindo dos objetivos postos acima, vimos em nosso movimento de análise emergir dos dados as categorias empíricas que tratamos nesse capítulo. Essas, emergiram das recorrências apreendidas nas situações/vivências observadas por nós em campo; as categorias empíricas encontradas evidenciam uma relação da profissionalidade com a autonomia docente, com a reconfiguração de políticas educacionais e com as avaliações externas e internas.

6.1 AS INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE PROFESSORADO E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: OS MOVIMENTOS PARA EQUILBRAR O PODER ENTRE AS FIGURAÇÕES

Esse tópico busca pensar como as relações de interdependências são estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM a partir do modelo de jogos a dois ou mais níveis propostos por Elias (2008). Esse modelo de jogo nos permitiu verificar como cada figuração se move e acaba por afetar a profissionalidade docente, atuando ora formando alianças, ora agindo com certa rivalidade uns com os outros, tanto no interior da figuração, quanto entre elas. Pois, o equilíbrio de poder presente nas relações de interdependência os coloca em um movimento de constante mudanças, em que professorado, EGE e EGEM desenvolvem seu trabalho em meio a tensões que podem impulsionar o processo de profissionalização ou dificultá-lo, como por exemplo, quando a SME propõe ações ligadas ao trabalho docente sem consultar o professorado, como acontece por exemplo, com relação aos programas pedagógicos como o PMALFA.

O modelo de jogo a dois ou mais níveis de Elias (2008) nos ajuda a ver essas inter-relações, à medida que todos os modelos de jogos apresentados por Elias (2008, p.80) “se baseiam em duas ou mais pessoas que medem sua força”; o autor diz que essa “é a situação básica que encontramos sempre que os indivíduos entram ou se encontram em relação uns com os outros” (p.80). Para o autor, à medida que vamos (inter)dependendo do outro socialmente, as relações de poder vão se estabelecendo, e então os movimentos vão sendo guiados pelo equilíbrio de poder; Elias (2008, p.81) diz que “o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre as pessoas”, assim, os modelos de jogos viabilizam

a compreensão de que todos na figuração, a partir do equilíbrio de poder, possuem certo protagonismo, atuando como jogador ativo que possui força suficiente para mudar o jogo.

É nesse sentido que enxergamos o professorado como protagonista de seu processo de profissionalização, uma vez que nesses movimentos de interdependências eles assumem um protagonismo quando diz respeito à profissionalidade, na medida em que ela está ligada ao corpo de saberes (BOURDONCLE, 1991) necessários para o desenvolvimento do trabalho docente, e para efetivação e materialização do ensino e aprendizagem. Neste caso, nas interdependências que o professorado estabelece com a EGE e com a EGEM, ele se movimenta na configuração buscando equilibrar poder com os demais grupos que compõem o movimento figuracional.

Isso quer dizer que, apesar do professorado estar submetido a políticas de controle de seu trabalho, que fazem eles “perderem força” em seu processo de profissionalização, pois o controle pode levar à proletarização da profissão (ENGUINTA, 1991), eles equilibram o poder ao seu favor na medida em que tencionam com a EGE e com a EGEM, mobilizando seus saberes e fazendo uso da expertise para reconfigurar e adaptar tais políticas a seu contexto escolar, por exemplo, movimento que demonstra o caráter reflexivo que envolve o fazer docente, aspecto apontado como importante no processo de profissionalização das ocupações.

Assim, atentas a esses movimentos de equilíbrio de poder, abordamos nos tópicos a seguir: como os movimentos configuracionais do professorado com a EGEM da Secretaria de Educação; e da EGE com a EGEM da SME; e do professorado com a EGE, afetam a profissionalidade docente.

6.1.1 As interdependências entre professorado e a Equipe Gestora do Ensino Municipal da Secretaria de Educação

As interdependências são estabelecidas entre professorado e EGEM na medida em que ambos são professores que lidam com o processo de ensino e aprendizagem, porém de lugares diferentes, devido à posição que ocupam dentro da profissão. Os professores lidam com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula junto aos alunos. A EGEM da Secretaria de Educação lida com o processo de ensino e aprendizagem indiretamente, através de criação de propostas e planos educacionais para rede municipal e da coordenação e supervisão do trabalho dos professores na rede de ensino.

Nesse contexto, podemos dizer que os professores entram em (inter)dependência com a EGEM, porque, ao fazerem parte de uma profissão institucionalizada, são guiados por políticas que regem a profissão, e essas políticas são coordenadas e orientadas na rede pela EGEM. Assim, dizemos que o professorado precisa que a EGEM atue na organização e planejamento para que eles possam melhor desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Ao mesmo tempo em que a EGEM entra em (inter)dependência com o professorado na medida em que, como coordenadores, e às vezes criadores dessas políticas, eles necessitam que os professores materializem tal proposta em sala de aula.

O desenvolvimento da profissionalidade aparece articulado a esses movimentos à medida que essas regras e planejamentos da EGEM são direcionadas ao trabalho docente, a exemplo dos programas pedagógicos voltados para correção da distorção idade – série, como é o caso do PMALFA, e podem provocar tensões que podem favorecer o desenvolvimento de uma expertise, como observamos nos movimentos de reconfiguração do programa na rede, ou podem dificultar o processo de profissionalização, como por exemplo, a proposta de uma professora assumir a posição de um executor de tarefas, como é o caso das assistentes de alfabetização, retirando delas a autonomia de seu fazer enquanto atividade reflexiva voltada para o ensino e aprendizagem.

O equilíbrio de poder entre as figurações professorado e a EGEM aparece como um escape às ações que podem desfavorecer o processo de profissionalização docente; esse equilíbrio de poder pôde ser observado por nós, por exemplo, no modo como o professorado reagiu tencionando com a proposta do PMALFA de colocar uma assistente de alfabetização na sala de aula do professor, propondo que as mesmas desenvolvessem suas atividades fora da sala de aula ou em contraturno, alegando que assim o trabalho seria melhor desenvolvido, mas deixando escapar que a presença da auxiliar representava um tipo de controle ao seu trabalho, uma vez que as professoras atribuíam à assistente de alfabetização a posição de vigia da Secretaria Municipal de Educação.

Esse assistente tem por atribuição auxiliar o professor titular no desenvolvimento de seu plano de aula, mais especificamente no desenvolvimento das atividades de alfabetização junto aos alunos identificados pelos seus professores com maior dificuldade de aprendizagem; de acordo com o programa, o assistente de alfabetização é um apoio a mais para que os professores possam desenvolver seu trabalho em sala de aula.

É pertinente ressaltar que as auxiliares ou assistentes de alfabetização do PMALFA passam por uma seleção organizada pelo Departamento de Ensino (DE) da SME. os candidatos, de

acordo com a Portaria n° 142/2018, precisam ser professores em formação ou já formados e de preferência ter experiência em alfabetização, e os professores têm a opção de optar ou não pelo apoio do assistente. Este é responsável em auxiliar o professor regente no desenvolvimento das atividades elaboradas pelo professor, que deve coordenar e supervisionar o trabalho do assistente, tal como podemos ver no trecho do documento entregue pela Coordenadora do Ensino Fundamental séries iniciais que foi a formadora do PMALFA no município estudado:

Figura 6 - Material da formação do Programa Mais Alfabetização

2. Atuação do ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO

2.1. Em conformidade com a PORTARIA Nº 142, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2018, que instituiu o PMALFA, o assistente de alfabetização é responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da Secretaria de Educação e com o apoio da gestão escolar e pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental.

2.2. Os assistentes NÃO ASSUMEM as ações/atividades SEM a presença do(a) professor(a) em sala de aula. Ou seja, somente podem atuar com a presença DO(A) REGENTE DA SALA DE AULA e com a orientação desse(a). De outro modo, é o (a) professor(a) é quem planeja as atividades. O assistente só as executa e sob o seu comando.

2.3. O assistente também não pode, em hipótese alguma, retirar alunos da sala de aula para atividades fora do contexto da turma.

Fonte: Material entregue na formação do Programa Mais Alfabetização, 2018.

Como podemos ver nas atribuições expressas no material exposto acima, a proposta da assistente de alfabetização em sala de aula enfatiza que o/a assistente só execute sob o comando do professor as atividades que esse professor planejar, no entanto, apesar do documento posicionar o auxiliar como um executor de tarefas, os professores da rede pesquisada não os veem assim; pelos modos como os professores se movimentavam com relação ao auxiliar, nos pareceu que ele é visto com desconfiança por ser alguém selecionado pela EGEM, como pudemos observar no diálogo entre duas professoras durante a formação proposta pela EGEM para o desenvolvimento do PMALFA, enquanto a Coordenadora do Ensino Fundamental da rede explicava as atribuições da auxiliar de alfabetização, as professoras conversavam entre si, demonstrando sua insatisfação e desconfiança, como podemos ver no extrato do diário de campo:

A coord. PMALFA fala das atribuições da assistente, o fato delas não poderem sair da sala de aula, e duas professoras questionam: “Pra quê? Era para ela sair da sala de aula!... vai ficar fazendo o quê dentro da sala? A

outra professora responde: vigiar a gente!” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018)

Esse diálogo entre as professoras sobre a assistente de alfabetização aponta também para um movimento de interdependência desse professorado com a EGEM que pode dificultar o desenvolvimento da profissionalidade pois, como nos diz Ambrosetti e Almeida (2009) o ambiente que não favorece a relação de partilha, a coletividade entre os professores, o apoio institucional à atividade docente, é um ambiente em que o desenvolvimento profissional torna-se difícil, e no contexto citado vemos uma relação de desconfiança entre as figurações.

Para além desse do momento citado, observamos que os professores continuaram propondo soluções para, segundo eles, melhorar o desenvolvimento do PMALFA em sala de aula. Como podemos ver, essas soluções envolviam a retirada da assistente de alfabetização da sala de aula, por exemplo:

“[...] um professor diz que o PMALFA teria mais efeito se fosse em contraturno e mais vezes [...] outra professora diz que sua sala de aula é tão cheia que é preciso que a assistente saia da sala de aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018).

A resistência dos professores em aceitar a assistente, nos remete ao que Elias (2008, p.97) diz sobre os jogadores de nível mais baixos, como é o caso dos professores que são do nível 1, apesar de “não terem meios para conduzir o curso do jogo[...] exercem uma influência latente e indireta” sobre o curso do jogo; foi assim, fazendo uso desse poder, que os professores da rede por nós pesquisada conseguiram flexibilizar a proposta do PMALFA sobre auxiliar, pois:

Durante a formação, a coordenadora frisa que as assistentes não podem sair da sala de aula, e uma das professoras diz: “Pois a minha vai para a biblioteca, porque minha sala é tão grande que só cabe eu ou ela. É muito aperto e calor! Como é que se aprende assim?”. Essa fala gera um tumulto na sala, outras professoras também dizem que era melhor que as assistentes saíssem da sala e, sob pressão, a coordenadora diz que em alguns casos abrirá exceção (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018).

As colocações dos professores citados, o modo como tencionaram em direção à coordenadora, se posicionando contra a exigência do PMALFA, nos remete ao jogo a dois níveis, tipo democrático, crescentemente simplificado (ELIAS, 2008), pois, vemos nos movimentos dos professores, quando se relacionam com a EGEM, uma flexibilização do equilíbrio de poder, que permite aos professores mudar as ações da política proposta, ainda que minimamente.

Se refletirmos sobre esses movimentos entre professores e EGEM, poderemos chegar à conclusão de que o fato dos professores se oporem à presença da assistente de alfabetização em

sua sala de aula por desconfiarem que a assistente de alfabetização pode ser um tipo de “vigia” de seu trabalho, reafirma a posição do professorado no jogo da profissionalização como jogadores de nível 1, pois esse movimento de resistência ao que acreditam ser uma tentativa de controle da EGEM sob seu trabalho, nos remete ao que diz Elias (2008) sobre os jogadores de nível mais alto, no nosso caso aqui é a EGEM, fazerem uma vigilância incessante para manter os jogadores de nível mais baixo sob controle.

Assim, ao demonstrarem insatisfação e propor alternativas para o desenvolvimento do programa, os professores também estão demonstrando o que Elias (2008) chama de “força latente e indireta” dos jogadores de níveis mais baixos, reafirmando ainda, a importância do equilíbrio de poder, que se estabelece pelo modo interdependente que professores, EGE e EGEM se relacionam. Uma interdependência que se estabelece devido ao fato das figurações compartilharem de uma profissão institucionalizada, ou seja, professores e gestores da educação municipal fazem parte de um grupo profissional que “partilha, regula e defende, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima” (ROLDÃO, 2005, p.109).

Outras tensões provocadas pelas interdependências podem ser exemplificadas na fala de uma das professoras presentes na formação do PMALFA, que se dirigindo à coordenadora do ensino fundamental do município e também formadora do programa, fala de sua insatisfação com o dia marcado para a formação e o modo como o aviso do momento de formação foi dado. A professora diz:

“Olhe, quando vocês marcarem isso, vocês vão lá pra escola, viu? Pra vocês ouvirem o que a gente leva! Dia de feira! As mães vão fazer a feira, outras são feirantes...Elas não têm com quem deixar os meninos...Olhe!!!” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018).

Na ocasião, essa fala, que trata de uma tensão na relação com a professora, a coordenadora da EGEM encorajou as demais professoras presentes a se posicionarem concordando que o dia escolhido pela EGEM para fazer a formação não foi apropriado. Todas as professoras presentes relataram a insatisfação expressada pelos pais em ter que buscar seus filhos mais cedo para casa e sua insatisfação em participar da formação na dinâmica adotada pela EGEM de dispensar parcialmente as professoras de suas atividades em sala de aula; essa tensão na relação entre professora e coordenadora mobilizou a figuração do professorado a tencionar com a EGEM em um movimento que revela a busca por maior auditiva e consulta aos professores pela rede, algo que nos remete ao processo de profissionalidade docente na

medida em que, como nos diz Ambrosetti e Almeida (2009, p.607) sobre as profissões serem construídas pelas ações dos atores que a compõem, é “imprescindível criar espaços de reflexão e discussão para fortalecer a ideia de pertença a um coletivo e também para que a voz do professor esteja mais presente no debate educativo”. Ao reclamarem de não terem sido consultadas sobre a formação, mas apenas comunicadas que deveriam comparecer à mesma no dia e hora estipulados pela EGEM, as professoras estão nos dizendo que, nessa ocasião, “sua voz” não foi ouvida, e portanto reivindicam maior escuta em todos os sentidos, não só no que diz respeito ao estabelecimento de cronograma.

Essas tensões nas relações entre os sujeitos das figurações professorado e a coordenadora da EGEM afetaram outras relações, como por exemplo, observamos na fala da professora que dizia sobre como o chamado da EGEM gerou um atrito entre ela e os pais de seus alunos: “*E porque não liberou logo a gente? As mães ficam boazinhas quando a gente diz que é só até 9 horas!*”, e uma outra professora que reitera dizendo: “*Eu disse: sou eu não! É o pessoal da secretaria!*” e assim, cada uma das professoras demonstrava que a formação do PMALFA gerou uma tensão também entre escola e família, ou ainda podemos dizer que a relação de interdependência existente entre EGEM e professorado afetou uma relação pedagógica.

A partir das falas das professoras, podemos dizer que quando elas relatam à coordenadora da formação sobre a insatisfação dos pais sobre a decisão de diminuir o horário de aula, e diz que se justificou a eles falando que não é decisão sua, mas da EGEM, as professoras estão demonstrando que nesta relação o equilíbrio de poder tende a ser favorável a EGEM, que devido sua função de organização municipal de educação, se posiciona no jogo da profissionalização e profissionalidade docente em um nível diferente dos professores, pois podem tomar decisões que interferem na rotina de trabalho dos professores sem consultá-los, assumindo uma posição de controle sob o fazer docente.

Esses movimentos demonstram a posição das figurações professorado e EGEM e nos remete ao processo de profissionalização na medida em que refletimos sobre os efeitos que o modo como a organização municipal de educação estabelecida pela Lei nº 9.394/96, que prevê a supervisão das escolas pelas Secretarias Municipais de Educação, interfere no direito que deveria ser exclusivo dos professores de realizar seu trabalho, de ter o controle sobre sua formação e o acesso a ela, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o seu trabalho é realizado (RODRIGUES, 2002, p.51).

A postura da coordenadora diante das falas das professoras de decidir ignorar as reclamações e questionamentos do professorado e dar continuidade à ministração da formação,

reafirma o fato das relações de interdependência serem movidas pelas tensões provocadas pelo equilíbrio de poder entre as figurações, pois o professorado tenciona novamente com a EGEM, como resposta à postura da coordenadora.

Tal movimento pôde ser observado porque durante toda a formação as professoras faziam oposição do jeito que podiam; as professoras conversavam entre si, pareciam não demonstrar interesse no que estava sendo ministrado pela coordenadora, que percebendo o desinteresse do professorado, tentava a todo momento envolvê-los em reflexões, diálogos, compartilhamentos, e as professoras relutantes acabavam participando, porém, sem deixar de se posicionar em relação às ações propostas para desenvolvimento do PMALFA.

Esse movimento pode ser exemplificado quando a coordenadora está ministrando sobre os descritores que o PMALFA propõe desenvolver nos 1º e 2º anos do ensino fundamental relacionados às sílabas canônicas e não canônicas, e uma professora diz: *“Ah! Diga palavras simples e complexas!! No meu tempo não tinha esse negócio de canônica não...”* (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018). Porém, ao invés de sorrir e demonstrar constrangimento, postura que estava assumindo até então diante das reclamações do professorado, dessa vez a coordenadora responde dizendo: *“É, mas é sempre bom a gente se atualizar”*. Essa fala aponta o movimento da EGEM de demonstrar aos professores a importância da formação, ainda que seja a que está sendo ministrada, apesar da resistência do professorado.

Essas tensões observadas nos diálogos acima nos remete ao que Elias (2008) diz sobre entrelaçamento da figuração com o equilíbrio de poder:

Dependemos dos outros; os outros dependem de nós. Na medida em que somos mais dependentes dos outros do que eles são de nós, em que somos mais dirigidos pelos outros do que eles são de nós, estes têm poder sobre nós, quer nós tenhamos tornado dependentes deles pela utilização que fizeram da força bruta ou pela necessidade de dinheiro, de cura, de estatuto, de uma carreira ou simplesmente de estímulo. Seja qual for a razão, numa relação direta entre duas pessoas, a relação que A tem para com B é também a relação que B tem para com A (ELIAS, 2008, p. 101).

Nessa direção, e a partir dos movimentos entre professorado e EGEM durante a formação do PMALFA, podemos dizer que essas duas figurações estão em movimento de interdependência na medida em que interagem de modo mútuo. Por exemplo, observamos que a insistência da Coordenadora do ensino fundamental séries iniciais em envolver o professorado na proposta do programa demonstra a dependência da EGEM para com o grupo do professorado, ou seja, a EGEM, embora tenha o “poder” de “mandar” ou tomar decisões sobre o plano de ensino do município, aderindo a programas e projetos sem antes ouvir a opinião dos

professores, agendando formações nos horários mais convenientes a ela, dependem dos professores na medida em que são estes que possuem os saberes necessários para materializar o plano de ensino e os programas educacionais que a rede venha adotar em sala de aula, pois a profissionalidade dos professores, ou seja, seu corpo de saberes, sua expertise, permite “construir a passagem de um saber ao aluno” (ROLDÃO, 2005, p. 116).

É nesse contexto que observamos o que Elias (2008) chama equilíbrio de poder, justamente devido à inter-relação que se estabelece entre professorado e EGEM, uma interdependência que continua à medida que o professorado também demonstra necessidade que a EGEM aja dando-os apoio para a realização e desenvolvimento do mesmo em sala de aula, como pudemos observar nas sugestões das professoras que diziam que para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras sobre o trabalho pedagógico na sala de aula era preciso mais momentos de formação continuada, e que o PMALFA pudesse ser desenvolvido no contraturno.

Assim, olhando para essas questões sob a perspectiva da teoria de jogos a dois ou mais níveis de Elias (2008), percebemos que o equilíbrio de poder existente nas interdependências entre professorado e EGEM possibilita que o professorado atue também mudando o curso do jogo, criando e recriando novas ações da EGEM, demonstrando que, como o próprio Elias (2008) diz, o poder não é algo fixo e invariável, não é algo que um possui e outro não, ele não é algo totalizante ou estável.

De modo que, apesar de aparentemente o professorado parecer ser obrigado a ir à formação oferecida e planejada pela EGEM, não significa que o mesmo fará o que está sendo solicitado dele. Por exemplo, uma das professoras na formação disse conversando com outra: “Ôxe! Trava-línguas! A gente faz o da gente! Eu faço é leitura e ditado, leitura e ditado! Aí os meninos aprendem! Ôxe! Esse negócio de trava-línguas...Vamos fazer o da gente!” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018).

Nesse contexto, parece que ignorar as sugestões apresentadas pela coordenadora da formação em adotar outros métodos de alfabetização, indica uma mutualidade entre professorado e EGEM, no sentido de que não há passividade de nenhum dos “lados”, como costumeiramente tendemos a pensar. Assim, o equilíbrio de poder se estabelece no modo como as figurações lutam por sua posição dentro da configuração, pois “o poder segundo Elias é uma função de laços de interdependência. Seu poder sobre mim é uma consequência do grau de minha dependência sobre você” (DUNNING, 2011, p.15). Logo, na medida em que professores e EGEM agem tencionando em movimento de interdependência uns com os outros, a

hierarquização das relações, enquanto a subordinação de um em detrimento do outro, acaba sendo flexibilizada.

Tal leitura é possível, pois o conceito de figuração e interdependência de Norbert Elias (1994) fala das tensões e relações de poder no interior das figurações, salientando que as mesmas não possuem uma relação hierarquizada justamente pelo fato de tais relações serem de natureza mútua, interdependente, em que o movimento de uma pessoa da figuração afeta o movimento da outra, tal como pudemos observar nos diálogos entre as professoras e a coordenadora da EGEM durante a formação do PMALFA.

6.1.2 As interdependências entre Professorado – Equipe Gestora da Escola e Equipe Gestora do Ensino Municipal

Identificamos o mesmo movimento de busca por equilíbrio de poder nas inter-relações entre EGEM e EGE, pois, assim como os professores, a gestão da escola também possui pouco poder de decisão com relação ao plano municipal de ensino; à EGE fica a função de coordenar e orientar o plano de ensino municipal proposto pela EGEM no contexto escolar junto aos professores.

O que diferencia os gestores da escola dos gestores da educação municipal é a divisão dos contextos macro e micro na coordenação das políticas educacionais do município. Enquanto os gestores da educação municipal são responsáveis pela coordenação e supervisão dessas políticas em toda a rede de ensino, a gestão escolar é responsável por esse acompanhamento e supervisão no âmbito do contexto escolar com os professores.

Seguindo o modelo proposto por Elias (2008), podemos dizer que em relação aos professores, a EGE, devido à sua função de coordenar, orientar e supervisionar o trabalho pedagógico na escola, sendo representantes da Secretaria Municipal da Educação junto aos professores e também representando os professores e suas demandas junto à Secretaria Municipal da Educação, essas funções e movimentos fazem com que o equilíbrio de poder na configuração professorado – EGE seja mais favorável aos últimos. E, somado ao fato de que a EGE é formada por um grupo menor de professores que ocupam uma posição diferente na docência, faz com que a EGE se configure como um grupo de nível 2, um grupo que “joga” de modo intermediário entre professores e SME, daí porque dizemos que na configuração professorado – EGE – EGEM temos um jogo com três níveis.

Assim, a EGE, tal como ocorre com relação à configuração professorado e EGEM, devido à necessidade que tem de que os professores materializem tal proposta no contexto da sala de aula, cria uma interdependência com o professorado no sentido de favorecer o equilíbrio de poder, tendo em vista que essa relação coloca os professores como jogadores ativos no “jogo” que podem ou não aderir às propostas educacionais, e demonstram também a legitimação do saber do professorado, no caso de sua profissionalidade, para o processo de ensino e aprendizagem, pois, como afirma Roldão (2005), é o professor o:

Responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva do esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (ROLDÃO, 2005, p.177).

Nessa direção, a interdependência entre professorado e EGE pode ser exemplificada no modo como os professores e a EGE agiam com relação aos pedidos ou ordens que chegam da EGEM sobre o trabalho pedagógico. Pedidos que coloca a EGE em tensão com o professorado, nos permitindo dizer que as relações de interdependências estabelecidas entre estes é afetada pela relação que eles estabelecem com a EGEM, como pudemos observar com relação ao pedido da EGEM que a escola faça registro fotográfico das datas comemorativas, como dia do índio, dia da bandeira, dia da consciência negra, e etc.

Identificamos que tal solicitação pareceu afetar as relações de interdependência entre professorado e EGE, possibilitando o equilíbrio de poder entre essas figurações. Quando acompanhamos, por exemplo, no dia 19 de novembro, data em que se comemora o dia da bandeira, a aula da professora Mônica, observamos momentos de tensão e equilíbrio de poder provocado por esse pedido da EGEM; nessa ocasião, a professora Mônica nos contou em dado momento da aula que a coordenadora Mariana lhe pediu para fazer uma atividade diferenciada para o dia da bandeira, e ela disse à coordenadora que não faria porque não sabe, porém nos contou que agiu assim porque: “*Às vezes ela (a coordenadora) só quer as coisas do jeito dela!*” (PROFESSORA MÔNICA, DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2018).

Essa fala parece demonstrar a insatisfação da professora com o pedido da coordenadora, e essa insatisfação também pôde ser evidenciada quando ela nos disse que: “*A Secretaria que pede para a escola registrar as atividades de datas comemorativas, e quando perguntei por que, ela disse que é para provar que os professores estão trabalhando com as datas comemorativas: dia da bandeira, consciência negra, etc.*” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2018). Essa fala nos remete ao que Nóvoa (1991) diz sobre os docentes estarem “submetidos a um

controle ideológico e político”, mas, terem “os meios necessários à produção de um discurso próprio” (NÓVOA, 1991, p.123).

Assim, diante do pedido da EGEM, a EGE entra em interdependência com o professorado dependendo que ele faça adesão a proposta, para que os registros sejam feitos e, assim, a EGE possa cumprir com a solicitação de enviar os registros das atividades das datas comemorativas, como lhe é atribuída pela EGEM, que de acordo com a coordenadora da escola é uma solicitação que tem por objetivo promover a socialização na rede de ensino das atividades realizadas nas escolas da rede.

Apesar da proposta da EGEM de divulgar as fotos das atividades entre as escolas da rede parecer ser, em nossa opinião, positiva ao processo de profissionalização docente, tendo em vista que o compartilhamento dos saberes entre pares favorecem o desenvolvimento da profissionalidade docente, como nos diz Imbérnon (2009), nos parece que o professorado vê mais que isso, parece que sua fala também nos revela um movimento de controle do trabalho docente, algo que nos remete a quando Elias (2008) fala da vigilância e da “rede de precaução hermeticamente tecidas” (p.97) que os grupos de níveis mais altos criam para controlar os de nível mais baixo e assim ter mais poder no jogo.

Nesse sentido, quando a professora diz que a coordenadora só quer “as coisas do jeito dela”, e que falou a ela que não iria fazer o solicitado, a professora revela o que Elias (2008, p.97) chama de “influência latente e indireta” que os jogadores de níveis mais baixos possuem com relação aos jogadores de níveis mais altos. No nosso caso, dizemos que o modo como a professora se opõe ao pedido da coordenadora revela que o “seu jeito” de ministrar as aulas e trabalhar com as datas comemorativas precisa ser considerado, um movimento de tensão que pode ir em direção de sua afirmação como profissional habilitada que possui um corpo de conhecimentos e saberes que precisam ser considerados e “respeitados” tanto pela EGE, quanto pela EGEM. Uma fala que reforça essa nossa impressão é quando a professora nos diz que:

“Mas hoje eu trouxe uma bandeira pra eles pintar... Ela mandou eu pesquisar, aproveitar que Maria estava em casa e pedir pra ela pesquisar pra mim, eu fiz, sabe? Mas aí sobrou de alguém essa de quebra-cabeça e ela trouxe pra mim, eu achei bom porque daí foi mais rápido também.” (PROFESSORA MÔNICA, DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2018).

Diante da fala da professora, perguntamos por que ela não desenvolveu a sua atividade ao invés de desenvolver a que foi disponibilizada pela coordenadora. A professora nos disse que não contou à coordenadora que fez; assim, acreditando que a professora não tinha nada preparado para a aula sobre o dia da bandeira, a coordenadora chegou em sua sala com a atividade e, de acordo com a professora, a mesma apenas fez uma escolha entre a elaborada por

ela e a trazida pela coordenadora. Porém, dada a configuração professorado – EGE, em que a EGE ocupa uma posição de maior vantagem sobre o professorado, que ocupam o grupo de nível 1, nos questionamos se o que levou a professora a optar pela atividade elaborada pela coordenadora ao invés da sua não seria o fato da coordenadora “*só querer as coisas do jeito dela*”, como anteriormente a professora disse.

No desenvolver da atividade a professora Mônica também nos revelou que desde o dia anterior já estava trabalhando a história da bandeira do Brasil e os significados de suas cores e símbolos, e de fato observamos que a professora inicia a aula anunciando o dia da bandeira e realizando uma recapitulação sobre a história da bandeira e o significado dos símbolos. Ela pergunta aos alunos: “*O que significa a cor amarela? E a verde? E as estrelas?... Olhe, pensem direitinho, a gente já viu isso ontem...*” e assim por diante, e os alunos em grande euforia vão respondendo: “*O ouro de nossa terra! A mata! Os estados!...*”, demonstrando que realmente eles já possuem algum conhecimento sobre o assunto.

Posteriormente, em uma de nossas observações em outra sala de aula, na sala da professora Marcela, observamos atividades expostas no mural da sala de aula sobre a bandeira e também sobre o dia da consciência negra. Quando perguntamos à professora sobre as atividades, ela nos contou que foram elaboradas por ela, e que a EGE pede para que se trabalhe com esses temas, pois são muito importantes para que as crianças entendam que o preconceito racial não é bom, e que é preciso respeitar a todos.

Sobre o pedido de registro fotográfico de tais atividades, a professora confirmou que a EGE registra e envia para a EGEM, porém não demonstrou incômodo com a solicitação. As diferentes reações das professoras e posturas ao pedido de registro fotográfico das atividades de datas comemorativas nos possibilita ver que os movimentos no interior da figuração também é instável, tal como Elias (2008) diz, cada indivíduo vai se mover em sua figuração considerando sua perspectiva de jogo, ou seja, sua compreensão do contexto em que está inserido. Assim podemos dizer que a professora Mônica, por entender que a proposta da EGEM “*para provar que os professores estão trabalhando com as datas comemorativas*”, é um tipo de controle sobre seu fazer docente, faz com que a professora reaja de modo negativo se opondo a fazer a atividade. Por outro lado, a professora Marcela, por focar na importância de trabalhar em sala de aula as datas comemorativas, não faz objeção alguma sobre os registros fotográficos, e mesmo diante de nossas investidas em saber o que acha dos registros, muda de assunto reafirmando que trabalhar com esses temas é importante.

Ambas professoras compõem a mesma figuração, ou seja, são “jogadoras” de nível 1; porém, tal como Elias (1994) diz sobre os movimentos dos indivíduos no interior das figurações, as professoras não possuem postura estável e fixa, e por isso podemos dizer que esses tipos de movimentos alteram a configuração professorado – EGE e seu equilíbrio de poder, que ora vai favorecer o professorado, e ora vai favorecer a EGE. Ou seja, quando a professora Mônica se posiciona tencionando com a coordenadora buscando ter direito de escolha sobre o que trabalhar naquele dia em sua aula, a tensão provocada favorece ao professorado seu poder de dizer não às demandas que lhe são impostas.

Porém, quando a professora Marcela se restringe à importância de falar da bandeira, consciência negra, dia da árvore e etc. para seus alunos, sem contudo questionar o porquê que seu trabalho precisa ser fotografado e enviado para um órgão externo à escola, o equilíbrio de poder tende a ser mais favorável à EGE e à EGEM, pois o professorado nesse caso torna-se passivo.

Identificamos também esse movimento no interior da figuração do professorado a partir do PMALFA, especificamente nas inter-relações estabelecidas entre professorado e assistentes de alfabetização; por exemplo, observamos que durante o desenvolvimento do PMALFA em sala de aula houve diversos momentos em que professoras e assistentes pareceram demonstrar dificuldades em compartilhar da mesma sala de aula para desenvolver seu fazer docente.

Entre esses momentos podemos citar as reclamações das assistentes com relação ao barulho na sala de aula que, de acordo com elas, atrapalhava desenvolver as atividades de leitura em sala de aula com os alunos apontados, pela professora da turma, como alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Semelhantemente, podemos citar a solicitação da professora Marly do 2º ano “B” para que a assistente de alfabetização do PMALFA levasse os alunos com maiores dificuldades na leitura e escrita para a biblioteca, e, ainda, a fala das assistentes Amora e Madalena, quando diziam que seria bom o programa ser feito fora da sala de aula ou em contraturno, pois os alunos têm dificuldades de se concentrar nas atividades que ela está ministrando, devido ao fato de ficarem dividindo a atenção entre a atividade da assistente e a atividade que está sendo ministrada pela sua professora.

Essas tensões no interior da figuração professorado acontecem porque a política do PMALFA cria o que Elias chama de subfiguração, ou seja, ao propor que um professor exerça a docência assumindo não a posição de professor, mas de assistente com função de executar o

que o professor da turma elabore e planeje para os alunos²⁷, faz com que estes professores-assistentes formem um grupo menor de professores no interior da figuração do professorado, um subgrupo, ao qual Elias chama de subfiguração. É chamado assim porque, apesar de serem professores e compartilharem do mesmo objetivo de alfabetizar e escolarizar os alunos em sala de aula, a forma como são posicionados pelo PMALFA na figuração do professorado os coloca em tensão com seus pares, como vimos nos exemplos citados acima. É nesse contexto que vemos as assistentes de alfabetização e as professoras, consideradas regentes da turma, como uma única figuração: a figuração do professorado.

Assim, considerando que as assistentes formam uma subfiguração, com “poder” de tencionar tanto com seus pares, os professores, quanto com a EGE e a EGEM, nos pareceu também que essas relações são estendidas à EGE na medida em que assistentes e professoras recorrem à coordenadora para solicitar material didático-pedagógico, e também os procura como avaliadores do programa em sala de aula. Por exemplo, em uma de nossas observações presenciamos uma discussão entre a professora assistente Laura e a professora Marcela; a discussão iniciou-se porque a professora Marcela questionava a eficácia do PMALFA em sala de aula, e pelo contexto da situação me pareceu que a professora assistente Laura entendeu que, por consequência, a professora estava questionando também seu trabalho junto aos alunos com maiores dificuldades.

Vimos até aqui como professores – EGE – EGEM se configuram e se relacionam de modo interdependente, como o equilíbrio de poder que existe nas interdependências nos possibilita ver o professorado se movimentando também na direção do processo de profissionalização. A partir dessa compreensão, as relações de interdependência também nos suscitaram questões importantes sobre a profissionalização e a profissionalidade docente; por exemplo, quando a coordenadora reage à fala da professora que diz: *“Ah! Diga palavras simples e complexas!! No meu tempo não tinha esse negócio de canônica não...”* (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018), pontuando a necessidade de “atualização” para os termos palavras simples e complexas, a coordenadora está levantando o tema da formação continuada docente. Parece que esse dado nos diz da complexidade da profissão docente, do quanto a docência é uma profissão móvel; fala da profissionalidade docente não ser estanque, seu corpo de saberes não é fixo, precisa ser “atualizado” e nos remete ao que Tardif (2014) diz sobre os saberes profissionais docentes serem:

²⁷Ver Figura 6, página 91.

Evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista [...] os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2014, p.249).

Pensamos que essa “revisão” ou “atualização” de conhecimentos e termos educacionais está ligada ao processo social da profissão docente²⁸, ao fato do professor ser um indivíduo social e histórico com “poder relacional e mutável” que “depende das ações, circunstâncias, condições, crenças, convicções, desejos, e etc., de todos os indivíduos do seu grupo social” (HUNGER; ROSSI; NETO, 2011, p.707) para exercer e desenvolver sua profissionalidade.

Contexto que nos remete ao modo como as profissões se estabelecem na sociedade, pois, como Elias (2001, p.91) diz em seu estudo sobre a profissão naval, a soma das “descobertas científicas, invenções e o surgimento de novas necessidades humanas e de meio especializados para satisfazê-las são, indubitavelmente, fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissão”, que vai desenvolver-se, de acordo com o autor, nas relações conflituosas (também chamadas de interdependências) que os indivíduos vão estabelecer uns com os outros para atender as necessidades e exigências da profissão.

Assim, vemos o desenvolvimento da profissionalidade docente em meio às relações de interdependência, entre professores – EGE – EGEM nas tensões que envolvem o desenvolvimento do trabalho pedagógico e escolar, como nas situações descritas aqui, e ainda em momentos que articularam a profissionalização à autonomia docente, à reconfiguração de políticas educacionais, como por exemplo o PMALFA, e a avaliações internas e externas, categorias empíricas que abordaremos a seguir.

6.2 A PROFISSIONALIDADE E AUTONOMIA DOCENTE: INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE PROFESSORADO, EQUIPE GESTORA DA ESCOLA E EQUIPE GESTORA DO ENSINO MUNICIPAL

As tensões e o equilíbrio de poder existente nas relações de interdependência entre professorado – EGE – EGEM nos permitiu observar a profissionalidade docente em seu envolvimento com a reconfiguração de políticas educacionais, as avaliações externas e a

²⁸Para saber mais sobre o processo histórico e social da profissão docente, ver Nóvoa (1999).

autonomia docente. Essas questões emergiram como categorias de nossos dados, e este tópico propõe pensar sobre como a autonomia docente aparece nas interdependências entre professorado, EGE e EGEM e se relaciona com a profissionalidade docente.

Assim, refletindo sobre as condições que favorecem ou não a profissionalização e profissionalidade docente, a autonomia docente se reafirma como um aspecto importante para a docência como profissão, pois ela pode favorecer a profissionalidade docente, na medida em que entendemos o conceito de autonomia aqui não como:

Um chamado à autocomplacência, nem tão pouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2012, p.13).

Um conceito que se articula à profissionalidade na medida em que propõe a coletividade na tomada de decisões, o compartilhamento entre pares, a atenção aos contextos e especificidades dos mesmos no trabalho docente, essa autonomia se diferencia da autonomia pedagógica do professor, pois ela vai além da dimensão prática do fazer docente, ela trata da participação ativa dos professores enquanto grupo de intelectuais críticos reflexivos (CONTRERAS, 2012) que podem e devem ter controle não apenas sob seu fazer pedagógico, mas sobre as políticas que envolvem seu trabalho.

Nessa direção, pensamos que a profissionalidade se articula à autonomia profissional docente na medida em que consideramos a autonomia como:

Uma forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto da consideração da complexidade, ambiguidade e conflitualidade das situações [...] como um exercício crítico de deliberação, tendo em conta os diferentes pontos de vista [...] como uma construção permanente numa prática de relações (CONTRERAS, 2003, p.139).

Assim, dizemos que um professor age com autonomia profissional quando com criticidade reflete sobre seu fazer docente; quando dialoga, compartilha e mobiliza seus saberes profissionais em prol do ensino e aprendizagem de seus alunos; quando participa enquanto grupo profissional da criação de políticas que orientam seu fazer.

O conceito de autonomia que adotamos propõe um “equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social”, envolve a “capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” (CONTRERAS, 2012, p. 211).

Foi olhando para nossos dados a partir dos conceitos de profissionalização, profissionalidade, expertise, interdependências e autonomia, que observamos a relação entre profissionalidade e autonomia docente articulada nas relações de interdependências estabelecidas entre professorado – EGE e EGEM.

Assim, se olharmos por exemplo, como as figurações da EGE e da EGEM desenvolvem sua profissionalidade nas interdependências que estabelecem entre si e com o professorado, veremos que EGE e EGEM possuem maior autonomia em relação ao professorado, na medida em que EGE e EGEM têm a função de coordenar as propostas pedagógicas, como por exemplo o PMALFA, e o plano de ensino municipal.

Uma posição que favorece a autonomia profissional docente, pois lhes permite maior participação nas tomadas de decisões pedagógicas e nas criações de políticas educacionais, posição que favorece uso da expertise para adequar o projeto ao contexto da escola e envolver os professores. Assim, dizemos que EGE e a EGEM vivenciam o movimento de profissionalidade de modo diferente da figuração do professorado, pois estes, na maioria das vezes, têm sua autonomia restrita a questões didático-pedagógicas.

Observamos esses movimentos de relação entre profissionalidade e autonomia entre EGEM e professorado, por exemplo, nos momentos de formação continuada, em que há o compartilhamento de saberes teóricos e práticos, discussões e reflexões críticas sobre as dificuldades das salas de aula, discussões e reflexões que resultam na necessária mobilização de seus saberes para gerir o plano de ensino diante das demandas apresentadas pelos professores, adequando-os quando necessário à realidade da rede de ensino; movimentos identificados, por exemplo, na formação do PMALFA; movimentos que a partir de Contreras (2001) dizemos que envolvem a ação reflexiva docente, que revelam a “capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” (p.211); aqui vemos um movimento positivo na direção da profissionalização e profissionalidade docente.

Considerando os diferentes modos que as figurações podem mover-se, a figuração do professorado, que tem a especificidade da subfiguração das assistentes de alfabetização do PMALFA, terá um processo de profissionalização mais complexo, com maiores tensões; complexidade que se explica no fato de serem “jogadores de nível 1”, no qual geralmente o equilíbrio de poder é desfavorável (ELIAS, 2008), e a autonomia profissional prejudicada. Dizemos prejudicada não apenas pelo controle burocrático que se estabelece sobre o trabalho docente, mas sobretudo porque, na maioria das vezes, as políticas educacionais como esta do

PMALFA, excluem o professorado das tomadas de decisões e atribuem a profissionais externos ao contexto escolar funções que são especificidades dos docentes, como por exemplo é o caso da avaliação, uma discussão que trataremos em outro tópico.

O desenvolvimento da profissionalidade da figuração do professorado foi observado por nós no dia a dia da sala de aula, e em momentos de formação com a EGEM. Vimos por exemplo, que as professoras assistentes de alfabetização se movem em direção à profissionalidade a partir da autonomia pedagógica, a autonomia relacionada ao fazer docente, que embora também seja importante para o desenvolvimento da profissionalidade docente, não é o bastante para assegurar o reconhecimento profissional da docência.

A autonomia atribuída às professoras assistentes de alfabetização PMALFA estava centrada na elaboração e desenvolvimento das atividades do PMALFA junto aos alunos em sala de aula, ações que por exigir a articulação das necessidades de aprendizagem dos alunos aos descritores do programa, podem, em nossa análise, favorecer também o uso da expertise, desenvolvendo, assim, os saberes da profissionalidade. Movimentos descritos em vários momentos nas falas das professoras assistentes Laura e Amora:

“Ela (Laura) também me informa e mostra as habilidades que os alunos precisam desenvolver segundo o programa, e ela diz e mostra diversos tipos de atividades que ela elabora ou pesquisa para trazer aos alunos.” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2018).

“Pergunto à professora Amora se as atividades e plano de aula para o PMALFA são elaboradas por ela ou pela professora Marly, ela diz que pesquisa na internet e faz as atividades, porém, às vezes Marly e Mônica também dão.” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2018).

“Amora me explica que ela elabora as atividades de acordo com a necessidade de aprendizagem de cada aluno. Pergunto se a professora Mônica também escreve no caderno e ela diz que não, as atividades do PMALFA são elaboradas e desenvolvidas com os alunos apenas por ela.” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2018).

“A assistente Laura me mostra uma pasta com muitas atividades impressas que ela utiliza com os alunos PMALFA. Antes que eu pergunte, ela diz que pesquisa na internet, monta e então baixa no pen drive e traz para escola, e a escola imprime o que ela precisar.” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2018).

Em todas situações citadas acima vemos o uso da autonomia pedagógica das professoras assistentes e das professoras efetivas, mas não a sua participação, por exemplo, na tomada de decisão sobre quais as habilidades que seus alunos deveriam alcançar. Essa ausência de participação se relaciona à ausência de autonomia profissional na medida em que a figuração do professorado, enquanto jogadores de nível um, possuem menos poder de jogo devido a não

terem autonomia profissional quando estabelecem relações de interdependência com a EGEM, via as políticas educacionais como o PMALFA, ou seja, a figuração professorado não tem voz diante das políticas que envolvem seu trabalho, eles atuam como receptores e executores delas no interior da sala de aula.

Essa perda de autonomia é prejudicial ao desenvolvimento da profissionalidade docente na medida em que não considera o professorado como protagonistas de seu fazer. Assim, ao excluir o professorado e hierarquizar as relações no interior do grupo profissional, posicionando EGE e EGEM para coordenar e controlar se o trabalho está realmente sendo feito, essas políticas fragilizam e precarizam a profissão, pois atribui ao professorado apenas uma autonomia da técnica, o que Contreras (2012, p.211) chama de “despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito”. Algo que vai em sentido contrário da afirmação do professorado enquanto grupo profissional reflexivo e intelectual crítico, detentor de saberes e conhecimentos especializados importantes para a sociedade. Pois, como diz Roldão (2005, p.115), “a necessidade social da função dos professores é que eles se constituem como indispensáveis porque são – ou devem ser – os que fazem os outros (que hoje são todos os cidadãos) aprender um saber que socialmente se considera que lhes é necessário”.

Assim, ao atribuir ao professorado apenas a operacionalização das propostas pedagógicas, e não o envolvimento do professorado na construção dessas propostas, as políticas educacionais, como o PMALFA, não favorecem a profissionalização e profissionalidade docente porque não favorecem o reconhecimento da função dos professores como indispensáveis para a aprendizagem dos saberes socialmente considerados necessários.

Porém, considerando a natureza dinâmica das relações de interdependências, estes movimentos entre o professorado e a EGEM, via os programas pedagógicos como o PMALFA, podem também se movimentar a favor da profissionalidade docente na medida em que, ao fazer uso de sua autonomia pedagógica, as professoras assistentes mobilizavam os seus saberes docentes para a elaboração de atividades que pudessem articular as necessidades dos alunos aos descritores do PMALFA, uma mobilização que envolve e que pode ser positiva ao desenvolvimento da profissionalidade docente na medida em que, como nos diz Roldão (2007), o professor torna-se profissional na mediação e transformação de seus saberes técnicos e práticos para a efetivação positiva do processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma direção, as professoras titulares nas inter-relações que estabelecem com as professoras assistentes de alfabetização, pareciam desenvolver sua profissionalidade quando

compartilhavam seus saberes com as professoras assistentes, disponibilizando e compartilhando com elas materiais didáticos, como vimos nos extratos acima, e também compartilhando e refletindo junto com elas sobre as dificuldades de seu trabalho em sala de aula, por exemplo:

“A professora assistente de alfabetização Madalena fala para a professora Miriam e para mim a dificuldade de trabalhar com os alunos, e ambas relatam que essas dificuldades têm relação com casos de transtornos mentais dos alunos, e citam um exemplo de um dos alunos com esquizofrenia, dizendo que isso dificulta o trabalho delas.” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2018).

“Professora Miriam e a professora assistente de alfabetização Madalena conversam muito sobre os alunos e suas dificuldades de aprendizagem, sempre relacionando a suas vidas fora da escola: alunos com pais presos, viciados, não acompanham os alunos na escola, alunos com problemas mentais.” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2018).

Diálogo como estes eram recorrentes entre a professora Miriam e a professora Madalena, e nos fazem pensar tanto sobre a complexidade que envolve a profissão docente, quanto a importância da participação do professorado nas tomadas de decisões sobre seu trabalho, pois, são o professorado que conhecem as especificidades de suas salas de aulas. Então, mais do que ter “liberdade” de fazer em sala de aula, elas precisam “dizer” o que se faz necessário para contemplar as especificidades de seus alunos; assim, ao participar da criação dessas políticas, o professorado terá sua autonomia profissional assegurada, uma vez que:

A autonomia profissional, em um trabalho de responsabilidades, de multiplicidade de perspectivas e de valores educativos como é o ensino, só pode ser construída no contraste e discussão, na comparação de pontos de vista, na descentralização em relação a nós mesmos, compartilhando dúvidas e preocupações (CONTRERAS, 2012, p.231).

Um movimento que pode auxiliar o professorado a encontrar caminhos que ajudem em seu trabalho junto a esses alunos envolvidos em situações delicadas como as descritas pelas professoras no campo. Na ocasião, as professoras compartilhavam atividades e estratégias de ensino que pudessem acolher esses alunos, a partir de experiências passadas, e esse movimento é positivo à profissionalidade na medida em que levava as professoras a mobilizarem os saberes da profissionalidade, a partir de sua autonomia pedagógica em sala de aula, em busca de soluções para que essas situações delicadas dos alunos tivessem o mínimo de interferências negativas no processo de ensino e aprendizagem.

Outro momento no qual observamos as relações do desenvolvimento da profissionalidade com a autonomia docente pode ser exemplificado no modo como as

professoras questionavam as orientações da coordenadora municipal de ensino sobre a eficácia das atividades propostas pelo PMALFA:

“A coordenadora PMALFA cola na parede exemplos de textos como trava-línguas e parlendas [...] duas professoras falam: ‘Óxe, trava-línguas! Uh! A gente faz o da gente! Eu faço é leitura e ditado, leitura ditado. Aí sim, os meninos aprendem!’” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018).

A fala das professoras nos remete ao fato das mesmas estarem fazendo uso de seus conhecimentos didáticos práticos para dizer o que é eficaz no contexto concreto da sala de aula, algo que nos remete ao que Contreras (2012, p.217) nos diz sobre a autonomia do professor em sala de aula ser construída “na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino”.

Pudemos observar também o uso dessa autonomia quando no dia a dia da sala de aula observamos que as professoras assistentes do PMALFA levavam os alunos para a biblioteca para ter um melhor aproveitamento pedagógico, pois como nos disse as professoras assistentes, o barulho da sala de aula atrapalhava seu trabalho de leitura e escrita e na biblioteca a professora podia desenvolver atividades com alfabeto móvel e jogos de alfabetização construídos por ela, como por exemplo o dominó da alfabetização e jogo da memória, com mais calma e sem prejudicar o andamento da aula da professora regente.

Nesse contexto, também observamos uma articulação entre a profissionalidade e a autonomia pedagógica, pois ambas as professoras tomavam continuamente decisões de natureza curricular, combinavam os momentos adequados para levar os alunos à biblioteca, tomavam decisões baseadas nos seus planos de aula; por exemplo, se a professora assistente iria trabalhar com jogos, mas a professora regente não, então para que os demais alunos não ficassem agitados e dispersos por verem seus colegas fazendo uma atividade mais dinâmica, então as professoras chegavam à conclusão de que era melhor desenvolver a atividade na biblioteca; porém, se a professora regente e a professora assistente trabalhavam com o mesmo tipo de atividade, como por exemplo, responder atividades impressas, pinturas e leitura no caderno ou livros, ambas permaneciam juntas em sala de aula.

Para além dos momentos citados, que ao nosso ver demonstram o uso da profissionalidade, ou seja, a mobilização do corpo de saberes docente para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, relacionada à autonomia pedagógica e autonomia profissional docente, observamos que as interdependências estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM mediados pelo PMALFA também ameaçavam a autonomia profissional docente quando, por exemplo: *“a gestora me chama para mostrar que tem muito trabalho por causa*

das avaliações do PMALFA, ela diz que o programa é muito burocrático.” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2018) e posteriormente a mesma me diz que *“cabe à gestora confirmar no CAEd, o sistema On-line do PMALFA, que as assistentes cumpriram com a carga horária e atividades exigidas.”* (DIÁRIO DE CAMPO, 29/11/2018); esses extratos do diário de campo reafirmam a ausência da autonomia profissional docente e também, na medida em que demonstram mecanismos de controle e fiscalização do trabalho docente, aspectos do gerencialismo na educação, pois assim como nos diz Shiroma (2003, p.7) no contexto gerencialista da educação, “os diretores tornam-se agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas.”; esses movimentos de gerencialismo são contrários à profissionalização, e especificamente à profissionalidade na medida em que desconsideram as complexidades do trabalho docente e buscam apenas resultados.

O gerencialismo pôde ser observado também no modo como o PMALFA posiciona professores, EGE e EGEM. Essas posições tendem a um desequilíbrio de poder que favorece a hierarquização das relações que se estabelecem para além dos cargos que ocupam, mas uma hierarquização na relação entre pares, colocando a EGEM para “acompanhar” e “auxiliar” o trabalho da EGE e dos professores, e a EGE para “acompanhar” e “auxiliar” o trabalho dos professores, impedindo assim, que professorado – EGE – EGEM, enquanto docentes, pensem juntos à escola, o ensino e a educação.

De modo que ao refletirmos sobre esses movimentos a partir do que Contreras (2003; 2012) diz, pensamos que o PMALFA interfere na autonomia profissional docente porque interfere na coletividade e no movimento de reflexão crítica do professorado sobre seu fazer cotidiano, algo que o autor afirma ser importante para a autonomia e para a profissionalidade dos professores.

Porém, reafirmando a importância das relações de interdependência no “jogo” da profissionalidade docente, vemos que o modo como professorado – EGE – e EGEM se configuram, permite a todos os envolvidos, ainda que em níveis diferentes, guiarem o percurso do jogo; pois, como ressalta Elias (2008, p.94), “a distribuição de poder entre os indivíduos do primeiro e do segundo níveis pode variar muitíssimo. As diferenças de poder entre eles podem ser muito grandes e podem tornar-se cada vez mais pequenas”.

Assim, devido às interdependências envolverem um constante equilíbrio de poder, isso pode proteger a autonomia docente, na medida em que pode assegurar a voz dos professores nas relações com as políticas públicas educacionais pensadas para seu trabalho, como o

PMALFA por exemplo, um movimento importante para a defesa da classe docente contra a proletarização, uma vez que:

A relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática (CONTRERAS, 2012, p. 213).

Nessa direção, dizemos que o modo interdependente como se relacionavam professorado, EGE e a EGEM, as tensões que os envolvem, o fato de estarem em uma relação interdependente, a natureza dinâmica da figuração, o equilíbrio de poder, o modo como todos dentro da figuração possuem certo nível de poder para agir, observamos que todas essas características nas figurações favoreciam os professores fazerem essas reivindicações a que Contreras (2012) se refere; movimentos que asseguram a autonomia docente na medida em que, através deles, os professores podem agir no jogo da profissionalidade com reflexões críticas e coletivas que os possibilitam a intervenção e reconfiguração de políticas, como por exemplo a do PMALFA, que parece não assegurar tal autonomia nem em sua política escrita nem em sua interpretação pelos professores.

6.3 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A RECONFIGURAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste tópico abordaremos como a reconfiguração de políticas educacionais, como por exemplo o PMALFA, afetam a profissionalidade docente. Para tal, iniciamos nossas reflexões dos dados descrevendo e analisando os movimentos do professorado, da EGE e EGEM que levavam a reconfigurações do programa, e, que favoreciam o desenvolvimento da profissionalidade. Em seguida, fazemos uma análise de como o PMALFA afeta a profissionalidade docente enquanto política educacional voltada para as práticas do currículo.

A partir do modelo de jogos de Elias (2008), pudemos conhecer como o professorado se movimenta nas relações de interdependências que estabelecem com a EGE e a EGEM para proteger sua autonomia, para ter o “poder” de controle sobre sua profissão, para garantir sua posição de profissional habilitado a fazer os outros aprender (ROLDÃO, 2005).

Os movimentos configuracionais mostravam que o professorado agia pressionando EGE e EGEM para assegurar sua autonomia, como por exemplo, quando sugeriam mudanças no

desenvolvimento do PMALFA em sala de aula. Pois, enquanto o programa exigia que as atividades relacionadas a ele fossem elaboradas pela professora da turma e executadas pela auxiliar, sob supervisão da professora dentro da sala de aula, o professorado da rede pesquisada desenvolvia as atividades do programa dentro e fora do espaço da sala de aula, e as atividades eram elaboradas e desenvolvidas pelas professoras auxiliares em parceria com as professoras das turmas.

Essas sugestões se constituem em novas políticas no sentido de que, ao reconfigurar as propostas do programa, com o objetivo de adequar e adaptar a proposta ao contexto escolar, atuando sobre essas políticas, o professorado dá a elas novos sentidos que os posicionam como atores e criadores de políticas. Um movimento que pode ser explicado a partir do entendimento de que “as atuações são sempre mais do que apenas a implementação (das políticas), elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir a ação e atividades que são políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.103).

Nessa direção, dizemos que a partir desses movimentos o professorado equilibrava o poder a seu favor, no sentido de que pressionavam EGE e EGEM para não perder sua autonomia e conseguiam, mesmo que com pouca intensidade, pois, ainda assim precisavam desenvolver o programa na sala de aula, mudar o curso do “jogo”, de um contexto de meros receptores de políticas para criadores dela. Neste caso, ele (o professorado) conseguia alterar as ações propostas pelo PMALFA quando estas passavam a ser operadas no cotidiano escolar pelos professores. O que nos remete ao que Ball e Mainardes (2011) afirmam sobre a política estar relacionada entre outras coisas, à confusão, necessidades, crenças e valores diversos, criatividade e a relação de poder de vários tipos, por isso não são fixas e imutáveis, e, em nossa leitura, possibilita o professorado traduzir e recriar, em um movimento que demonstra a tentativa de proteger/garantir o desenvolvimento da profissionalidade docente. Observamos também que movimento semelhante ocorria com relação à política de avaliações externas, que trataremos com maiores detalhes posteriormente, em que os professores se movimentavam tencionando contra as instruções de aplicação da avaliação, como por exemplo, quando ofereciam respostas aos alunos, tornando questionável os resultados das avaliações.

Nesse contexto, considerando o modelo de jogos de Elias, dizemos que as inter-relações e o equilíbrio de poder que envolvia professorado, EGE e EGEM favorecia a criação e ressignificação de tais políticas, o modo como as figurações se relacionam na interdependência uns dos outros para o desenvolvimento da função docente, e nos permitiu ver como o

professorado faz mudanças nas ações das políticas educacionais, e como esse movimento afeta a profissionalidade na direção da afirmação desse grupo.

Esse movimento de ressignificação e reformulações do PMALFA na rede emergiu de nossos dados como uma categoria empírica. Tal categoria demandou que ampliássemos nossas reflexões teóricas e conceitos para aprofundar a discussão e melhor compreender como e por que essas mudanças ocorrem na política do PMALFA, e, principalmente, como tais mudanças se relacionam com a profissionalidade docente.

Nessa direção, buscamos por estudos que pudessem auxiliar na discussão entre política escrita e vivida, e assim recorremos à teoria do contexto da prática do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) para ampliar as nossas análises. Assim, os movimentos observados entre as figurações nos permitiram tecer diálogos teóricos e práticos entre os conceitos de interdependência e figurações de Norbert Elias e o conceito de ciclo de políticas de Steven Ball, pois a partir dos estudos de ambas teorias é possível concluir que os contextos macro e microsocial são afetados pelas relações interdependentes que os indivíduos estabelecem uns com outros.

A teoria do ciclo de políticas abordada por Stephen Ball nos ajuda a ampliar nossa compreensão sobre a posição das professoras com relação ao PMALFA, dialogando com a sociologia eliasiana na medida em que, como Ball disse em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p.305), a abordagem do ciclo de políticas “é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas”, rompendo com a ideia usual de que as políticas são processos lineares, e propondo estudá-las a partir dos contextos em que elas vão sendo concebidas e vivenciadas, contemplando os contextos macro e microsociais e as influências deles sobre as políticas propostas.

Observamos as influências e recriação ou criação de políticas que o professorado exercia sob o PMALFA, por exemplo, no modo como ele era reconfigurado e vivenciado para melhor atender a realidades de nosso contexto pesquisado. Um dos movimentos que descreve essa ressignificação do PMALFA é a mudança da proposta do programa ser desenvolvido apenas no interior da sala de aula. Uma mudança resultante da ação do professorado, que questionava a eficácia de atividades serem desenvolvidas em um ambiente em que, de acordo com uma das professoras, era “*tão grande que só cabe eu ou ela. É muito aperto e calor! Como é que se aprende assim!?*” (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p.16).

Outra ação que exemplifica o modo como o professorado se movimenta reconfigurando o PMALFA na rede pesquisada a favor de sua profissionalidade, é com relação às atribuições

das assistentes. Na rede, as assistentes eram responsáveis pela elaboração e realização das atividades junto aos alunos, enquanto que a política escrita do PMALFA diz que cabe às assistentes apenas executar²⁹ o que as professoras regentes elaboram e planejam para os alunos, podendo, de acordo com o Manual Operacional de Orientação Pedagógica e Monitoramento, “participar do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola” (BRASIL, 2018b, p.10). Na materialização do PMALFA, na rede pesquisada por nós, são as professoras assistentes de alfabetização quem planejam, elaboram e desenvolvem as atividades juntos aos alunos identificados pela professora da turma como alunos com maior dificuldade na aprendizagem.

Essa mudança que o professorado promove no contexto da prática sobre a atribuição das professoras assistentes, se relaciona à profissionalidade na medida em que o professorado que está na função de auxiliar de alfabetização desvia da posição que lhes é atribuída pelo PMALFA, posição que aproxima as professoras assistentes de alfabetização, que também são professoras em formação inicial e/ou continuada, da condição de tarefeiras. Uma vez que a elas é dada a função apenas de operacionalizar o programa sob o direcionamento das professoras das turmas.

As professoras assistentes de alfabetização, embora compartilhem do corpo de conhecimentos e saberes especializados da profissão (da profissionalidade) com as professoras das turmas, parecem não serem reconhecidas pelo PMALFA como parte desse grupo na medida em que o PMALFA enfatiza no capítulo IV da Resolução nº7, de 22 de Março de 2018, que trata sobre a Execução e Monitoramento do PMALFA na escola, que:

Art.11, II- Assistente de Alfabetização: responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar, e pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 13).

Nessa direção, esse controle entre pares sugerido pelo PMALFA afeta a profissionalidade que depende da coletividade para se desenvolver, além de que, retira a autonomia das professoras auxiliares de alfabetização de pensar/agir sobre os processos de ensino e aprendizagem. Assim, pensamos que essas atribuições poderiam possibilitar maior autonomia às professoras assistentes, maior participação através de ações, por exemplo, que

²⁹ Ver Figura 6, na página 91.

lhes proporcionassem maior diálogo com as professoras das turmas (chamadas no PMALFA como professoras alfabetizadoras), com a EGE e EGEM. E ainda, maior participação nas tomadas de decisões acerca dos objetivos do programa para os processos de ensino e aprendizagem, porque elas também fazem parte do grupo profissional docente e partilham dos mesmos conhecimentos e saberes.

A ausência dessa possibilidade pode comprometer o processo de profissionalização docente na medida em que dita e tenta controlar o fazer docente, e o pior: propõe que isso seja feito entre pares. Porque, de acordo com a política prescrita do PMALFA, cabe ao professor titular da turma a “supervisão do trabalho do assistente de alfabetização” (BRASIL, 2018b, p. 10). Uma atribuição que pode promover tensões que resultem em uma relação de poder hierarquizada, em que apesar de ambas serem professoras, não se reconhecerem assim. Algo que poderá também interferir na coletividade desses profissionais e no compartilhamento e trocas de saberes entre elas; algo prejudicial à profissão docente, se considerarmos que a profissionalidade também é desenvolvida nas trocas de conhecimentos entre pares (IMBERNÓN, 2009).

Tensões como essas, provocadas pelo modo como o PMALFA posiciona as professoras assistentes de alfabetização na figuração do professorado, foram observadas por nós, por exemplo, no modo como a professora assistente de alfabetização Laura tentava demonstrar para a professora Marcela a eficácia de seu trabalho e do PMALFA em sala de aula. Na ocasião, a professora assistente Laura pedia para que uma das alunas fosse à frente da sala de aula para ler palavras que ela escrevia na lousa, a aluna conseguia ler pausadamente. Enquanto a aluna lia cada palavra escrita, a assistente falava para a professora: “*Tá vendo!? Ela lê! Isso é um avanço!*”, mostrando-se irritada e completando que a professora não queria ver o avanço de sua aluna. Em sua defesa, a professora Marcela dizia que “*para o pessoal do Departamento, se a aluna não lê imediatamente a palavra que está escrita na lousa, sem pausas, então a aluna não lê*” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2018), demonstrando uma relação de poder entre o professorado e EGEM, que parece não considerar o que a professora Laura diz ser avanços que precisam ser considerados pela professora.

Os movimentos entre as professoras, descrito acima, demonstra uma busca por reconhecimento entre pares. Uma busca das professoras assistentes de alfabetização por reconhecimento social como professoras; esse movimento pode ser evidenciado no argumento usado pela professora Laura para a professora Marcela: a eficácia do ensino. O ensino está diretamente ligado à profissionalidade, na medida em que, como diz Roldão (2007), ensinar é

a especificidade profissional do professor. Assim, vemos o desenvolvimento da profissionalidade docente nas inter-relações estabelecidas entre as professoras com relação ao PMALFA na medida em que, como diz Gauthier (2006):

A profissionalização do ensino tem não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém (GAUTHIER, 2006, p.34).

Nesse contexto, o reconhecimento do fazer especializado do docente o afirma como profissional; assim, os movimentos da professora Laura demonstram sua posição de professora que fez uso de seus saberes para que a aluna avançasse na aprendizagem. Na mesma direção, Laura também mostrou o caderno da aluna com diversas frases, e diz que a aluna as leu em frente à coordenadora e gestora da escola. Quando perguntei o que significava essa leitura, Laura me respondeu que: *“Ela (referindo-se à professora Marcela) disse que não via diferença na aprendizagem dos alunos, aí eu fiquei chateada, e levei para ela ler na frente de Mariana e Maria, pra provar que ela lê, que eu tô fazendo meu trabalho, tá dando certo!”* (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2018).

A postura das professoras, além de confirmar a busca por reconhecimento profissional, nos remete ao que Dubar (2012, p.357) fala sobre a socialização profissional enquanto um “compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito”. Na fala da professora Laura, vemos que ela considera seu objetivo alcançado porque sua aluna consegue ler, seu trabalho foi bem feito, de modo que a socialização dessa conquista com seus pares pode possibilitar a afirmação social de um grupo profissional que “sabe construir a passagem de um saber ao aluno” (ROLDÃO, 2005, p.116).

Essa situação de tensão entre as professoras Laura e Marcela nos remete também ao modo como as relações de interdependências que elas estabelecem com as políticas educacionais, nesse caso com o PMALFA, afetam as relações entre pares no interior na figuração. Algo que parece acontecer para além do fato da figuração denotar tensões e movimentos, porque:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiência, valores, propósitos e interesses são diversos [...] partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas (BOWE *et al.*, 1992, p.22 Apud Mainardes, 2006, p.53).

Nesse sentido, dizemos que ao chegar à escola, no que Ball chama de contexto da prática, as atribuições das assistentes e das professoras são reconfiguradas. Observamos esses movimentos na dinâmica de trabalho das professoras assistentes e das professoras regentes em sala de aula junto aos alunos. Assim, enquanto que a política prescrita do PMALFA diz que a assistente deve executar as atividades elaboradas pelo professor e sob o comando dele, como vimos no recorte do material entregue na formação exposto anteriormente no quadro 1, o professorado, na materialização dessa política, ou no contexto da prática dessa política, tomando como referência os estudos de Ball e Bowe (1992), atua de modo diferente: as professoras assistentes, com o auxílio das professoras regentes, elaboram e desenvolvem atividades com os alunos que foram identificados como alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. E, embora toda a turma seja cadastrada no programa, apenas esses alunos com maiores dificuldades são considerados e chamados pelo professorado nessa dinâmica de “Alunos PMALFA”.

Essas ações demonstram certo protagonismo e certa autoria do professorado no exercício da docência. Pois, de modo contrário ao pensado pelo PMALFA, no contexto da prática, a professora passa a tutela desses alunos para a assistente, e acompanha no sentido de auxiliar a assistente no processo de ensino e aprendizagem desses alunos (as). Movimentos que demonstram o reconhecimento entre pares, e um trabalho colaborativo articulado ao fazer docente, de modo que o professorado consegue escapar de um movimento de proletarização, escondido no PMALFA ao propor coisificar a ação docente.

Nesse contexto, o programa também parece desfavorecer o processo de profissionalização docente, na medida em que propõe monitorar e controlar, através de plataformas on-line e avaliações externas, o desenvolvimento do programa na escola e na sala de aula. Como podemos ver nos artigos 6º e 7º da Portaria nº142, de 22 de fevereiro de 2018, que trata das competências ao MEC e das redes educacionais que aderirem ao PMALFA, ao MEC cabe:

Art.6º, III- Criar e implementar mecanismos de monitoramento a serem incorporados à rotina das Secretarias e gestão escolar, por meio de avaliações diagnósticas e formativas;

VII- dar suporte à rotina de acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da evolução da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

E às redes de ensino que aderirem ao PMALFA compete, entre outras coisas:

Art. 7º, II – Realizar a adesão ao programa e elaborar plano de gestão e plano de formação, nos quais deverão constar as atividades de monitoramento das

ações e de avaliação periódica dos estudantes e das estratégias de formação (BRASIL, 2018).

Ambos incisos citados revelam a proposta de constante acompanhamento pedagógico a fim de constatar a eficácia do programa junto aos alunos, o desenvolvimento do programa e, conseqüentemente, do trabalho do professor, que, ao nosso ver, desconsidera, em partes, o corpo de conhecimentos e saberes próprios da docência, em uma disputa pelo controle e ação sobre as atividades docentes.

Outra ação do programa que evidencia essa disputa de poder, que acaba por afetar a profissionalidade docente, é a proposta de que as avaliações de acompanhamento da aprendizagem dos alunos sejam externas à sala de aula. Esta ação se configura como uma tentativa de controle da profissão docente na medida em que interferem em uma ação que é própria do corpo docente, e, ainda pelo fato de, por serem externas:

[...] não consideram os processos educativos, ou seja, o desenvolvimento processual e integral dos alunos. Todo esse cenário está atrelado a uma deterioração de possíveis projetos institucionais que vão ao encontro das reais necessidades de aprendizagem dos alunos (VIEIRA; FERENC, 2016, p.1693).

Nessa direção, pensamos que o Programa Mais Alfabetização promove tensões entre EGEM, EGE e professorado que podem dificultar o processo de profissionalização e profissionalidade docente, tanto na medida em que o mesmo propõe que a assistente apenas execute tarefas, desconsiderando sua profissionalidade, seu corpo de saberes para atuar no processo de ensino e aprendizagem, retirando sua participação na gestão do currículo, como também, por propor um controle diário on-line das atividades, que, de acordo com as falas das professoras, mais parece um meio de fiscalização que acaba por gerar uma sobrecarga do trabalho (LEITE; FERNANDES, 2010).

Essa "fiscalização" é descrita pelas professoras na medida em que dizem que todas as atividades desenvolvidas pelas professoras assistentes são inseridas no sistema do PMALFA diariamente por elas, em uma plataforma específica para as assistentes. E, que são acompanhadas pela professora titular da turma e a EGE, que também possuem acesso para acompanhar e avaliar se os dados inseridos pelas professoras assistentes sobre as atividades desenvolvidas com os estudantes correspondem aos vivenciados em sala de aula e na escola. A partir desse aval, dado pela professora titular da turma e a EGE, a EGEM também acompanha pelo seu login, e só então é liberado o auxílio financeiro para as assistentes.

Essas são características de um processo de "intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e controle" (NÓVOA, 2017), que afeta negativamente a

profissionalidade docente. Considerando as afirmações de Enguita (1991) sobre a docência, todo esse movimento de controle externo sobre a profissão docente pode interferir em sua autonomia e dificultar no reconhecimento e afirmação da docência como profissão, uma vez que, diante de tais medidas de acompanhamento do trabalho pedagógico, o professorado perde o controle sobre seu trabalho, a posição de um profissional crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2012), e assumem posição de meros executores de tarefas e transmissores de saberes disciplinares (LEITE; FERNANDES, 2010), seguindo apenas o que foram instruídos, como no caso dos professores assistentes de alfabetização, movimento que parece tentar proletarizar a profissão docente.

Assim, o professorado diante de tais propostas, usa da autonomia que tem para reconfigurar essas políticas para tentar proteger a sua autonomia e profissionalidade; nessa direção, o professorado recria as propostas do programa, criam novas políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), e desenvolvem sua profissionalidade ao compartilharem e trocarem saberes com seus pares. O que nos remete ao que afirma Bourdoncle (1991) sobre o fato de, mesmo diante do controle estatal, o professorado poder fazer uso de sua criatividade para fazer e desenvolver seu fazer com autonomia, e ainda ao que Santiago e Neto (2012) dizem sobre as políticas educacionais poderem ser ressignificadas e o professorado não ser uma classe passiva. Ele age resistindo às políticas prescritivas, e nos parece que a prova de tais resistências estão nas ressignificações de tais políticas no contexto da prática do PMALFA na escola e rede de ensino do município estudado localizado na região do Agreste Pernambucano.

6.4 DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS

Percebemos que as políticas de avaliação externa atravessam as interdependências entre as figurações professorado – EGE e EGEM, e afetam o desenvolvimento da profissionalidade docente se constituindo numa categoria que emergiu de nossos dados. Assim, neste tópico damos ênfase nas tensões provocadas pelas avaliações externas nas relações de interdependência estabelecidas entre as figurações professorado – EGE e EGEM.

É importante afirmar que a rede de ensino, que estudamos na região do Agreste Pernambucano, adota como política de acompanhamento da aprendizagem de seus alunos as avaliações internas e externas. As avaliações internas são chamadas assim por serem elaboradas e aplicadas pelos professores, elas ocorrem bimestralmente. As avaliações externas são do

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, e a do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)³⁰. São avaliações padronizadas para todo o sistema nacional (no caso das avaliações do SAEB e Prova Brasil) e estadual (no caso do SAEPE) de educação, elas são vivenciadas ao longo do ano de acordo com a agenda nacional de educação. A rede de ensino também avalia a aprendizagem dos alunos através de avaliações dos programas pedagógicos da rede, como é o caso do PMALFA, e, através de simulados elaborados pela EGEM, que, de acordo com a coordenadora Mariana, são avaliações realizadas pela rede para saber quais os níveis de aprendizagem se encontram cada uma das turmas das escolas.

Os processos de avaliação externa adotados pela rede afetam a profissionalidade docente na medida em que seus resultados orientam os currículos das escolas, e ao orientar ou controlar esses currículos, elas interferem no poder de jogo do professorado, ou seja, o professorado passa a ter menos controle sobre seu trabalho, eles vão sendo obrigados a agir sempre reconfigurando e recriando as políticas educacionais, em um movimento constante de resistência ao controle e a perda de autonomia e de proteção de sua expertise.

Assim, observamos que essas políticas de avaliação externa empurram o professorado para o que Leite (2010, p.199) chama de “processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que tutela a educação”, interferindo em movimentos importantes para o desenvolvimento da profissionalidade, como por exemplo, a socialização profissional e a autonomia curricular.

Nesse contexto, quando os resultados das avaliações externas resultam em arranjos educacionais³¹, sejam eles públicos ou privados, elaborando políticas curriculares que direcionam a prática curricular do professor, elas (as avaliações externas) dificultam que o professorado e também a EGE e EGEM concebam e operalizem em um projeto formativo próprio que atenda às especificidades dos contextos e dos estudantes em formação (MORGADO, 2011), e, que assumam uma posição de especialistas. Essas avaliações, interferem naquilo que é especialidade do professorado: o processo de ensino e aprendizagem e o ato de avaliar (ROLDÃO, 2005).

É importante ressaltar que não somos contrárias às políticas de avaliações externas, mas, apontamos para a importância do professorado ter maior participação na elaboração delas, através de ações que reconheçam o grupo docente como capazes de pensar e dar

³⁰Para saber mais sobre essas avaliações externas acessar: <https://saepe.org.br>

³¹Chamamos de arranjos educacionais os programas educacionais e/ou pedagógicos, como por exemplo, o PMALFA.

direcionamentos que reconheçam e incentivem o desenvolvimento dos saberes docentes. Ações que envolvam e dê voz aos professores, pois, o que temos visto é que essas políticas de avaliações têm resultado em ações “não políticas” do Estado para:

Elevar os desempenhos educacionais dos estudantes e da qualidade do ensino (dos professores), todas elas importadas de modelos privados de gestão, o que vem reduzindo a potência criativa dos campos de conhecimento, cada vez mais alinhados a exigências de resultados práticos e úteis, tanto para o sucesso nos exames estandardizados quanto para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho (VIEIRA, et. al.2012 p.5).

Nessa direção, vemos um movimento que remete a uma política gerencialista da educação, que vai em direção contrária à profissionalização e afeta a profissionalidade docente na medida em que propõe desintelectualizar o professor e o posicionar como alguém competente tecnicamente e inofensivo politicamente (SHIROMA, 2003), já que geralmente tanto com relação as avaliações externas, quanto com relação aos arranjos pedagógicos desdobrados delas, ao professorado cabe apenas a operacionalização dessas políticas em sala de aula.

Por sua vez, os alunos ao serem submetidos às avaliações externas, que não contemplam seu contexto escolar, não conseguem alcançar as metas estabelecidas por essas avaliações, e o professorado e EGE são responsabilizados pelos baixos índices alcançados. É nessa direção, que dizemos que as avaliações externas imprimem uma lógica gerencialista na educação, na medida em que responsabiliza professores e gestores pela prestação de contas (SHIROMA, 2003), desconsiderando a complexidade que envolve o fazer docente, as relações que os docentes estabelecem uns com os outros e com os demais sujeitos no contexto escolar, que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, dizemos que as interdependências estabelecidas entre professorado e EGE são afetadas pelas interdependências que estes estabelecem com a EGEM, pois ao serem pressionados por essas políticas de avaliação externas, coordenadas e supervisionadas pela EGEM, o professorado e a EGE agiam para dar conta do que estava sendo cobrado. Mesmo que a EGE assumisse uma posição de controle e fiscalização do trabalho docente, e o professorado, como disse uma das professoras de nossa pesquisa, “mesclasse” o resultado das avaliações ao, por exemplo, apontar as respostas corretas para que os alunos obtivessem êxito na avaliação.

Assim, o modo como o professorado e a EGE se movimentavam a partir de tais políticas indicavam tensões relacionadas à profissionalidade na medida em que eles tinham sua relação fragilizada, ou seja, ao invés de EGE e professorado trabalharem conjuntamente no desenvolvimento de mecanismos de avaliação coerentes com seu contexto, fortalecendo assim

o corpo de saberes da docência e o reconhecimento do grupo profissional, eles atuavam apenas no controle e fiscalização da aplicação da avaliação na escola e na sala de aula, uma atuação que interferia no exercício de sua autonomia profissional (TERRASÊCA, 2016).

Esses movimentos puderam ser observados por nós quando acompanhamos o desenvolvimento das avaliações do PMALFA e também da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco³² (SAEPE) na escola. Em ambos momentos, o professorado apontava as respostas para o alunado responder e assim conseguir alcançar as metas estabelecidas pelas avaliações, mesmo diante da constante vigilância da EGE, no caso da avaliação do PMALFA, quanto dos aplicadores enviados pela SME, no caso da avaliação do SAEPE.

O professorado reconhecia que não era correto apontar as respostas aos alunos, como nos disse a professora Laura: *“Se é para avaliar tem que ser verdadeiro! Mas tem professores que fica lendo onde não é pra ler, fica apontando a resposta...”* (PROFESSORA LAURA, DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2018), mas diante da exigência e pressão sobre o professorado de alcançar metas, eles ajudavam os alunos. Algo que nos faz refletir sobre o que afirma Sampaio e Leite (2019) a respeito das políticas de avaliação externas induzirem o professorado a dilemas na sua atividade profissional que afetam a ação pedagógica e didática e também as identidades profissionais.

Nessa direção, a resposta dada pela professora Laura quando questionada sobre o que levaria um professor a agir auxiliando seus alunos a responder as avaliações, nos ajuda a compreender como essas políticas de avaliações externas, ao afetar a ação pedagógica, didática e a identidade profissional do professorado, também afetam sua profissionalidade, pois a professora Laura responde que o professor não quer seu nome na “praça”. Ao perguntar o que significa para um professor ter seu nome da “praça”, ela nos respondeu que: *“Por exemplo, ele tem 20 alunos, desses ele tem 15 sem ler, ele não quer que fique na praça, que seus alunos não saibam ler, ai fica mesclando o resultado.”* (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2018), ou seja, ter o nome na praça é não ser reconhecido como um professor capaz de proporcionar aprendizagem aos alunos, como um professor que não sabe mobilizar, ou não tem os saberes da profissão (profissionalidade) para fazer aquilo que é sua função: ensinar o outro a aprender (ROLDÃO, 2005).

³²Para saber mais informações sobre SAEPE ver PERNAMBUCO (2006).

A fala da professora nos leva a refletir sobre as dimensões do poder e controle dos professores sobre seu fazer docente, no caso descrito aqui, ao poder e controle sobre o ato de avaliar seus alunos. As dimensões poder e controle sobre a ação docente são, de acordo com Roldão (2005, p.111): “sempre restritas neste grupo (professorado), e constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos”, dimensões importantes para o desenvolvimento da profissionalidade que requer autonomia para além do fazer em sala de aula, uma autonomia que garanta ao professorado o uso de seus saberes e expertise de modo crítico-reflexivo. Algo que as políticas de avaliação externa não proporcionam, pois se estabelecem como um processo de controle e não como uma oportunidade para refletir sobre o trabalho educativo como um todo, que envolva professores e gestores em um processo simultaneamente formativo e formador, isto é, baseado na reflexão sobre si e na reflexão com outros (TERRASÊCA, 2016).

Na dinâmica da aplicação das avaliações do programa PMALFA, vemos a relação das figurações com a profissão docente, uma vez que o professorado parece se preocupar com seu status profissional. Para o professorado, o desempenho dos alunos nas avaliações pode causar descredibilidade social dele como alguém habilitado para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, no caso dos alunos não alcançarem os descritores propostos pela avaliação; logo, acarretaria na descredibilidade em um corpo específico de saberes usados pela classe docente para alfabetizar e letrar os alunos/as, ou em outras palavras, uma descredibilidade social na sua profissionalidade, em sua capacidade de fazer uso de tais conhecimentos específicos da docência.

Essa preocupação com o status profissional é importante, porque parece revelar que o professorado e as demais figurações mobilizam-se em defesa da profissão, resistindo ao controle externo e burocrático das avaliações. Resistir a isso, significa que o professorado está protegendo sua profissionalidade, no sentido de que cabe ao professor que está em sala de aula diariamente avaliar seu alunado.

Assim, sem menosprezar a relevância das avaliações educacionais para o processo de ensino e aprendizagem, nos pareceu que a ausência de participação do professorado na elaboração de tais avaliações foi o que os levaram a agir auxiliando os alunos a responderem a avaliação, tendo em vista que a postura adotada pelo professorado com relação às avaliações internas, às elaboradas pelos professores a partir de seu trabalho em sala de aula, era diferente. Sobre essas, as professoras, ainda que ajudem o alunado a responder, por vezes, também indicando as respostas, demonstram mais segurança na aplicação e nos alunos; elas liam cada

questão com os alunos, soletrando, por vezes, cada alternativa das provas; preocupavam-se em aguardar que todos os alunos tivessem respondido a questão para só então passar para a outra, e ficavam constantemente repreendendo os alunos que verbalizavam em tom alto de voz as respostas das questões.

Para as professoras, as avaliações internas são melhores porque são elaboradas pelo professor que está em sala de aula e conhece os alunos, e como nos disse a professora Marly, quando perguntamos com quais das avaliações sentia-se mais à vontade, ela respondeu:

“A minha! Com certeza! Porque a minha eu estou perguntando aquilo que o meu aluno sabe, o que ele estudou, eu passei... A outra tem coisas que vêm que eles não sabem, por exemplo, textos, textos grandes para eles que são do 2º ano, não leem fluente ainda. E no 1º ano também é assim.”
(PROFESSORA MARLY, DIÁRIO DE CAMPO, 10/12/2018).

A fala de Marly e nossas observações das aplicações de avaliações internas e externa na escola, nos suscitaram a princípio duas coisas: do ponto de vista das professoras, as avaliações externas não contemplam as especificidades das aprendizagens dos alunos e são vistas como instrumento de controle do trabalho docente. Em segundo lugar, as avaliações que são elaboradas pelo professorado são vistas também como uma autoavaliação do trabalho docente.

Assim, ao auxiliar seus alunos a responderem as avaliações externas, como por exemplo a do PMALFA, o professorado se posiciona em defesa da ação docente, pois, a partir do que ouvimos da professora, entendemos que é necessário garantir que o professorado seja reconhecido como alguém capaz de lidar com os processos de ensino e aprendizagem, e ele é capaz, porque possui um corpo de saberes que o legitima para isso, daí porque ele não pode ter seu nome na “praça”.

Esses movimentos de defesa da ação docente são permeados por tensões no interior da figuração professorado provocadas pelas interdependências desses com políticas educacionais que regulam seu fazer docente, uma interdependência que pode dificultar o desenvolvimento da profissionalidade na medida em que “dificulta a constituição de coletivos autônomos dos agentes de ensino, enquanto grupo de profissionais que se auto-organiza e defende seu saber próprio” (ROLDÃO, 2005, p.111). Assim, como afirma a sociologia das profissões, ter autonomia para pensar e agir sobre seu fazer docente é importante para afirmação de uma ocupação como profissão.

Nesse contexto, nos pareceu que o modo como as professoras se movimentavam em relação às avaliações externas e internas, se relacionavam com sua profissionalidade na medida em que as professoras eram posicionadas como aplicadoras de provas. Nos remetendo ao que

Moreira e Sordi (2004) dizem sobre as avaliações externas serem um “instrumento de controle total do Estado sobre a educação, cujos resultados têm provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema (MOREIRA E SORDI, 2004, p.2).

Observamos também que durante o desenvolvimento da aplicação da avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco³³ (SAEPE), avaliação realizada em língua portuguesa e matemática com os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio nas escolas da rede pública municipal e estadual de Pernambuco, o professorado e a EGE agiam conjuntamente para que os alunos participassem do momento da prova. Eles agiam indo ao encontro dos alunos faltosos em casa, em um movimento que não é comum no cotidiano da escola, pois durante todo o nosso período de vivência no campo, o único dia em que observamos a gestão escolar ir em busca de alunos em casa foi o dia das avaliações do SAEPE na escola.

Pensamos que esses movimentos entre EGE e professorado com relação à avaliação do SAEPE é importante para pensar os impactos da avaliação do SAEPE, enquanto avaliação externa, na profissionalidade docente. Pois, o fato da avaliação do SAEPE ter relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco³⁴ (IDEPE), que faz uso dos resultados da avaliação SAEPE e da taxa de evasão de alunos na escola, para a política do Bônus de Desempenho Educacional³⁵ (BDE) que premia financeiramente professores desde que as escolas em que trabalhem alcance as metas estabelecidas pelo governo, faz com que ela se estabeleça como uma política que afeta negativamente a profissionalização docente, considerando o que Nóvoa (2017) afirma sobre “o discurso da eficiência, e da prestação de contas reforçar políticas que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade” (p.1109). Algo que o autor sinaliza como um dos mecanismos de desprofissionalização da docência, uma vez que, além de excluir o professor da elaboração de tais políticas, atribui funções docentes, como por exemplo, o ato de avaliar, a pessoas que não são docentes, contribuindo também para o desprestígio da profissão, pois gera a ideia de que qualquer um pode ser professor, basta ter o conhecimento dos conteúdos, quando na verdade são necessários saberes além destes, saberes que, como nos diz Roldão (2005), permitam ensinar o aluno a aprender.

³³Para saber mais informações sobre SAEPE, ver: PERNAMBUCO (2016),

³⁴ Para saber mais informações sobre o IDEPE acessar: <https://www1.educacao.pe.gov.br/idepe/>

³⁵ Para saber mais informações sobre o BDE acessar: <https://www.bde.pe.gov.br>

Pensamos ainda, que as relações entre SAEPE, IDEPE e BDE talvez possam justificar a dinâmica diferente de aplicação da avaliação, pois observamos que a dinâmica de aplicação do SAEPE nas escolas acontece de modo diferente das avaliações do PMALFA. Para o SAEPE, são enviados pela SME aplicadores, que geralmente são professores, para a realização da avaliação em sala de aula, ao contrário das avaliações do PMALFA, em que as professoras eram responsáveis pela leitura e aplicação das avaliações junto aos alunos. No SAEPE, em alguns casos as professoras são solicitadas pelos aplicadores externos que se retirem da sala de aula, a fim de garantir que o alunado responda as questões sem auxílio de seus professores.

Em nossa vivência em sala de aula, presenciamos um dia de aplicação do SAEPE na sala de aula; na ocasião, a presença do aplicador nos passou a sensação de que essa dinâmica de trazer alguém externo à sala de aula e à escola para aplicar uma avaliação, é uma forma de garantir a legitimidade dos resultados da avaliação, o que nos pareceu suscitar uma desconfiança, por parte do SAEPE, com a SME e as escolas; uma desconfiança da integridade e ética desses profissionais com a própria profissão, se considerarmos que tal avaliação tem o “intuito produzir informações sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização, em língua portuguesa e em matemática, a tempo de desenvolver ações capazes de ajustar eventuais problemas identificados ao longo desse processo.” (PERNAMBUCO, 2006, p.16), informações importantes para o desenvolvimento do trabalho docente.

Nossa impressão pode ser exemplificada no comportamento da professora que permaneceu todo o tempo da avaliação em sala de aula, e inicialmente demonstrou um constrangimento com a presença da aplicadora enviada pela EGEM, sentando-se em uma das bancas no fim da sala de aula sem expressar nenhuma reação às instruções passadas pela aplicadora para os alunos/as.

Parece que essas são tensões provocadas pelo governo estadual de educação, via EGEM, que podem se relacionar à profissionalidade docente na medida em que tal proposta de avaliação desconsidera o direito do próprio professor, que está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, avaliar seus alunos. Pois, como nos disse Marly sobre sua preferência pela avaliação interna, e também na fala da professora Marcela referindo-se à sua preferência pela prova que ela mesma elabora quando nos diz: “*Essa é mais fácil*” (PROFESSORA MARCELA, DIÁRIO DE CAMPO, 07/12/2018), no sentido de que, por ser conteúdos que seus alunos vivenciaram no ano letivo e estarem em uma linguagem adequada ao seu nível de aprendizagem, os alunos conseguiam responder com maior facilidade.

A fala das professoras parecem nos dizer que quando o aluno é avaliado por ela, de fato, há um acompanhamento de sua aprendizagem e também uma autoavaliação de seu trabalho, tendo em vista que, como a professora diz, foi ela quem passou os conteúdos e sabe exatamente o que perguntar aos seus alunos; aqui parece que vemos o uso da profissionalidade da professora no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e também no processo avaliativo deles.

Ambas as falas nos remetem ao que Luckesi (2000) e Boggino (2009) dizem sobre a função da avaliação enquanto recurso pedagógico que auxilia professores e alunos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o que nos permite inferir dizendo que a avaliação precisa ser pensada e realizada pelos professores que acompanham o desenvolvimento dos alunos no dia a dia em sala de aula, pelos professores que estão com eles nas trocas de experiências e saberes, desse modo a profissionalidade é favorecida.

Assim, quando o governo estadual envia uma avaliação externa, elaborada por pessoas externas à realidade da sala de aula, com a presença de alguém aquém daquela realidade, nos parece que acaba dificultando o desenvolvimento da profissionalidade desses professores que não participaram da elaboração de tais avaliações, revelando que: “a avaliação externa tende a ser o instrumento de controle total do Estado sobre a educação, cujos resultados têm provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema” (MOREIRA; SORDI, 2004, p.2). Uma avaliação que afeta as relações, uma vez que posiciona professorado, EGE e EGEM de modo hierarquizado, e provocando o comprometimento de sua autonomia enquanto profissional.

Observamos nas posturas das professoras que as avaliações externas provocavam um movimento de resistência que levava a figuração do professorado a tencionar com a EGE e a EGEM em defesa de sua ação docente e com a intenção de proteger seu status profissional e sua profissionalidade. Posturas que podem comprometer não apenas os resultados das avaliações, mas o desenvolvimento da profissionalidade docente, na medida em que se cria um ambiente em que essas tensões desarticulam o trabalho coletivo (SILVA, 2010), prejudicando assim a constituição de uma profissão que depende do coletivo desenvolver-se.

As avaliações internas provocam um movimento de autoavaliação profissional, à medida que são avaliações que sofrem menos controle da EGE e EGEM. As professoras se sentem mais contempladas com a avaliação interna, pois, preferem as avaliações elaboradas e desenvolvidas por elas; pois com as avaliações internas, é possível ver mais do que os avanços na aprendizagem dos alunos, mas seu trabalho como professor junto ao processo de ensino e aprendizagem; essa compreensão demonstrada pelas professoras nos possibilita ver a avaliação

tal como abordada por Luckesi (2011) e Gatti (2014), que afirmam ser ela um elemento importante do ato pedagógico, pois a partir delas é possível verificar, mas sobretudo reelaborar as estratégias de ensino.

Nessa direção, pensamos a que a avaliação interna pode possibilitar ao professorado, movimentos ligados à expertise, que vão ser positivos ao desenvolvimento da profissionalidade docente, pois, como diz Boggino (2009), as avaliações têm o potencial de possibilitar ao professor reflexões necessárias para que ele oriente os processos de ensino e aprendizagem, porém quando as avaliações se estabelecem apenas como medida classificatória, e como medida dos conhecimentos adquiridos, elas tendem a posicionar o professorado em direção contrária à profissionalização; pois, como afirma Leite e Fernandes (2014), elas tendem à exclusão social. Assim, dizemos que não auxiliam o professorado em seu objetivo principal de “participar da emancipação das pessoas, de ajudar a tornar pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2009, p.27), afetando a profissionalidade à medida que contribui com a desvalorização da profissão docente.

Assim, diante dos movimentos observados entre EGE e professorado no desenvolvimento tanto do PMALFA, quanto também das avaliações externas, nos pareceu que o modo como ambos estabelecem relação de interdependência com a EGEM, têm relação também com o modo como a EGEM estabelece relações com o governo estadual e federal de educação. A profissionalidade docente, embora afetada por políticas prescritivas e de caráter burocrático e controlador, resiste nos movimentos de “rebeldia” e resistências a essas políticas, que levam professorado, EGE e EGEM à reconfiguração dessas políticas à realidade de sua rede de ensino, como meio de proteção de sua profissionalidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do debate sobre profissionalização e profissionalidade docente estar mais evidente nas discussões do campo educacional, este é um assunto que está distante de ser esgotado; dada a natureza do fazer docente e ao fato de ser uma profissão relacionada ao humano (NÓVOA, 2017), há muitas especificidades que ainda não foram abordadas no campo educacional.

Foi olhando para a docência a partir dessa compreensão e com a intenção de suscitar novas reflexões sobre a profissão docente, que buscamos nessa pesquisa compreender como as relações de interdependências estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM da SME afetam o processo de profissionalização na dimensão de sua profissionalidade, objetivo que nos

possibilitou conhecer e compreender uma das questões que envolve a profissão docente até então pouco discutida no contexto de pesquisa educacional (profissionalidade e interdependências), e outras que emergiram como desdobramento dessa.

Nesse sentido, vimos em nossa pesquisa que as relações de interdependência entre professorado, EGE e EGEM são estabelecidas, inicialmente a partir da função docente, ancorada principalmente nos processos de ensino-aprendizagem. Analisar como essas relações de interdependências são estabelecidas, nos permitiu verificar que o movimento configuracional que os envolve faz com que a docência emerja, ganhe destaque, pois, vemos o docente em várias posições: o docente gestor escolar, o docente professor, o docente gestor educacional, o docente coordenador pedagógico, etc. É nessa direção que dizemos que a docência “liga” professorado, gestão da escola e gestão do ensino municipal uns aos outros, e os coloca em interdependência.

Essas interdependências vão se estabelecendo e movimentando as figurações à medida que os docentes vão assumindo posições diferentes dentro da profissão. Posições que atribuem funções diferentes e que vai colocando-os, como diria Elias (2008), em “níveis” diferentes, que vão dando a eles maior ou menor poder de jogo, ou seja, maior ou menor autonomia profissional.

Dáí porque, ao verificar o modo como as relações de interdependência entre professorado e EGE eram afetadas pelas inter-relações que eles estabeleciam com a EGEM, vimos que, o modo como a EGEM é posicionada, assumindo a função de supervisionar e coordenar o trabalho docente na rede de ensino, afetava as relações entre professorado e EGE na medida em que estes demonstravam sentir-se vigiados e controlados pelas políticas educacionais apresentadas pela EGEM. Algo que afeta a profissionalidade docente na medida em que hierarquiza as relações e fragiliza a docência como grupo profissional, ao implementar uma lógica gerencialista que responsabiliza e envolve os gestores e professores na busca por metas e resultados (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003), como pudemos ver, por exemplo, nos movimentos das figurações com relação às avaliações externas que desconsiderava tanto a participação do professorado nas tomadas de decisões, quanto as diversidades dos contextos escolares. Uma lógica gerencialista que demonstra que o professorado estabelece relações para além da gestão escolar e gestão do ensino municipal.

Observamos também que os movimentos do professorado, quando eles configuravam com a EGE e com EGEM, seguiam na direção de um equilíbrio de poder que lhes permitia assumir certo protagonismo, quando por exemplo, o professorado demanda ser ouvido. Porém,

os recursos que os professores usavam para equilibrar poder não favorecia uma mudança na configuração. Pois, embora tenhamos visto que existia um fortalecimento do grupo docente quando eles reconheciam, por exemplo, que as atividades pedagógicas/curriculares cabia a eles, o que sugeria que há o reconhecimento de conhecimentos teóricos e práticos que são próprios do professorado, as relações continuavam desequilibradas porque o professorado não participava da elaboração de tais políticas; os movimentos do professorado na configuração não produziam mudanças oficiais na política educacional da rede que favorecesse o reconhecimento dele como grupo profissional potente na direção de poder intervir nas políticas pedagógicas/curriculares da própria rede para pensar e refletir ensino e aprendizagem.

A partir dessas questões, pensamos que emerge uma outra relação, que até então não havíamos considerado em nosso estudo, que é a relação do professorado com o sindicato. Pensamos que este, ao estar ligado ao que Bourdoncle (1991) chama de profissionalismo, ou seja, a dimensão da profissão que diz respeito ao modo como os docentes se organizam profissionalmente, poderia nos ajudar a entender as fragilidades e os modos da luta do professorado por reconhecimento. Pois, por mais que o professorado se movimenta pelo equilíbrio de poder, esse equilíbrio não chega; observamos que o professorado age apenas na informalidade. É necessário pontuar que não queremos dizer com isso que a maior participação e atuação do professorado nessas políticas signifique que as tensões serão eliminadas, pois, como o próprio Elias (1994) afirma, a ideia de configuração não é harmoniosa. Porém, quando o equilíbrio de poder é desfavorável ao professorado, o avanço do próprio conhecimento no interior da escola sobre o que é docência é prejudicado.

Ao concluirmos as reflexões dos dados, percebemos ainda a ausência desse movimento de equilíbrio de poder, de luta por maior autonomia profissional, em relação à configuração EGE e EGEM. Não identificamos em nossos dados a disputa de poder da EGE com relação a EGEM na tomada de decisão sobre as políticas pedagógicas/curriculares. Isso nos chama a atenção, porque a EGE também como docentes, compartilham de uma expertise que é docente e com maior ou menor intensidade, em relação ao professorado, também têm sua profissionalidade afetada pelas políticas pedagógicas/curriculares. Por isso, pensamos que apesar de não ter emergido em nossos dados, as tensões entre EGE e EGEM não estão ausentes, pensamos que elas podem estar latentes, e que, por isso, um olhar mais direcionado às relações entre EGE e EGEM podem ajudar a compreender como os diferentes grupos docentes desenvolvem sua profissionalidade.

Assim, pensamos que nossas reflexões precisam ir além de questões sobre como as relações de interdependência estabelecidas entre professorado, EGE e EGEM afetam a profissionalização docente na dimensão de sua profissionalidade, precisamos pensar sobre até onde essa rede configuracional envolve e afeta a profissionalização e profissionalidade docente.

Nossos dados reafirmam que há uma importante inter-relação do professorado, EGE e EGEM com as políticas pedagógicas e educacionais do Estado; demonstram que, assim como acontece na lógica dos arranjos privados, as Secretarias de Educação têm tido sua ação restringida, “passando a atuar como receptoras e executoras de políticas criadas a partir de modelos anexados” (SANTIAGO; NETO, 2012, p.126). O que nos faz refletir que não importa se são políticas públicas ou privadas, arranjos públicos ou privados, programas pedagógicos públicos ou de iniciativa privada, nossa discussão precisa ir além, pois independente de uma ou outra característica, precisamos atentar para como esses programas, essas políticas curriculares se movimentam na direção da figuração docente.

Salientamos que pensar o desenvolvimento da profissionalidade docente vai além da discussão sobre a disputa entre público e privado referente à oferta de políticas pedagógicas e educacionais. Mas, é preciso atentar para a construção dessas políticas, ou seja, para o contexto da elaboração delas, pois como afirma Mainardes (2006, p.53) sobre a elaboração dos textos políticos, estes “envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação”, no qual “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas”, e como pudemos evidenciar em nossa pesquisa, essas “vozes não ouvidas” são as do professorado que lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem e que se movimentam constantemente, adaptando e reconfigurando políticas pensadas e escritas sem sua participação.

É nessa direção que nosso estudo reafirma que pensar políticas pedagógicas, educacionais e curriculares demanda a inclusão do professorado na criação delas, e não apenas em sua operacionalização. Quando o professorado não assume o protagonismo delas, sua profissionalidade é afetada e seu processo de profissionalização fragilizado, porque o professorado entra em um jogo de poder desfavorável, no qual se movimenta sempre em direção de criar táticas, estratégias, recursos para tentar manter a autonomia que tem.

Essas questões que emergem como desdobramento de nossa pesquisa, e que merecem uma atenção maior em estudos posteriores, nos leva a refletir que políticas educacionais, como por exemplo o PMALFA, se movimentam prejudicando o professor. Retiram dele a autonomia profissional. Por esse motivo, dizemos que é necessário olhar para o modo como essas políticas

educacionais são elaboradas. Precisamos ir além dos movimentos configuracionais da EGE e EGEM, ou das discussões do público/privado; precisamos olhar para as políticas de ensino voltadas para os professores, políticas que tendem a não ouvi-los e que tendem a fragilizar a sua profissão.

O modo como o PMALFA, que é uma política pública, atribui às professoras auxiliares de alfabetização a função de tão somente “executar” o plano de aula de seu colega, sob o “comando” do mesmo, mostra uma proposta que hierarquiza e fratura o próprio grupo profissional. Grupo que, para o desenvolvimento de sua profissionalidade, necessita da socialização e da coletividade. Propostas como essa precisam ser tratadas com maior sensibilidade, pois as auxiliares de alfabetização também são professoras, possuem formação, têm acesso ao corpo de conhecimentos e saberes da docência, compartilham desse corpo de conhecimento e saberes com seus colegas, elas também tencionam com as políticas curriculares.

Nesse contexto de reflexões, chegamos à conclusão também que as reconfigurações e adaptações que o professorado fazia das políticas educacionais, como por exemplo o PMALFA, eram o motor do equilíbrio de poder que contribuía para que o professorado tivesse “poder de jogo”. Esses movimentos não eram apenas “ações meramente adaptáveis a situações herdadas” (NÓVOA, 1999, p.72), mas uma ação de proteção e afirmação de seu corpo de saberes, eram movimentos que mostravam um grupo profissional buscando por mais participação na criação de políticas voltadas para seu trabalho, um movimento que nos pareceu ter como objetivo garantir a voz desse professorado, a busca por maior autonomia profissional e também, por que não dizer, maior autonomia pedagógica.

O movimento de não ouvir os professores é prejudicial à profissão, pois retira deles um aspecto importante para sua profissão: a autonomia. E, como diz Contreras (2012), ter autonomia profissional requer ter voz e participação nos destinos de sua profissão. Quando essas vozes não são ouvidas, devido à separação entre a elaboração dos programas de ensino e sua concretização, ocorre a “degradação do estatuto dos professores e a retirada de margens importantes de autonomia profissional” (NÓVOA, 1992), e a perda dessa autonomia pode levar à proletarização docente.

Proletarizar a docência não põe em risco apenas a profissão, mas a constituição de uma sociedade de indivíduos críticos-reflexivos capazes de constituir uma sociedade igualitária, ou seja, proletarizar a docência, ao nosso ver, significa também uma ameaça à constituição de uma sociedade mais justa, com igualdade de oportunidades, sem preconceitos. Pois, junto com a

proletarização, vem a burocratização que engessa, vem o controle do pensamento, vem a ameaça, vem o desrespeito e não reconhecimento do outro.

8 REFERÊNCIAS

ABBALEA, F. Sur la notion de professionalité. **Recherche Sociale**, n. 124, p. 39-49, 1992.

ALMEIDA, Antônio José. Contributos da Sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização. Mediações-**Revista On-line da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**. Vol. 1- n° 2, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente**: tornar-se professora de educação infantil. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Caxambu (MG): 07 a 10 de Outubro de 2007. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2018.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Série Prática Pedagógica. São Paulo: Papirus, 1995.

AXER, Bonnie; MACEDO, Elizabeth. **Alfabetização sim ou não**: o PNAIC e a alfabetização na idade certa. In: Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal. Elizabeth Macedo Menezes (organizadora) – Curitiba: CRV, 2019.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil**: uma abordagem histórica In: Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos/ Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. p.17-42.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDONCLE, Raymond. **La professionnalisation des enseignants**: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*. n. 94, janvier-février-mars, p. 73-92, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.) **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. 2.ed. São Paulo: Editora Idéias & Letras, 2006.

BRASIL, **Portaria N° 142, de 22 de fevereiro de 2018**, Anexo I. 2018. Disponível em: . Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL, **Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**, 2018b. Disponível em: Acesso em: 28 ago. 2018.

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação continuada no Brasil, na última década**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p.1139 – 1166, set./dez. 2008.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v.24, n.2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, 2001.

BOGGINO, Norberto. **A avaliação como estratégia de ensino:** avaliar processos e resultados. *Sísifo*, Lisboa, n. 9, p. 79-86, 2009.

BRAEM, Sophie. **Le nécessaire développement théorique de la notion de professionnalité pour la sociologie des professions française.** Comunicação apresentada na Interim Conferece of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

CARDOSO, Maurício Estevam; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Dirigentes municipais de educação e suas lógicas de ação.** Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Florianópolis (SC): 04 e 08 de Outubro de 2015. Disponível em: Acesso em 10 mar. 2018.

CUNHA, Maria Isabel. **Profissionalização docente:** contradições e perspectivas. In: *Desmistificando a profissionalização do magistério.* ILMA, P. A. Veiga, Maria Isabel Cunha (Orgs.) - Campinas, SP: Papirus, 1999.

CASTRO, Marcelo M. C.; AMORIM, Rejane M. de A. **A formação inicial e a continuada:** diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cadernos Cedes*, 2015, v.35, n.95, p. 37- 55. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2018.

COSTA, André Oliveira. **Norbert Elias e a configuração:** um conceito interdisciplinar. *Configurações*, vol. 19, 2017, pp.34- 48.

CONTRERAS, José Domingos. **A autonomia da classe docente.** Tradução: PHALA – Gabinete de Tradução, Lda. Porto Editora, 2003.

CONTRERAS, José Domingos. **A autonomia de professores.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. – 2º ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber:** profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréia Stahel M. da Silva- São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho:** a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. Cadernos de Pesquisa. V.42. n.146. p.351- 367, maio/ago. 2012.

DUNNING, Eric. **Elias e a sociedade:** habitus, figurações, poder e processo. Cadernos de Estudos Sociais - Recife, v.25, n°1, p.11-20, 2011.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Michael Schoter (Org.). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a

_____. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Vol. 1. Tradução: Ruy Jugman. Revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **A Sociedade de Corte:** investigação sobre a sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Tradução: Pedro Sussekind. Prefácio: Roger Chartier. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo.** Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.

_____. **Estudo sobre a gênese da profissão naval:** Cavalheiros e Tarpaulins. MANA V. 7; n°1, p.89-116, 2001c.

_____. **Escritos & Ensaio;** 1-Estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação: Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Tradução textos em inglês: Sérgio Benevides; textos em alemão: Antônio Carlos dos Santos; textos em holandês João Carlos Pijnappel. – Rio de Janeiro: Jorge Zarar Ed. 2006.

_____. **Introdução à sociologia.** Reimpr.- (Biblioteca 70;16) Trad. Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Edições 70, LDA. Outubro de 2008.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência:** entre profissionalismo e a proletarização. In: Teoria & Educação: interpretando o trabalho docente. n. 4, Editora Pannonica, Porto Alegre- RS, 1991.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. **Profissionalização:** da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Org.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, p. 27-46, 2003.

FIGUEIREDO, Camila de Souza. **Participação do Conselho escolar na gestão da escola:** processo de efetivação da gestão democrática das escolas municipais de Salvador. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Caxambu (MG): 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6939--Int.pdf>> Acesso em 11 fev. 2016.

FILHO, Luciano M. de Farias; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. N°14. Mai/Jun/Jul/ Ago. p.19- 34, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. – 3º ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.37, jan. / abr. 2008, p. 57- 70. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GATTI, B. A. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem investigamos- para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador**. _____. In: Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. Antônio Flávio Moreira... [et. al.]; 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W.; _____. Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, C.; [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GONÇALVES, Carlos M. **Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento**. Sociologia Revista da Faculdade de letras do Porto, v. 17, p. 177-187, 2007.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação dos dados de pesquisa qualitativa**. In Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Orgs.) 28. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. **A etnografia como uma lógica de investigação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

HEINICH, Nathalie. **A sociologia de Norbert Elias**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

HOYLE, Eric. **Profissionalization and desprofessionalization in education**. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). Word yearbook of education 1980: professional development of teachers. London: Kogan Page, p. 42-54, 1980.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; NETO, Samuel de Souza. **A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed.- São Paulo, Cortez, 2009.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. **Lembrando Norbert Elias**. Textos de História, Brasília, v. 7, n. 112, p. 27-58, 1999.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAGARES, Rosilene. **Sistema municipal de educação: idéias quanto a elementos Constitutivos para a sua institucionalização**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Caxambu (MG): 04 a 07 de Outubro de 2009. Disponível em: . Acesso em 10 mar. 2018.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a Educação**. Coleção Pensadores & Educação – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, Carlinda. **Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, pp. 67-81, Jul/Dez, 2006.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades que constrangimentos? Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.198- 204, 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Avaliação, qualidade e equidade**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421- 438, jul. 2014.

LEMOS, Guilherme A. **Currículo e Docência: regulação e escape**. In: Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal. Elizabeth Macedo Menezes (organizadora) – Curitiba: CRV, 2019.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização – o caso de professores do ensino médio**. Recife, 2011. (Doutorado em Sociologia – Tese) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. 298p.

LINS, Carla Patrícia Acioli; SANTOS, Márcia C. Xavier. **O desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo docente pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado**. In: Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino (ENDIPE), 13., 2016, Cuiabá. Anais... Cuiabá- MT, p.3256-3267, 2016.

LINS, Carla Patrícia Acioli; LEOCÁDIO, Patrícia Renata de Azevedo; SANTOS, Márcia C. Xavier. **Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado**. In: Revista Interterritórios: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v. 3, n.4, p. 123-137, 2017.

LINDEN, Leolíbia Luana. **Sociologia das Profissões: análise do desenvolvimento da profissão de arquivista no Brasil**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 2, ESPECIAL, p. 227-237, 2017. Anais do 35º Painel Biblioteconomia Santa Catarina. Chapecó.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estruturas e organização**. Editora: Cortez, São Paulo- 2007.

LIMA, Cristina Maria Garcia de. DUPAS, Giselle. OLIVEIRA, Irma de. KAKEHASHI, Seiko. **Pesquisa Etnográfica: iniciando sua compreensão**. Rev. latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, 1996.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. **Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950)**. In: Revista Brasileira de História da Educação. p.99-115, n. 15, 2007.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. **A teoria do jogo de Norbert Elias e as interdependências sociais: um exercício de aproximação e envolvimento**. CONEXÕES: Campinas, v.1, n° 1, p. 1-113, 2003.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In: Etnografia e educação: conceitos e usos./Carmem Lúcia Guimarães de Mattos, Paula Almeida de Castro (Organizadoras). – Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **A gênese de uma profissão fragmentada**. In: Revista Brasileira de História da Educação. p. 33-52, n. 15, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Orgs.) 34. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Orgs.) 28. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Magistério masculino (re) despertar tardio da docência** – Recife: Ed: Universitária da UFPE, 2011.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.19, n.73, p. 73-812, 2011.

MURY, Rita de Cassia Ximenes. **Profissionalização docente: da aderência à vocação**. Trabalho apresentado na 34º Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de Professores. Natal (RN): 02 a 05 de outubro de 2011.

NEIBURG, Frederico... [et al.]; Leopoldo Waizbort (org.). **Dossiê Norbert Elias**.- 2 Ed.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

NORONHA, Gabriel V.; ROCHA, Luiz Guilherme B. S. P. Elias e Bourdieu: para uma sociologia histórica ou seria uma história sociológica? **Revista Habitus**. v. 5- n°1 – ano 2007- pp. 47 – 57.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In: Teoria & Educação: interpretando o trabalho docente. n. 4, Editora Pannonica, Porto Alegre- RS, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Notas sobre formação (continua) de professores**. 1992 (mimeo)

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Nada substitui o bom professor**. Palestra apresentada no SINPRO – SP, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. V.47 n.1106 p.1106- 1132, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **SAEPE – 2016 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd**. v. 3, Juiz de Fora, 2016.

PONTES, Deysiane Farias. **Traços do perfil, formação e atuação dos gestores escolares do distrito federal**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Florianópolis (RJ): 04 a 08 de outubro de 2015.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**. Educar, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

QUINTANEIRO, Tania. **Processo civilizador, sociedade e indivíduo na teoria de Nobeit Elias**. – Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2010.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior**. Revista: Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, 2005.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. **Efeitos da avaliação externa das escolas na ação e no desenvolvimento profissional do professorado**. In: Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal. Elizabeth Macedo Menezes (organizadora) – Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, Gideon Borges dos. **Usos e limites da imagem da docência como profissão**. Revista Brasileira de Educação. v.18, n.52, 2013.

SANTOS, Márcia C. X.; LINS, Carla P. A. **Relações entre a gestão escolar e os professores do ensino fundamental: a adesão à docência**. Relatório PIBIC/ FACEPE, Recife-PE, 2016.

SANTOS, Márcia C. Xavier. LINS, Carla P. Acioli. **Reflexões sobre as relações entre profissionalismo e ética na docência.** In: Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, 3., 2017, Caruaru. Anais... Caruaru- PE, 2017, p.44-56, 2017.

SANTIAGO, Eliete; NETO, José Batista. **Política, proposta e práticas curriculares municipais:** campos e tensões entre o esvaziamento político e a resistência cultural. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.3, p.125-142, 2012.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos (Org.). **Sobre processos civilizadores:** diálogos com Norbert Elias – Dourados: Ed. UFGD, 2012.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. **Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação.** Revista Pricipia. n°28, Edição Especial. João Pessoa- PB, Dezembro, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d’ Água, 2001.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E.O. **O eufemismo da profissionalização.** In: Moraes, M.C.M. (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente.** Perspectiva. Florianópolis, v. 22, n.2, p.525-545, 2014.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. **Gestão escolar democrática:** uma análise dos limites culturais a serem superados em um contexto tradicional. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Caxambu (MG): 17 a 20 de outubro de 2010.

SILVA, Hélio R. S. **A situação etnográfica: andar e ver.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia; MARTINS, Ângela Maria. **A gestão da educação básica na esfera municipal:** papel do governo federal na indução de programas. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Goiânia (GO): 29/09 a 02/10/2013.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de professores.** In: Revista Brasileira de Educação. p. 61 a 193. N°14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TERRASÊCA, Manuela. **Autoavaliação, avaliação externa...** Afinal para que serve a avaliação das escolas? Cadernos CEDES, v. 36, n. 99. Campinas, 2016.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação.** Revista Linhas. V. 5- n. 1 – 2004. Disponível em: . Acesso em: 12 set. 2017.

TURA, Maria de Lourdes R.; ARAUJO, Teresa C. O. **Questões em torno das novas propostas curriculares.** In: Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal. Elizabeth Macedo Menezes (organizadora) – Curitiba: CRV, 2019.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Um estudo sobre a gênese da Profissão docente.** Revista Poiésis, v.2, n.2, p.57-72, 2004.

XAVIER, Libânea Nacif. **A construção social e histórica da profissão docente:** uma síntese necessária. Revista Brasileira de Educação. v. 19, n.59, p.827-849, 2014.

VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M.; Et al. **Políticas curriculares, educação e ensino:** a standardização do conhecimento. Trabalho Encomendado para a 35º Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Currículo. Porto de Galinhas (PE): 2012.

ZANATTA, Beatriz A.; ROCHA, Celina A.; MARTELLI, Ivana; SILVA, Marcos A. **Docência e a especificidade na formação e atuação:** profissionalização. In: Profissão professor: identidade e profissionalização docente. BRZEZINSKI, Iria (Org.). Brasília, Editora Plano, 2002.

WAILZBORT, Leopoldo. **Elias e Simmel.** In: Dossiê Norbert Elias. Frederico Neiburg... [et al.]; Leopoldo Wailzbort (org.). – 2 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.** Educação e Sociedade. v.24, n.85, Campinas, 2003.

_____. **Discursos e profissionalização docente no Brasil.** Trabalho apresentado no GT Socialização, Cultura e Educação, no Simpósio Internacional Métodos Qualitativos nas ciências sociais e na prática social. Recife: UFPE, 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Sistema municipal de ensino:** contexto do sistema de avaliação da educação básica. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Caxambu (MG): 19 e 22 de Outubro de 2008.

WITTORSKI, Richard. **A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores.** Tradução: Denise Radanovic Vieira. Cadernos de Pesquisa. [online] v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL

CÓDIGO DO PARTICIPANTE: _____

1. DADOS PESSOAIS

- a) Idade: _____ b) Sexo: F M
- c) Cidade que reside: _____ d) Cidade de origem: _____
- e) Estado Civil: _____ f) Tem filhos: Sim Não
- g) Faz uso de redes sociais: Sim Não
- Em caso afirmativo, quais: _____
- h) Possui religião: Sim Não
- Em caso afirmativo, qual: _____
- i) Quais são seus hobbies?
- _____
- _____

- j) O que costuma fazer nas horas vagas?
- _____
- _____

2. DADOS PROFISSIONAIS

- a) Formação:
- Graduação – em: _____ Ano de conclusão: _____
- Especialização – em: _____ Ano de conclusão: _____

Mestrado – em: _____ Ano de conclusão: _____

Doutorado – em: _____ Ano de conclusão: _____

b) Qual função possui na rede de ensino: _____

c) Qual o objetivo de seu trabalho nessa função: _____

d) Forma de acesso ao cargo: _____

e) Tipo de vínculo

Efetivo

Contratado

f) Tempo de atuação na rede de ensino: _____

g) Tempo de exercício na função que ocupa atualmente:

h) Tempo que já lecionou? _____

i) Qual a relação entre a função que você desempenha e a escola?

j) Qual a relação entre a função que você desempenha e os professores?

ANEXO A – ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A EXECUÇÃO DO PMALFA

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO - PMALFA

Assunto: *Orientações Pedagógicas sobre a execução do PMALFA*

Prezados,
Dirigentes Municipais de Educação / Coordenadores Municipais do PMALFA

Com nossos cumprimentos, vimos orientar:

1. Avaliação de Percurso

- 1.1. Após o lançamento dos resultados da avaliação de percurso, na Plataforma CAED, o(a) professor(a) alfabetizador(a), em parceria com o(a) assistente deverá usar as avaliações como instrumento de ensino e aprendizagem.
- 1.1.1. Corrigir coletivamente, individualmente e em duplas (com conhecimento aproximado), com intervenções produtivas as avaliações.
- 1.1.2. Apoiar, de maneira sistemática, os alunos com mais dificuldades, ou seja, que apresentaram quantitativo de erros significativos.
- 1.1.3. Planejar situações de ensino e aprendizagem específicas para os alunos com mais dificuldade, com foco nas habilidades que não apresentaram proficiência.
- 1.1.4. Verificar os erros comuns a todos os estudantes para planejar situações de ensino e aprendizagem que visem gerar aprendizagem e, por conseguinte o desenvolvimento das habilidades previstas nas questões com erros.
- 1.1.5. Planejar e Realizar uns plantões pedagógicos com os pais e/ou responsáveis para as devolutivas pedagógicas.
- 1.1.6. Apresentar as especificidades do PMALFA, do ponto de vista da gestão da aprendizagem (monitoramento e acompanhamento dos resultados do ensino e da aprendizagem dos alunos).
- 1.1.7. Informar e formar os pais e/ou responsáveis sobre o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, na perspectiva do letramento (em especial o literário), valorizando a leitura como fonte de aquisição da leitura e da escrita, bem como da proficiência leitora e escritora (formação do leitor e do produtor de textos).
- 1.1.8. Orientar os pais e/o responsáveis sobre a função do processo de aprendizagem, em especial nos estudos em casa, a exemplo das atividades para casa, como elemento importante para gerar autonomia intelectual e disciplina de estudo. Em outras palavras, que os pais e/ou responsáveis ajudem os estudantes, não necessariamente com conhecimento, mas com estabelecimento e acompanhamento da rotina de estudo, em casa.
- 1.1.9. Criar uma rotina de leitura de livros literários com os estudantes, em parceria com as famílias, a partir de empréstimos de livros, aos estudantes, pelo menos duas vezes por semana.

2. Atuação do ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO

2.1. Em conformidade com a PORTARIA Nº 142, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2018, que instituiu o PMALFA, o assistente de alfabetização é responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da Secretaria de Educação e com o apoio da gestão escolar e pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental.

2.2. Os assistentes **NÃO ASSUMEM as ações/atividades SEM a presença do(a) professor(a) em sala de aula. Ou seja, somente podem atuar com a presença DO(A) REGENTE DA SALA DE AULA e com a orientação desse(a).** De outro modo, é o (a) professor(a) é quem planeja as atividades. O assistente só as executa e sob o seu comando.

2.3. O assistente também **não pode, em hipótese alguma**, retirar alunos da sala de aula para atividades fora do contexto da turma.

3. Acesso do (a) PROFESSOR ALFABETIZADOR (regente de sala) e do ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO à Plataforma CAED.

3.1. Ao fazer adesão ao PMALFA o município incorporou à sua Política Educacional as DIRETRIZES DO PROGRAMA. De igual modo, todos aqueles que compõem o quadro funcional da Secretaria de Educação e que estão diretamente vinculados ao programa, coordenadores, gestores escolares e professores. Por isso, para que o programa logre êxito, é de extrema importância que todos os perfis acessem a PLATAFORMA CAED, não só para monitorar os resultados, mas **para fazer a gestão do ensino e da aprendizagem, a qual passa, essencialmente pela formação on-line e pela apropriação dos resultados dos estudantes.** Igualmente, todos os/as assistentes, sem exceção, DEVEM acessar o site: www.maisalfabetizacao.caeddigital.caed.net e se apropriarem dos conteúdos, tanto dos resultados dos alunos quanto do curso de formação, no CARD DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

3.2. O acesso dos (as) professores(as) e assistentes se dá com o CPF (sem pontos ou traços), tanto para o login, quanto para a senha, diretamente no www.maisalfabetizacao.caeddigital.caed.net. Portanto, se houver problema de acesso, o(a) Coordenador (a) Municipal do Programa, deverá ligar diretamente para o CAED (08007273142) e **esperar até o comando mais alfabetização**, para solucionar o problema, ou interagir com o suporte suportepmalfa@caed.uff.br e ainda com o chat, <http://www.chat.caed.uff.br/chatUserIndex.php?projeto=25>.

4. O Acesso do (a) Coordenador(a) Municipal, do(a) Gestor(a) Escolar e do(a) Coordenador (a) Pedagógico(a) se dá pelo PDDE e quem resolve problema de senha destes perfis são os responsáveis por seus cadastros no sistema cadastro.

5. Lançamento de atividades

5.1. O lançamento de atividades das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Escola deve ser realizado pelo(a) Assistente de Alfabetização, através da Plataforma CAED, www.maisalfabetizacao.caeddigital.caed.net.

- 5.2. O (a) assistente deve preencher todos os campos obrigatórios: data de realização da atividade, turma, carga horária da atividade, habilidades associadas à atividade e os alunos que participaram da referida atividade.
- 5.3. O campo **TURMA** traz as turmas às quais está associado (a).
- 5.4. O campo **HABILIDADES** apresenta uma lista **DE HABILIDADES QUE PODEM ESTAR ASSOCIADAS À ATIVIDADE DESENVOLVIDA E CADASTRADA**. O (a) Assistente pode selecionar mais de uma habilidade, se for o caso.
- 5.5. O campo **ALUNOS** que participaram das atividades traz a lista de alunos da turma escolhida. Ele/ela pode selecionar os estudantes atendidos de uma única vez.
- 5.6. Após o preenchimento de todas as informações é preciso clicar em **SALVAR** e aguardar o comando **OK**.

ANEXO B- ATRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO

ATRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO:

- Participar do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola;
- Cumprir carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa;
- Auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele;
- Acompanhar o desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle da frequência;
- Elaborar e apresentar à coordenação, relatório dos conteúdos e atividades realizadas mensalmente;
- Acessar o sistema de monitoramento do Programa/CAEd digital, cadastrar as atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente;
- Cumprir com responsabilidade, pontualidade e assiduidade suas obrigações junto ao Programa;
- Realizar as formações indicadas pelo MEC.

ANEXO C- FICHA DE REGISTRO DA APRENDIZAGEM DIÁRIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – PMALFA

REGISTRO DA APRENDIZAGEM DIÁRIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____

DATA	HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA
_ / _ /2018	Reconhece e escreve as letras do alfabeto? Quais A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y
_ / _ /2018	Identifica as direções da escrita? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (BA – BE – BI – BO – BU – BÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (BA – BE – BI – BO – BU – BÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (CA – CO – CU – CÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (CA – CO – CU – CÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (DA – DE – DI – DO – DU – DÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (DA – DE – DI – DO – DU – DÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (FA – FE – FI – FO – FU – FÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler palavras formadas por (FA – FE – FI – FO – FU – FÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica as sílabas (GA – GO – GU – GÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (GA – GO – GU – GÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica as sílabas (JA – JE – JI – JO – JU – JÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (JA – JE – JI – JO – JU – JÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica as sílabas (LA – LE – LI – LO – LU – LÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (LA – LE – LI – LO – LU – LÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (MA – ME – MI – MO – MU – MÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (MA – ME – MI – MO – MU – MÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (NA – NE – NI – NO – NU – NÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (NA – NE – NI – NO – NU – NÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (PA – PE – PI – PO – PU – PÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (PA – PE – PI – PO – PU – PÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (RA – RE – RI – RO – RU – RÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (RA – RE – RI – RO – RU – RÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (SA – SE – SI – SO – SU – SÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (SA – SE – SI – SO – SU – SÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
_ / _ /2018	Identifica e escreve as sílabas (TA – TE – TI – TO – TU – TÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não

/ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (TA – TE – TI – TO – TU – TÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Identifica e escreve as sílabas (VA – VE – VI – VO – VU – VÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (VA – VE – VI – VO – VU – VÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Identifica e escreve as sílabas (XA – XE – XI – XO – XU – XÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (XA – XE – XI – XO – XU – XÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Identifica e escreve as sílabas (ZA – ZE – ZI – ZO – ZU – ZÃO) no início, no meio e no final das palavras? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Ler e escreve palavras formadas por (ZA – ZE – ZI – ZO – ZU – ZÃO) sílabas canônicas (consoante e vogal)? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas CCV, VVC, CVV, CVA (boLHA, CARne, BRávo, QUÉrido, CHAve, BANco, GUERRA, FREnte, aGUARdente, páSSAro, dança, etc.). () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Identifica o número de sílaba de uma palavra? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Ler frases? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Ler textos curtos? () silabando () pausadamente () com fluência
/ /2018	Ler textos longos () silabando () pausadamente () com fluência
/ /2018	Localiza informações explícitas? () Sim () Não
/ /2018	Reconhece o assunto de um texto? () Sim () Não
/ /2018	Reconhece a finalidade de textos de diferentes gêneros? () Sim () Não
/ /2018	Reconhece o gênero textual () bilhete () carta () convite () fábula () conto () receita () história em quadrinhos () parlenda () trava-língua () música infantil () regra de jogo () outros _____ () Sim () parcialmente () Não
DATA	HABILIDADES DE ESCRITA
/ /2018	Escreve palavras formadas por sílabas não canônicas CCV, VVC, CVV, CVA (boLHA, CARne, BRávo, QUÉrido, CHAve, BANco, GUERRA, FREnte, aGUARdente, páSSAro, danÇAetc.). () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Escreve frases? () Sim () Parcialmente () Não
/ /2018	Escreve textos curtos? () silabando () pausadamente () com fluência
/ /2018	Escreve textos longos () silabando () pausadamente () com fluência

**ANEXO D- FICHA DE REGISTRO DA APRENDIZAGEM DIÁRIA DE
MATEMÁTICA – PMALFA**

REGISTRO DA APRENDIZAGEM DIÁRIA DE MATEMÁTICA

Aluno(a): _____

DATA	HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA
__/__/2018	Reconhece os números ordinais () 0 a 10 () 11 a 20 () 21 a 50 () 51 a 100 () Não
__/__/2018	Correspondem números naturais à sua escrita por extenso.
__/__/2018	Reconhece as características do sistema de numeração decimal? () Unidade () dezena () centena () Unidade de Milhar
__/__/2018	Identifica composição e decomposição de números (Exemplo $20 + 8 = 28$. Sim, quando a criança consegue agrupar unidades abaixo de unidades, dezena, abaixo de dezenas, etc. no momento de resolver operações) () Sim () Parcialmente () Não
__/__/2018	Completa a sequência de Números de: () 0 a 10 () 11 a 20 () 21 a 50 () 51 a 100 () 101 a 1000
__/__/2018	Executa adição e subtração de números naturais? () Sim () Parcialmente () Não
__/__/2018	Utiliza números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar), na resolução de problemas? () Sim () Parcialmente () Não
__/__/2018	Identifica representações de figuras tridimensionais (Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e características) () Sim () Parcialmente () Não
__/__/2018	Identifica representações de figuras bidimensionais (Figuras geométricas planas: reconhecimento e características)? () Sim () Parcialmente () Não
__/__/2018	Identifica a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço. () Sim () Parcialmente () Não
__/__/2018	Identifica e corresponder cédulas e/ou moedas do Sistema Monetário Brasileiro? () Sim () Parcialmente () Não
__/__/2018	Compara ou ordena o objeto/pessoa/ animal por meio dos atributos de tamanho, comprimento, espessura, altura e capacidade? () Sim () Parcialmente () Não
__/__/2018	Utiliza medidas de tempo na resolução de problema (Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário e ordenação de datas)? () Sim () Parcialmente () Não
__/__/2018	Identifica dados apresentados por meio de gráficos e tabelas? () Sim () Parcialmente () Não