



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

PRISCILLA MARIA SILVA DO CARMO PONTES

**PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DIANTE DOS SEUS FAZERES E DAS
CONTRIBUIÇÕES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO PARA COM O
SEU TECER-SE PROFESSORA NO AGRESTE PERNAMBUCANO**

Recife

2021

PRISCILLA MARIA SILVA DO CARMO PONTES

**PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DIANTE DOS SEUS FAZERES E DAS
CONTRIBUIÇÕES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO PARA COM O
SEU TECER-SE PROFESSORA NO AGRESTE PERNAMBUCANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em
Educação da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial para obtenção do Grau de
Doutora em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e
Prática Pedagógica

Orientadora: Professora Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Recife-PE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

P814p Pontes, Priscilla Maria Silva do Carmo.

Profissionalidade das professoras diante dos seus fazeres e das contribuições das Secretarias Municipais de Educação para com o seu tecer-se professora no agreste pernambucano. / Priscilla Maria Silva do Carmo Pontes. – Recife, 2021.

196 f.: il.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.

Inclui Referências.

1. Prática docente. 2. Educação – Pernambuco – Secretarias Municipais de Educação. 3. Docentes – Ensino Fundamental. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-080)

PRISCILLA MARIA SILVA DO CARMO PONTES

**PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DIANTE DOS SEUS FAZERES
E DAS CONTRIBUIÇÕES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO PARA COM O SEU TECER-SE PROFESSORA NO AGRESTE
PERNAMBUCANO**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor/a
em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 26/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Às mulheres que são mães.

A todas que assumem a maternidade como ato político de entrega, bravura e serenidade. Àquelas que são silenciadas em nome do serviço e do amor aos que estão em seus círculos mais próximos. Às mulheres que com a maternidade teimam em ocupar os espaços e pagam um alto preço por isso, mas que estão dispostas a fazê-lo com a doçura de quem sabe aonde quer chegar. A todas nós, que enfrentamos diariamente e na carne, um sistema social-político que nos violenta, que não nos acolhe. Às mulheres-mães, que amam com a força do ventre e, por isso, são potência em amor.

AGRADECIMENTOS

Registro minha gratidão, neste ciclo acadêmico que se fecha e também se inicia, a tantos amores que comigo sonharam esta tese e sonham também a construção de um mundo mais justo e melhor para todos e todas.

Agradeço infinitamente a Deus, razão de todas as coisas, aquele que me sustenta e me dá asas quando não consigo andar.

À Maria Santíssima, mulher sagrada, que me encanta a serenidade do olhar contemplativo e a espera silenciosa pelo cumprimento da vontade de Deus.

A meu esposo, Pedro Pontes, por despender um amor tão doação, tão escuta. Por acreditar e comigo construir caminhos para dar concretude aos nossos projetos de vida.

A Pedro Filho (6 anos), meu pequeno-grande homem, que tanto me fortaleceu com seu olhar e companhia em especial nas madrugadas de produção deste relatório de pesquisa.

Ao meu irmão André e às sobrinhas: Maria Julia (13 anos) e Maria Antônia (3 anos), por terem me nutrido com muito amor.

À minha mãe, Josilda José da Silva. Por me ensinar que as pessoas são diferentes e, mesmo assim, são lindas e que é possível, na diferença, amar.

À tia Lita, ao tio Rinaldo e à Dani, por orarem por mim e me ajudarem com Pedrinho durante o período de coleta de dados.

Aos meus vizinhos, Simone Maria, Floriano e suas filhas Mariana e Marcela Vieira, por todo acolhimento e amor dedicado à minha família, nos últimos anos deste trabalho, em especial.

À Sol e Fernando (Vovô Êno), por terem acolhido a mim e ao meu filho, com tanto amor, por terem sido apoio nos dias difíceis, pelos passeios com Pedrinho para que eu pudesse melhor me concentrar neste trabalho.

Às amigas Emanuella Barros, Sueli Ramos, Jaime, Marcia Lima e ao amigo Sílvio Cajueiro. Cada um/a dentro do que tem de melhor para oferecer ao mundo cuidaram de mim e deste texto de maneira tão linda.

Aos meus alunos e ex-alunos da Educação Básica, de maneira muito especial aos estudantes da Escola da Usina Nossa Senhora do Carmo (POMBOS – PE), e aos pequenos da Escola Austriclínio Carlos de Lorena (POMBOS – PE).

Aos meus alunos e ex-alunos do Centro Universitário Osman da Costa Lins – UNIFACOL; Faculdade Novo Horizonte (FNH), da UFPE, Centro Acadêmico de Vitória/PE e do Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU - nas pessoas de Gerlange, Luana, Érika, Rafaela, Victor (in memoriam), Vanessa, Jackson e Wemerson. Todos foram pontos de luz que energizaram minha caminhada.

À Secretaria Municipal de Pombos - PE, na pessoa da secretária de educação Leila Clara, e às amigas de trabalho, Michele Herlane e Luziana, por terem me ouvido repetidas vezes falar sobre a construção desta pesquisa e por, não poucas vezes, terem acalentado meu choro.

Às professoras que estão nas funções de técnicas pedagógicas, lotadas nas secretarias de educação dos 16 municípios da microrregião do Agreste, vale do Ipojuca - PE, que me atenderam e se colocaram à disposição da coleta de dados da pesquisa.

Às professoras Iluminata e Maria Francisca, por terem aberto as suas histórias de vida, para que juntas pudéssemos ter construído este relatório final.

Às irmãs religiosas da congregação DAMAS, nas pessoas de Ir. Eliane Barros de Melo e Ir. Miriam Costa, por me mostrarem que Deus se revela no acolhimento ao outro.

Ao Coletivo de Estudos Outras Pedagogias - CEPOC / Vitória – PE, na pessoa do professor Dr. Cristiano de França. As nossas partilhas acadêmicas e sociais têm me tornado um ser humano melhor.

Às amigas que a vida acadêmica me presenteou: Edma Moraes, Natalia Gimena, Rosário e Flávia.

À Maria Julia Melo, Nayanne Torres, Geisa Natália e Mariana Vieira, por virem ao meu encontro sempre e de uma maneira tão linda.

À Girleide Lemos. Como foi bom partilhar a vida de mãe, pesquisadora e professora com você!

À Professora de história, Maria de Fátima (Jovenzinha), por ter me apresentado à pesquisa científica e ao trabalho de campo, ainda na Educação Básica.

À professora Evandra Grigoletto (UFPE), por ter me oferecido leituras tão potentes que me aproximaram da análise do discurso francesa.

Aos professores Silke Weber e Alexandre Simões, pelo tanto que me ensinaram durante as disciplinas que lecionaram. E, mais ainda, pelo acolhimento às minhas dores em um momento especial do desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores José Batista Neto, Eliete Santiago, Carla Acioli e Conceição Gislâne, que acolheram o convite para ler este trabalho e compor a banca de avaliação, com contribuições sempre muito valiosas e afetivas.

À professora Lucinalva Almeida, Nina. Por seu respeito e generosidade de sempre. Sua maneira comprometida com a minha formação revelou-me possibilidades de viver a educação. Obrigada pelas contribuições para com o ser humano que sou hoje.

À FACEPE, pelo financiamento desta pesquisa.

Por fim, gratidão às energias contrárias, às forças que tentaram a todo tempo desestabilizar. Gratidão pelas rupturas que me provocaram, por terem me possibilitado crescimento pessoal, espiritual e profissional.

Eu sou maior do que era antes. Estou melhor do que
era ontem. Eu sou filha do mistério e do silêncio. Somente o
tempo vai me revelar quem sou [...]

As cores mudam, as mudas crescem, quando se
desnudam, quando não se esquecem, daquelas dores que
deixamos para trás, sem saber que aquele choro valia ouro.
Estamos existindo entre mistérios e silêncios. Evoluindo a
cada lua a cada sol [...]

(Maior, Dani Black, 2015)

RESUMO

A pesquisa, intitulada Profissionalidade das professoras diante dos seus fazeres e das contribuições das Secretarias Municipais de Educação, para com o seu tecer-se Professora no Agreste Pernambucano, surgiu de nossas experiências pessoais-profissionais-acadêmicas, que foram nos conduzindo ao entendimento de que a tessitura da profissionalidade acontece entremeada aos nossos percursos formativos e aos cotidianos escolares, por onde vamos nos desenvolvendo como professora. Logo, a nossa trajetória formativa, nos conduziu a curiosidade, por investigar: como as Professoras dos anos iniciais do Vale do Ipojuca – Agreste/PE percebem a sua profissionalidade, considerando as contribuições da Secretaria Municipal de Educação, para com os seus fazeres docentes? Esta questão, desdobra-se no seguinte objetivo geral: compreender como as Professoras dos anos iniciais, do Vale do Ipojuca – Agreste/PE, percebem a sua profissionalidade, considerando as contribuições da Secretaria Municipal de Educação, para com os seus fazeres docentes. Para a construção do referencial teórico, partimos, das produções científicas do bancos de dados da ANPED e do PPGE/PPGEduc, seguindo o diálogo teórico com autores como Santiago e Batista Neto (2011), Sarti (2008), Bahia (2017), Ambrosetti e Almeida (2009), Sácristan (1999), Nóvoa (1992) e Roldão (2007). O percurso teórico-metodológico, foi ancorado na Teoria da Análise do Discurso Francesa, a partir de Pêcheux (1975) e Orlandi (2012). Com esta perspectiva teórico-metodológica, nos aproximamos dos objetivos específicos: analisar como as Secretarias Municipais de Educação compreendem as suas contribuições para com a profissionalidade docente nos anos iniciais; analisar quais os sentidos que as professoras dos anos iniciais produzem para o seu exercício profissional; e analisar quais as contribuições das Secretarias Municipais de Educação para os fazeres docentes, na visão das professoras dos anos iniciais. Como procedimentos de coleta de dados, trabalhamos com questionários e entrevistas, realizadas com dezesseis técnicas pedagógicas, distribuídas pelos municípios do Vale do Ipojuca e com duas professoras dos anos iniciais. Na análise, identificamos que as professoras percebem a contribuição das SME, através das formações continuadas, quando estas se afastam do sentido de ‘orquestramento’ das suas práticas. Elas também têm essa percepção através da presença das coordenadoras pedagógicas, quando se envolvem com as suas demandas nos cotidianos escolares. Quanto aos seus olhares para com o seu exercício profissional, foi recorrente o sentido de sobrecarga. Apesar de ocuparem lugares diferentes na produção discursiva, trouxeram-nos sentidos de cansaço e desmotivação, relacionados ao exercício profissional. No caso das técnicas das secretarias, os programas/projetos foram anunciados como suas principais contribuições para com os fazeres docentes, seguidos das formações continuadas, oferecidas pelos referidos programas, e o trabalho das coordenadoras pedagógicas. Com esta tese, revelamos que a profissionalidade docente vai sendo tecida mediante uma relação que entrelaça o percurso formativo das professoras a outros grupos profissionais; cujo o desempenho de suas funções tem rebatimento nos cotidianos escolares onde estão atuando as professoras. Esta investigação possibilitou-nos dizer que a profissionalidade docente é constituída no entrelaçamento da dimensão pessoal, que diz das condições particulares, subjetivas de cada professora, com a dimensão do coletivo, presente nas políticas educacionais, curriculares e de avaliação, vividas no âmbito das Secretarias Municipais de Educação.

Palavras-chave: Profissionalidade. Fazeres Docentes. Professoras dos Anos Iniciais. Técnicas Pedagógicas. Secretarias Municipais de Educação.

ABSTRACT

The research, entitled Professionalism of teachers in view of their activities and the contributions of the Municipal Education Secretariats, for their weaving Teacher in the Agreste of Pernambuco, arose from our personal-professional-academic experiences, which led us to the understanding that the weaving of teaching professionalism happens interspersed with our formative pathways and school routines, which we develop our professional assignments. The formative trajectory experienced, combined with the studies that we had access during our initial and continued education in Pedagogy, at the master's level, drummed up the curiosity to investigate: how do the early education Teachers of the early years of Vale do Ipojuca - Agreste / PE perceive their professionalism, considering the contributions of the Municipal Department of Education, to their teaching activities? From this question, we developed the following general objective: to understand how the Teachers from the early years, from Vale do Ipojuca – Agreste/PE, perceive their professionalism, considering the contributions of the Municipal Department of Education, towards their teaching activities. Therefore, we built our theoretical framework, taking as a starting point, the scientific productions published in the ANPED databases and in the PPGE / PPGEduc. Thus, we followed the theoretical dialogue with authors such as Santiago (1990), Santiago, Batista Neto (2011), Sarti (2008), Bahia (2017), Ambrosetti, Almeida (2009), Sácristan (1999), Nóvoa (1992), Roldão (2007). To achieve our goals, we built the theoretical-methodological path, based on the Theory of French Discourse Analysis, in dialogue with Pêcheux (1975); Orlandi (2012). With this theoretical-methodological perspective, we approach some objectives: to analyze how the municipal education departments understand their contributions to the teaching profession in the early years; to analyze the meanings that teachers of the early years produce for their professional practice; and to analyze what are the contributions of the municipal departments of education to teacher's activities, in the view of teachers from the early years. As data collection procedures, we worked with socio-professional survey and the interviews with sixteen pedagogical techniques, distributed by the municipalities of Vale do Ipojuca - Agreste de Pernambuco and two teachers from the initial years. In our analysis, we identified that the teachers perceive the contribution of MDEs, through continued training, especially when they depart from the sense of 'orchestration' of their practices. Moreover, they also have this perception through the presence of the pedagogical coordinators, when they get involved with their demands in school routine. Regarding their views on professional practice, the sense of professional overload was recurrent. Despite occupying different places in the discursive production, they brought us discourses that referred to fatigue and demotivation. In the case of techniques of the secretaries, the programs / projects were announced as their main contributions to teaching activities, followed by the continued education offered by the referred programs, in addition to the work developed by the pedagogical coordinators. With this thesis, we reveal that the teaching professionalism is being woven through a relationship that intertwines the training path of teachers with other professional groups; whose performance of their functions has repercussions in the daily school life where the teachers are working. This investigation allowed us to say that the teaching professionalism is constituted in the intertwining of the personal dimension, which says of the particular, subjective conditions of each teacher, with the collective dimension, present in the educational, curricular and evaluation policies, experienced in the scope of the Municipal Education Departments.

Keywords: Professionalism. Teaching Activities. Early Years Teachers. Pedagogical Techniques. Municipal Education Departments.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Estrutura das entrevistas com as Técnicas Pedagógicas	39
Esquema 2 – Critérios para a escolha do município de Bezerros.....	41
Esquema 3 – Informações do questionário sócio profissional	48
Esquema 4 – Marcas Discursivas nas Produções Discursivas da ANPED.	56
Esquema 5 – Questões norteadoras do levantamento do Estado do Conhecimento no BDTD – UFPE (CAA - CE)	65
Esquema 6 – Síntese do levantamento das produções discursivas do PPGE/PPGEduc	66
Esquema 7 – Síntese das Marcas Discursivas de profissionalidade docentes identificadas no BDTD – UFPE/ CAA – CE	66
Esquema 8 – Marcas Discursivas da formação de professores nas pesquisas do PPGE / PPGEduc.....	67
Esquema 9 – Síntese das marcas discursivas identificadas na ANPED e no PPGE que contribuíram para a construção da nossa lente teórica.	79
Esquema 10 – Elementos estruturantes das condições física e social da região investigada	81
Esquema 11 – Sentidos de formação continuada, nos dizeres das SME.	89
Esquema 12 – Elementos estruturantes da seção sobre o movimento entre os fazeres da coordenação pedagógica e fazeres das professoras dos anos iniciais.	101
Esquema 13 –Síntese das reflexões acerca do movimento do discurso na história da profissão docente.....	104
Esquema 14 – Elementos sobre como os programas e projetos como impedimentos ao fazer criativo das professoras nos anos iniciais.	105
Esquema 15 – Lugares no discurso das professoras colaboradoras e o sentido de sobrecarga profissional.	114
Esquema 16 – O dito e o não dito sobre o isolamento profissional, nos discursos da professora Iluminata.	128
Esquema 17 – A formação continuada de professores, desenvolvida nas redes municipais, sobre o olhar das secretarias de educação.	131
Esquema 18 – A coordenação Pedagógica sobre os olhares, da literatura, das professoras colaboradoras e de nosso olhar de pesquisadora.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Identificação das técnicas pedagógicas colaboradoras da pesquisa	40
Quadro 2 –	Síntese de como mobilizamos os procedimentos da pesquisa.	51
Quadro 3 –	Microrregiões do Agreste de Pernambuco	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Quantidade de escolas por município no Vale do Ipojuca – PE.....	84
Gráfico 2 –	Percentual de Professores por gênero nos Municípios do Vale do Ipojuca	85
Gráfico 3 –	Percentual de Professores dos Anos Iniciais - Tipo de Vínculo com o Município	86
Gráfico 4 –	Frequência dos Enunciados - Entrevista SME.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Análise Automática do Discurso
AD	Análise de Discurso
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CE	Centro de Educação
FD	Formação Discursiva
FOCAD	Formação Continuada de Apoio Docente
FOCAL	Formação Continuada de Alfabetização e Letramento
GT	Grupo de Trabalho
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IQE	Instituto Qualidade de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PD	Produção Discursiva
PE	Pernambuco
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNME	Programa Novo Mais Educação
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e professoras de Institutos Federais de Educação Superior, e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	PERCUSSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	29
2.1	ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUTIANA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA IRMOS AO ENCONTRO DOS SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS	29
2.2	OS EFEITOS DE SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADE: O OLHAR DAS PROFESSORAS PARA OS SEUS FAZERES PENSADOS-PRATICADOS NA ESCOLA.....	33
2.3	APROXIMAÇÕES COM O CAMPO EMPÍRICO: PERCORRENDO O AGRESTE PERNAMBUCANO PELO VALE DO IPOJUCA	37
2.4	CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO MUNICÍPIO DE BEZERROS: APONTAMENTOS TRAZIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	40
2.5	AS ESCOLAS MUNICIPAIS COMO CAMINHO PARA CHEGARMOS ATÉ AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA: OS CRITÉRIOS E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E PROFESSORAS	43
2.5.1	Escola Papanguarte: espaço onde a professora Maria Francisca vivencia a sua profissionalidade docente.....	44
2.5.2	Escola São José dos Bezerros: Espaço onde a professora Iluminata vivencia a sua profissionalidade docente.....	45
2.6	QUESTIONÁRIO SÓCIO – PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA DELIMITAÇÃO DO PERFIL E DO LUGAR OCUPADO PELAS PROFESSORAS COLABORADORAS.....	47
2.6.1	Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa - Maria Francisca: Professora nos anos iniciais com vínculo efetivo na Secretaria Municipal de Educação....	48
2.7	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: COMO AS PROFESSORAS OLHAM PARA A SUA PROFISSIONALIDADE E COMO PERCEBEM AS CONTRIBUIÇÕES DAS SME DIANTE DOS SEUS SABERES-FAZERES?	49

3	COMO O “JÁ DITO” VEM INTERPELANDO NOSSO DIZER SOBRE A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS?	52
3.1	A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS “NOS DIZERES” DAS PESQUISAS DA ANPED	55
3.1.1	Currículo: profissionalidade inscrita na prática curricular	56
3.1.2	Educação Fundamental: profissionalidade pesquisadora nos anos iniciais	58
3.1.3	Formação de professores: o ensino como eixo da profissionalidade nos anos iniciais	60
3.1.4	Profissionalidade polivalente nos anos iniciais: a escola como espaço formativo dos fazeres das professoras	62
3.1.5	Marcas discursivas de profissionalidade de professoras nas pesquisas pernambucanas: um olhar para as produções acadêmicas do PPGE/CAA - CE	64
3.1.6	Formação inicial: contribuições na constituição da profissionalidade das professoras	67
3.1.7	Cotidiano da escola como formativo de profissionalidade	73
3.1.8	O movimento entre a construção da profissionalidade das professoras com outros grupos profissionais: impactos das políticas curriculares no fazer docente	76
4	O MOVIMENTO ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COM OS FAZERES DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	80
4.1	MARCAS ESTRUTURAIS DO AGRESTE – VALE DO IPOJUCA: CENÁRIO FÍSICO E SOCIAL ONDE AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DESENVOLVEM SUA PROFISSIONALIDADE	81
4.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DIZERES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO VALE DO IPOJUCA – AGRESTE DE PERNAMBUCO	88
4.3	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO NA TESSITURA DOS FAZERES DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	98
4.4	O DITO E O NÃO DITO SOBRE O IMPACTO DOS PROGRAMAS E/OU PROJETOS DO GOVERNO FEDERAL NA PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	105

4.4.1	O dito quanto à importância dos programas e projetos nos fazeres profissionais docentes: apoio às professoras que desenvolvem a profissão em escolas vulneráveis	107
4.4.2	Controle, regulação e homogeneização: o não dito sobre as intenções dos programas e projetos gestados fora das Secretarias Municipais de Educação quanto aos fazeres das professoras	109
5	PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O SENTIDO PELAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS SOBRE SEUS FAZERES PROFISSIONAIS	113
5.1	OS LUGARES GEOGRÁFICO E SOCIAL DE MARIA FRANCISCA COMO PRODUTORES DE SENTIDO DE PROFISSIONALIDADE	115
5.2	OS LUGARES GEOGRÁFICO E SOCIAL DE ILUMINATA COMO PRODUTORES DE SENTIDO DE PROFISSIONALIDADE	119
5.3	“AQUI NA ESCOLA, EU VEJO ASSIM, É CADA UM NO SEU QUADRADO”: O SENTIDO DE ISOLAMENTO PROFISSIONAL PRESENTE NO DISCURSO SOBRE A PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS.....	123
5.4	“SÃO SUGESTÕES. A GENTE SEGUE ENTRE ASPAS. FAZEMOS O QUE DÁ!”: O LUGAR DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PROMOVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS.....	130
5.5	“NÃO É APENAS UMA ‘REPASSADORA’ DOS INFORMES DA PREFEITURA. ELA É UMA PESSOA COMPETENTE, QUE TRABALHA PARA AJUDAR OS PROFESSORES NA ESCOLA”: O OLHAR DAS PROFESSORAS PARA A PRESENÇA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS.....	137
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
	APÊNDICES.....	159
	APÊNDICE A – CARTA AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	160
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS COLABORADORAS	161
	APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA	162

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL PARA AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	163
APÊNDICE E – SÍNTESE DAS PESQUISAS DAS REUNIÕES DA ANPED	164
APÊNDICE F – SÍNTESE DAS PESQUISAS NO PPGE/PPGEDUC	170
APÊNDICE G – SÍNTESE DAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM AS TÉCNICAS DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – MICRORREGIÃO VALE DO IPOJUCA / AGRESTE-PE	183
APÊNDICE H – QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS LOTADAS NAS SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS QUE CONSTITUEM A MICRORREGIÃO DO VALE DO IPOJUCA, AGRESTE DE PERNAMBUCO, E QUE EXERCEM ATRIBUIÇÕES LIGADAS AO DESENVOLVIMENTO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS E TAMBÉM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.....	189
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO PESQUISA EXPLORATÓRIA COM AS PROFESSORAS LOTADAS NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO, QUE DESEMPENHAM FUNÇÕES LIGADAS AO DESENVOLVIMENTO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	192
APÊNDICE J – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DE CAMPO REALIZADAS DURANTE A PESQUISA EXPLORATÓRIA, NA MICRORREGIÃO O VALE DO IPOJUCA – AGRESTE PERNAMBUCANO	194
APÊNDICE K - CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO AGRESTE - PE	195
APÊNDICE L - CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS, COLABORADORAS DA PESQUISA.....	191

1 INTRODUÇÃO

O interesse por estudar a profissionalidade das professoras dos anos iniciais, considerando o movimento entre o olhar delas para com a materialidade de sua profissão e o olhar das Secretarias Municipais de Educação (SME) quanto às suas contribuições para com os fazeres destas professoras, nasceu em nossa trajetória pessoal-profissional-acadêmica, que nos possibilitou a compreensão de que o fazer (-se) profissional acontece inseparável dos espaços cotidianos, onde vamos nos construindo enquanto pessoas, seres humanos atravessados por mudanças sociais, culturais, políticas e também existenciais pelas quais passamos.

Enquanto estudante do curso de pedagogia no período de 2003-2007, fomos nos aproximando dos estudos sobre a formação de professores, através de leituras como Tardif e Lessard (2009), Tardif (2010), que, dentre outras¹, foram nos permitindo entender os/as professores/as enquanto um grupo profissional, que possuindo saberes específicos para o exercício de suas atribuições, ocupam o cotidiano do seu trabalho, fazendo dele um espaço fértil à transformação e reelaboração da docência.

Estas aproximações teóricas em torno dos saberes que os/as professores/as mobilizam no exercício da profissão foram nos provocando ainda quanto ao lugar que eles vêm ocupando nas políticas educacionais e também no debate acadêmico, haja vista o entendimento disseminado desde o início do século XXI, de que “são elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (NÓVOA, 2009, p. 13).

A partir do que Nóvoa coloca, vimos nos inquietando diante do aumento das expectativas geradas em torno do que precisariam ‘dar conta’, os/as professores/as em suas salas de aula, a fim de atender as demandas anteriormente apresentadas; bem como tem-nos gerado desconfortos perceber como a relação entre estas expectativas sociais são fomentadas pelos discursos políticos / midiáticos, e como tudo isso impacta na (sobre) “carga do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 111) docente.

A formação em pedagogia foi, assim, nos oportunizando o pensar acerca do lugar que os/as professores/as vêm ocupando nos interesses políticos partidários e nos discursos veiculados

¹Nóvoa (1954), Sácristan (1995), Tardif e Lessard (2009).

pela mídia nacional, bem como na relação próxima entre o trabalho desenvolvido por este grupo profissional, as aprendizagens construídas pelos estudantes nas escolas e as demandas sociais.

Outro elemento que fomos maturando durante a formação inicial, foi sobre a importância da aproximação entre os componentes curriculares do curso de pedagogia com os conhecimentos produzidos nas escolas de Educação Básica, dois espaços importantes em nossa constituição profissional, haja vista que também neste mesmo período iniciamos no exercício do magistério, em escolas públicas e particulares, a princípio no município de Vitória de Santo Antão – PE, posteriormente, em Igarassu e, atualmente, em Pombos – PE.

Reconhecemos, portanto, que fomos nos fazendo professora em meio a um movimento pessoal-profissional-acadêmico que interferiu no desenvolvimento da pessoa que vimos nos tornando. Este percurso formativo foi responsável por nos possibilitar a compreensão da docência nos anos iniciais, como uma profissão pensada-vivida-sentida no entremeio do cotidiano escolar e da formação inicial, lugares privilegiados em nosso tecer-se professora, pois foi no trânsito entre elas que pudemos reelaborar os saberes-fazer da docência, vivenciados nos espaços por onde passamos.

Sendo assim, neste direcionamento em que valoramos o encontro dos vários espaços formativos em nossa constituição de ser professora, trazemos as contribuições de Souza (2006), ao registrar que a formação de qualquer pessoa ou profissional é resultado do encontro de muitas instituições formadoras e das experiências formativas vivenciadas ao longo da vida, considerando os ambientes culturais onde nos situamos.

Partindo desta contribuição teórica, percebemos que nosso percurso formativo foi nos trazendo elementos teórico-práticos para o entendimento de que a aprendizagem da profissão envolve para além da apreensão de técnicas e metodologias (VEIGA, 2006), o desenvolvimento de “atividades criadoras de algo de si” (DUBAR, 1992, p. 354).

Isto, pois, no dizer deste mesmo autor, profissões como o magistério são fortemente carregadas de uma dimensão simbólica, haja vista os/as professores/as serem reconhecidos pessoalmente pelas atividades profissionais que desempenham; o que vai lhes conferir certo grau de reconhecimento nos grupos sociais por onde transitam. Uma vez que no exercício do magistério as atividades que desenvolvemos “não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de

reconhecimento social” [...] (DUBAR; TRIPIER; BOUSSARD, 2011 apud DUBAR, 2012, p. 354).

Assim, quanto ao percurso empreendido e que, por sua vez, contribuiu na tessitura desta pesquisa, que tem por objeto os sentidos que as professoras dos anos iniciais constroem diante da sua profissionalidade, na relação com os sentidos das Secretarias Municipais de Educação, quanto às suas contribuições para com o exercício profissional destas professoras, tivemos o início de nossa trajetória como professora nos cursos de formação de professores (2010)².

No diálogo com as professoras em formação que foram/são estudantes do curso de pedagogia³, fomos sendo provocados quanto às marcas das suas localidades na constituição deste mosaico fluído e inconstante que é o desenvolver-se professora. Isto, pois, os lugares por elas ocupados na hierarquia social (ORLANDI, 2010) foram nos dizendo dos seus lugares no mundo, enquanto mulheres, cristãs evangélicas, mães de família, estudantes que retomaram a vida acadêmica após um significativo intervalo temporal.

Estes lugares foram dando indícios de estarem entremeados às maneiras como elas olham para a sua profissionalidade, uma vez que a tessitura da profissão vai se dando paralela à produção de sentidos que as professoras constroem acerca do ensino, da aprendizagem e de como lidam com o processo educativo na relação com as políticas educacionais e curriculares, presentes nos contextos onde trabalham⁴.

Neste direcionamento, Nóvoa (1994), quando investiga a formação, coloca que o desenvolver-se professor/a se dá mediante o desenvolver-se enquanto pessoa, e que o acúmulo de técnicas ou de conhecimentos sobre a área específica onde atua não dá conta das especificidades requeridas ao professorado, alertando para a necessidade de um investimento em uma perspectiva de formação que tenha como ponto de partida a escuta e a observação do que fazem as professoras nas escolas, afastando-se da ideia de orientar, instrumentalizar ou dizer como elas devem desenvolver suas atribuições.

² E paralelamente à iniciação no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEdu/CAA (2011), onde investigamos no eixo curricular de Pesquisa e Prática Pedagógica, do curso de Pedagogia, os discursos sobre a profissionalidade das estudantes-professoras em formação (CARMO, 2013), sob a orientação da Professora Doutora Lucinalva Almeida Ataíde de Andrade.

³ Onde ocupamos o lugar de professora/formadora.

⁴ A tessitura de profissionalidade de professoras no cotidiano escolar, espaço destinado à escolarização, vai se dando na relação com os estudantes, com os quais as professoras lidam durante o ano letivo, contudo recebe também a marca das bases organizacionais da escola. Como este espaço físico e social se planeja institucionalmente, quanto às rotinas, as suas prioridades, questões administrativas e pedagógicas, estas questões interpelam os modos como as professoras desenvolvem/tecem a sua profissionalidade.

Mediante esta perspectiva de formação apresentada por Nóvoa (1994) e considerando as nossas vivências pessoais-profissionais-acadêmica, fomos elaborando alguns questionamentos, dentre eles: Como no olhar das professoras, as escolas onde trabalham, vêm se revelando enquanto espaços formativos dos seus fazeres profissionais? Como percebem as contribuições de outros espaços, como a Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, na tessitura destes fazeres?

E no exercício de situar estas questões, no atual contexto político-social-educacional, fomos compreendendo que a relevância desta investigação está na possibilidade de nos aproximar do magistério nos anos iniciais, desenvolvido no interior do Agreste Pernambucano, através do olhar que as professoras lançam para com seus próprios fazeres, entendendo que é a partir deste olhar que elas vão tecendo “sentido e significado aos seus atos, e vivenciam suas atribuições como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 38).

Logo, nossa pesquisa se configura como um convite para investigarmos a formação de professores, deslocando-nos de uma perspectiva que tende a considerar quase que exclusivamente as “dimensões acadêmicas”, centradas nos currículos, nas didáticas, nas políticas de formação, como “essenciais” ou norteadoras dos fazeres docentes, para ancorarmos nas possibilidades de, dialogando com estas dimensões, valorizarmos aqui a relação das professoras com o seu terreno profissional (NÓVOA, 1992, p. 05). Este, que por sua vez, é atravessado por inúmeros contextos políticos e é em meio a eles que as professoras vão forjando possibilidades para que a sua profissionalidade possa ser construída.

Para tanto, vale registrar que esta nossa percepção quanto à presença de um movimento que articula o local desenvolvido pelas professoras nas escolas com o global, onde são pensadas e propostas políticas que interferem em seus fazeres, foi sendo despertada durante a pesquisa que realizamos em nível de mestrado, onde investigamos a profissionalidade através dos discursos de estudantes do curso de pedagogia, que também exerciam o lugar de professoras nos anos iniciais.

Os resultados obtidos e que compuseram o relatório da dissertação do mestrado revelaram que ainda se mostram tímidas, tanto as pesquisas que se dedicam por compreender esse movimento entre os fazeres das professoras e o atravessamento das políticas educacionais municipais nestes fazeres, quanto o próprio entendimento destas professoras que atuam nos anos iniciais, no atravessamento destes outros espaços em sua profissionalidade.

Sendo assim, ao nos aproximarmos desta realidade que a pesquisa supramencionada nos apresentou, fomos nos questionando: estariam as Secretarias Municipais de Educação atentas para o quanto os seus fazeres impactam nos fazeres das professoras dos anos iniciais? Quais políticas vêm sendo gestadas no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, tendo em vista contribuir para com o trabalho realizado pelas professoras dos anos iniciais?

Consideramos importante compreender como as Secretarias se percebem neste processo descontínuo que é fazer-se professor em meio às pluralidades dos contextos escolares, uma vez que as professoras não são as únicas responsáveis pela maneira como vão tecendo as suas profissionalidades, em especial nas escolas, mas elas são resultado de um fazer situado historicamente, em um contexto de políticas públicas onde são pensadas-propostas tanto para a formação dos/das professores/as, quanto para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista esse fazer docente situado, que traz aproximações com as práticas-políticas desenvolvidas nas SME, parece-nos oportuno discutirmos sobre as possibilidades plurais de viver o magistério nos anos iniciais, alinhavando ao atravessamento do contexto histórico e político neoliberal que nos assola, em especial desde a década de 1990 (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011) e que, por sua vez, vem apontando para perspectivas que se afastam das que vimos tecendo, através de propostas de governo que fomentam a (des) profissionalização do professorado.

O retrocesso que estamos vivenciando quanto aos direitos historicamente conquistados fragilizam os saberes-fazeres dos/das professores/as, através de políticas que valorizam enunciados que entremeiam reforma, doutrinação, ideologia, qualidades, mudança, o que se configuram em um convite ao investimento teórico-analítico em torno da formação de professores/as, a fim de que, pela via da pesquisa, possamos construir resistências às medidas agressivas e regressivas que estão em curso.

Em diálogo com Oliveira e Silva (2007), percebemos que o contexto atual das políticas neoliberais e seus impactos sobre o professorado no que diz respeito aos seus fazeres, em especial, quando o trabalho desenvolvido por este grupo vai perdendo sua autonomia⁵, em virtude de práticas-políticas que intencionam tornar seus fazeres dependentes de decisões circunscritas ao âmbito dos especialistas e dos administradores, retirando dos/das professores/as a liberdade de

⁵ Compreendemos aqui autonomia, na perspectiva de Contreras (2002).

construir o planejamento do ensino, reduzindo-os “a aplicadores de programas e pacotes curriculares” (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 46).

E, assim, os fazeres docentes vão sendo agredidos, desrespeitados, através do processo de (des) profissionalização, que dentre outros, prioriza a:

Rotinização do trabalho pela pressão do tempo, impedindo o exercício reflexivo; falta de tempo para encontros em que discutem e trocam experiências profissionais, resultando no individualismo e reduzindo seus trabalhos a sobrevivência diária de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 46).

Estas contribuições teóricas nos trazem indícios de que estudar os fazeres deste grupo profissional nos situa em um terreno político, que requer pensá-los no envolvimento entre às suas condições de trabalho e as decisões macro políticas de governo que têm impactado no desenvolvimento profissional.

E a esse respeito, Santos (2019), quando analisa as relações de interdependência estabelecidas entre professorado, equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino municipal da SME, reitera a marca do controle dos programas estatais sobre o trabalho pedagógico e curricular da escola e, conseqüentemente, no trabalho das professoras, afetando inclusive a sua autonomia, trazendo-nos elementos para pensar sobre o entrelaçamento entre os fazeres das professoras com as políticas implementadas e nem sempre gestadas por estes espaços.

Ainda enquanto os desdobramentos deste contexto atual, que fragilizam os fazeres docentes e vão trazendo da relevância desta pesquisa, tivemos o retrocesso das políticas educacionais, resultado, dentre outros, dos debates acerca da chamada escola sem partido, e em torno da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, 2018, 2019). Estes processos sinalizam para um ultraconservadorismo que tem mobilizado antipolíticas de governo, regressivas do ponto de vista democrático, negando a educação como direito público e subjetivo.

Neste direcionamento, tivemos também o projeto de lei nº 7.800 de 05 de maio de 2016, que intencionou instituir no Estado de Alagoas – CE, o Programa Escola Livre, também conhecido como Escola sem Partido ou lei da Mordaça; a Medida Provisória nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017, conhecida como a MP do Ensino Médio ou a Reforma do Ensino Médio e a retomada das discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular.

O movimento “Escola sem Partido”, “Base Nacional Comum Curricular” ou a “Reforma do Ensino Médio”, enquanto facetas da política na dimensão da produção do texto, constituem

um contexto de influência social que, não poucas vezes, aponta para a existência de um fazer profissional legítimo, ideal, legalizado, sob a qual o professorado deveria orientar seus fazeres.

Este cenário onde ganha espaço o controle e a tentativa de homogeneização dos fazeres docentes, demanda uma análise cuidadosa, haja vista que estas agressões ao grupo profissional também foram trazendo indícios das suas mobilizações, quando em articulação com estudantes, sociedade civil, através de movimentos liderados pela Federação de Sindicatos de Professores e professoras de Institutos Federais de Educação Superior, e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIFES) e outras ações militantes, os professores mostraram a contingência das tentativas de criminalizar a sua prática e de controle frente aos seus fazeres profissionais⁶.

Esta mobilização social também aponta para o grau de complexidade que envolve as políticas educacionais e curriculares e nos provoca quanto às tentativas de esvaziamento do sentido político que está imbricado ao pensar/fazer-se professora. Fomentando nosso interesse por pesquisar, a partir de um lugar que não intenta sanar as contradições percebidas no sistema, tampouco, buscar soluções imediatas, mas produzir outros sentidos possíveis para com a tessitura dos fazeres docentes, considerando também os lugares/posições que nós, professoras, ocupamos.

Para além dos elementos que colocamos até então e que fazem menção a como fomos tecendo as inquietações que resultaram nesta pesquisa, e como vimos a situando em meio a um cenário político-histórico-social, registramos que a temática que investigamos também está situada em uma literatura acadêmica internacional, nacional e local, conforme detalharemos em nosso estudo, do tipo estado do conhecimento⁷, localizado no referencial teórico.

Este levantamento que realizamos trouxe-nos pistas reveladoras quanto à pluralidade de sentidos que surgem, associando a profissionalidade das professoras à:

[...] qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente, à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1399).

⁶ Uma vez que estas práticas se mostraram incompatíveis, com o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

⁷ No capítulo 3.

A pluralidade⁸ dos sentidos quanto aos fazeres das professoras que emergem na literatura acadêmica reafirmam nossa insistência por compreender “os caminhos do desenvolvimento profissional [...]” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1175), situando-nos em uma busca pelo movimento entre: como as professoras dos anos iniciais veem as especificidades de sua profissão e as contribuições das Secretarias de Educação para com seus fazeres; bem como, nos aproximarmos de como as Secretarias se percebem, quanto às suas contribuições para com a profissão pensada-vivida-sentida, pelas professoras no interior do Agreste Pernambucano.

Através da perspectiva discursiva francesa à qual nos filiamos, entendemos que a profissionalidade das professoras vai se reconfigurando enquanto “uma atividade intelectual, técnica e relacional” (FORMOSINHO, 2005, p. 62), onde os seus saberes-fazeres vão sendo produzidos no diálogo entre a localidade dos seus cotidianos escolares e os contextos políticos e econômicos, e isto reverbera na produção dos sentidos (PÊCHEUX, 1960) que elas produzem para os seus fazeres.

Logo, a profissionalidade constitui-se como processo de desenvolver-se professora, no diálogo com o entorno político e social que circunda a profissão, mas também como campo de estudo, para onde vem se lançando consideráveis esforços investigativos e inquietações políticas no sentido de controle estatal e regulação de sua autonomia (CONTRERAS, 2012). Portanto, situamos nossa pesquisa como uma possibilidade de re-significar a formação, considerando o olhar das professoras para com o seu próprio movimento formativo de tecer-se enquanto tal.

Entendemos, ainda, que estes sentidos que vimos construindo, considerando os nossos lugares enquanto professora-pesquisadora, não intencionam um dizer certo ou final sobre a temática, mas se inscrevem no processo descontínuo que é a produção discursiva, haja vista não ter um início delimitado, tampouco aponta para um ponto de fixação singular.

Para tanto, com base no que fomos discutindo até então, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Como as Professoras dos anos iniciais, do Vale do Ipojuca – Agreste/PE, percebem a sua profissionalidade, considerando as contribuições da Secretaria Municipal de Educação para com os seus fazeres docentes?

⁸ Esta pluralidade para tratar da temática está também ligada ao fato de que quando pesquisamos com/o professorado, referimo-nos a grupos bem heterogêneos, considerando os níveis e/ou modalidades de ensino em que atuam, a formação que tiveram, os salários, as suas condições de trabalho, o vínculo profissional, dentre outros.

Assim, delimitamos como o objetivo geral: Compreender como as Professoras dos anos iniciais, do Vale do Ipojuca – Agreste/PE, percebem a sua profissionalidade, considerando as contribuições da Secretaria Municipal de Educação, para com os seus fazeres docentes.

Este, por sua vez, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- 1 Analisar como as Secretarias Municipais de Educação compreendem as suas contribuições para com a profissionalidade docente nos anos iniciais;
- 2 Analisar quais os sentidos que as professoras dos anos iniciais produzem para o seu exercício profissional;
- 3 Analisar quais as contribuições das Secretarias Municipais de Educação para os fazeres docentes, na visão das professoras dos anos iniciais.

Tendo em vista atender aos objetivos anunciados, no segundo capítulo, tecemos diálogo com a Análise de Discurso francesa, referência teórico-metodológica de nossa pesquisa. Tematizamos, especificamente, as noções de discurso (PÊCHEUX et al., 1975), sentidos (PÊCHEUX et al., 1975) e sua relação com a posição/lugar do sujeito (ORLANDI, 1996), formação discursiva (ORLANDI, 2010; PÊCHEUX et al., 1975), e condições de produção (ORLANDI, 2010), uma vez que elas se mostraram necessárias à mobilização do objeto que investigamos.

Ainda neste capítulo, trazemos o nosso percurso pelo Vale do Ipojuca – Agreste de Pernambuco, a fim de encontrarmos técnicas pedagógicas que desenvolviam trabalhos com as professoras dos anos iniciais nesta região e que fossem disponíveis a colaborarem com o desenvolvimento da pesquisa. Detalhamos sobre como estruturamos as entrevistas com elas e como a partir desta etapa fomos definindo os critérios que nos levaram ao município de Bezerros – PE, e às duas professoras dos anos iniciais que também colaboraram com a realização desta pesquisa. As caracterizamos, trazendo os seus lugares ocupados no social, enquanto servidoras públicas, vínculo profissional com o município, dentre outros.

No terceiro capítulo, consta o referencial teórico. Para construí-lo, debruçamo-nos sobre as pesquisas do Estado do Conhecimento⁹, considerando as produções discursivas identificadas nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e nos

⁹ Dentre elas, chamamos atenção para as pesquisas de Cruz (2012), Cruz e Batista Neto (2012), Gonçalves (2015, 2016), Silva (2015), Barreto (2011), Oliveira (2003). Estas produções discursivas estiveram disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações da UFPE/CE-CAA e também nos grupos de trabalhos de formação de professores, currículo e educação fundamental, das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED.

Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Contemporânea (PPGEduc), em torno da profissionalidade docente. Elas nos serviram como base para construção da lente através da qual olhamos para os fazeres das professoras. E, por isso, buscamos estabelecer diálogo entre estas produções com outros autores que se inscrevem nos estudos da formação docente, tais como: Nóvoa (1992), Cruz (2017), Sacristán (1999), Pacheco (2004), Alves e André (2013), Mesquita e Roldão (2017) e Roldão (2013; 2007).

Nos capítulos quatro e cinco, trazemos as análises, atentando-nos para cada objetivo específico. Logo, no quarto capítulo, discutimos sobre como as Secretarias se percebem quanto às suas contribuições para com a profissão pensada-vivida-sentida pelas professoras no interior do Agreste Pernambucano. Neste diálogo com as técnicas pedagógicas, surgiram as seguintes categorias: formação continuada, coordenação pedagógica presente nas escolas municipais e os programas e projetos pensados dentro e fora do âmbito das Secretarias.

No capítulo 5, analisamos como, através dos olhares das professoras Maria Francisca e Iluminata, uma com vínculo efetivo e outra com vínculo temporário com o município de Bezerros- PE, a profissão nos anos iniciais vem se dando, assim como os sentidos que estas professoras nos trouxeram quanto aos contributos das Secretarias de Educação, para com seus fazeres docentes.

O corpus analítico, portanto, foi resultado das transcrições das entrevistas com as dezesseis técnicas pedagógicas das Secretarias de Educação e com as duas professoras dos anos iniciais, uma atuante na turma do 1º e a outra no 2º ano do Ensino Fundamental. Também foi composto pela sistematização dos dados dos questionários com as professoras e técnicas. Com eles, foi possível identificarmos o lugar que cada uma ocupava no social e como esses lugares interpelavam as suas produções de sentidos frente à sua profissionalidade.

Nas considerações finais, capítulo 6, recuperamos nosso olhar para com o percurso desta pesquisa, considerando as escolhas teóricas, metodológicas e analíticas empreendidas; os seus possíveis e futuros desdobramentos; contribuições acadêmicas e sociais; bem como os seus atravessamentos em nós, nas condições de professora e pesquisadora.

2 PERCUSSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos algumas noções conceituais da Análise do Discurso (AD) mobilizadas nesta pesquisa. Também situamos como, a partir desta teoria, estruturamos os procedimentos teórico-metodológicos, tendo em vista atender aos objetivos específicos que anunciamos. Discutimos como as noções de discurso, sentidos, formação discursiva, sujeito e condições de produção, via AD francesa, trouxeram-nos elementos teóricos para subsidiar nossa compreensão da profissionalidade como discursividade, que se corporifica em uma língua vivida, materializada nos dizeres das professoras acerca dos fazeres docentes.

Trazemos, ainda, neste capítulo, como chegamos às técnicas pedagógicas colaboradoras da pesquisa, bem como a um quadro sobre como as identificamos posteriormente, na escrita do texto das análises. Além disso, dizemos como se deu nosso acesso, bem como caracterizamos, as professoras dos anos iniciais, que também colaboraram conosco. Apresentamos o campo – Vale do Ipojuca no Agreste Pernambucano, e situamos o município de Bezerros, que em meio a esta mesorregião, foi selecionado para o desenvolvimento do segundo momento da investigação. Por fim, partilhamos como mobilizamos os instrumentos de coleta e produção dos dados.

2.1 ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUTIANA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA IRMOS AO ENCONTRO DOS SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS

O discurso, considerando as contribuições de Pêcheux (1969), é tomado como efeitos de sentidos entre interlocutores. O que se diz não é considerado como resultado apenas da intenção de um indivíduo em passar uma informação para o outro, mas da relação de sentidos estabelecida entre o falante, o ouvinte e o contexto histórico dos quais eles fazem parte, isso porque tanto o ouvinte quanto o falante ocupam lugares diferentes na sociedade, e isto interfere na produção dos sentidos.

Sendo assim, ao falarmos de discurso, partimos da teoria da Análise de Discurso, que, desde seu nascedouro, no final dos anos 1960, propõe rupturas através do desconforto gerado ao deslocar a ideia consolidada pelas ciências da linguagem do caráter de imanência do texto. Ou

seja, de que o sentido estaria presente “ensimesmado” em seu conteúdo, passando a considerar o exterior constitutivo¹⁰ presente nele.

Este foi um movimento teórico-analítico provocado por Michel Pêcheux, que teve como marco a *Análise Automática do Discurso/AAD* (1969)¹¹. Esta obra provocou uma “ruptura epistemológica com a ideologia subjetivista presente nas ciências sociais e que regulavam a leitura dos textos” (MALDIDIER, 2011, p. 44) naquele período histórico, onde o olhar do leitor era direcionado apenas para o que estaria posto no texto, ignorando o social e o político presentes/ausentes no que estava escrito.

A *Análise de Discurso* surge em uma perspectiva de intervenção, tendo em vista uma ação transformadora frente ao formalismo linguístico vigente nos anos 1960 (COSTA; AZEVEDO, 2015), provocando tensão ao deslocar o entendimento do que seria a análise de um texto. Partindo do deslocamento, proposto pela AD, o dizer passa a ser atravessado por um viés político e o ideológico passa a ser considerado.

A ideologia, portanto, “não é a ocultação, mas a função da relação necessária entre a linguagem e o mundo” (ORLANDI, 2010, p. 47), é através dela, em uma relação com a história, que vamos tecendo sentidos para o que nos cerca. Por isso, os condicionantes sociais são tão caros à *Análise do Discurso*, proposta de Pêcheux, uma vez que o discurso como prática (ORLANDI, 2010; 2012b) está circunscrito às experiências sociais de um grupo, em um período histórico determinado, pondo em movimento os dizeres e a construção dos sentidos.

De acordo com Orlandi (2012b, p. 19), o tempo histórico, no qual emerge a AD, foi marcado por uma conjuntura política favorável a outras leituras de um mesmo texto, momento oportuno a “aprender a ler outras palavras naquelas palavras”. O que não poderia ser dito, em um período marcado pelo golpe de 1964¹² e também pela resistência, “suscitava a necessidade de desvirar os discursos, de mostrar outros sentidos” (ORLANDI, 2012b, p. 19) nas mesmas palavras, a fim de que as situações daquele momento pudessem ser lidas para além do que estava sendo veiculado nos textos midiáticos e políticos.

¹⁰ O exterior constitutivo, para nós, é o que cerca o texto. Ou seja, as suas condições de produção, como o tempo histórico em que está sendo escrito, quem está o escrevendo, o que está vivenciando quem o escreve.

¹¹ O filósofo e linguista francês já pesquisava o discurso e condensavam em seus inscitos a perspectiva de uma teoria do discurso, mesmo que ainda em estágio embrionário.

¹² A fim de maior compreensão deste período histórico e sua relação com a emergência da AD pecheutiana, consultar Orlandi (2012) *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*.

A língua passou, então, a ser compreendida em seu processo histórico, em sua concretude. Ela é considerada a base material sobre a qual se desenvolve a análise do discurso. As condições de produção do que se anuncia passam a ser consideradas em uma análise textual, assim como os lugares ocupados pelo falante, pelo ouvinte, sujeitos interlocutores no processo de construção dos sentidos.

Logo, vale dizer que para a AD a língua importa, mas para além da ideia de sistema circunscrito às lógicas estáveis, visto que admite o erro, a falha, o equívoco. Principalmente, importa a maneira como ela é vivenciada nos grupos, e por assim ser a:

Análise de Discurso não vai trabalhar com a língua da Linguística, a língua da transparência, da autonomia, da imanência. [...] é a língua da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e da ausência (FERREIRA, 2003, p. 42).

Partindo desta compreensão de linguagem, vamos situando o discurso enquanto palavra em movimento (ORLANDI, 2011; 2012a), linguagem praticada, em sua relação com o social. O discurso remete, assim, à ideia de percurso, de colocar-se em movimento com os sentidos passíveis a nosso entendimento. E é partindo desta compreensão, que lançamo-nos teórico-analiticamente para olhar os “efeitos de sentidos” de profissionalidade que emergem no entremeio dos dizeres das professoras dos anos iniciais, e nos dizeres das técnicas pedagógicas das SME, quanto às suas contribuições para com os fazeres docentes.

Para tanto, a fim de chegarmos aos sentidos, consideramos as condições de produção dos discursos de profissionalidade das professoras. Interessamo-nos por saber como elas vêm produzindo a profissão, mediante o lugar que ocupam no social, e como este lugar interfere na constituição dos sentidos que elas vêm produzindo.

Nesta pesquisa, as condições de produção¹³ estiveram relacionadas ao contexto social e histórico das duas escolas onde as professoras, colaboradoras da pesquisa, trabalhavam. Remete-nos à conjuntura política onde elas vivem as especificidades da profissão e como esta conjuntura

¹³ Chegamos às condições de produção da profissionalidade pensada-vivida-sentida no cotidiano das escolas públicas, através da pesquisa exploratória, realizada em 2018, conforme detalharemos ainda neste capítulo. Ela nos trouxe as marcas dos elevados índices de contratos temporários presente nos municípios, ausência de coordenação pedagógica diariamente no cotidiano escolar, difícil acesso e localização das escolas, precarização das estruturas físicas das instituições, dentre outros.

vai interferindo na maneira como o grupo profissional se constitui na localidade investigada: Vale do Ipojuca – Agreste Pernambucano.

O delineamento do contexto físico, estrutural e social onde a profissionalidade das professoras é desenvolvida, conforme detalharemos ainda neste capítulo, está, pois, imbricado ao nosso entendimento de discurso enquanto espaço onde sujeitos e sentidos se dispersam (ORLANDI, 2012a). Lugar de possibilidades para o tecer-se professora.

Os sentidos produzidos entre os interlocutores (PÊCHEUX, 1960) na produção discursiva não vão se referir aqui à representação fiel de uma realidade, mas assegura a permanência de certa representação (VIGNAUX, 1979), que sendo transitória, vai produzir efeitos também passageiros quanto às especificidades dos seus fazeres profissionais, no diálogo com as condições que lhes são possíveis.

Dizemos, com isto, que a profissão tecida nos anos iniciais são discursos de profissionalidade, porque os fazeres das professoras constituem práticas de linguagem, “não no sentido de efetuar atos, mas porque pratica sentidos, intervém no real” (ORLANDI, 2010, p. 95) da profissão.

Os seus fazeres cotidianos vão assumir uma dimensão técnica (VEIGA et al., 2010), do saber planejar a aula, construir instrumentos de avaliação, organizar a sala de aula como um ambiente oportuno ao aprender, avaliar as aprendizagens dos estudantes. No entanto, estão para além delas, pois se configuram como o resultado das leituras de mundo (FREIRE, 2011) e de textos (referenciais teóricos) do professorado, e de como estas leituras os interpelam, pondo em encontro suas crenças, histórias de vida, a formação acadêmica com o “real” (ORLANDI, 2010) da profissão.

O “real” está aqui para além de uma realidade totalitária, singular, mas situado nos desdobramentos possíveis de se vivenciar a profissão, afastando-se de modelos que enquadram ou ditam sobre como “ser professora”, ou como a profissão “deve” ser desenvolvida, todavia, atentando-se para as “brechas” que este grupo profissional vem encontrando nos interiores dos cotidianos das escolas, a fim de desenvolver sua profissionalidade.

2.2 OS EFEITOS DE SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADE: O OLHAR DAS PROFESSORAS PARA OS SEUS FAZERES PENSADOS-PRATICADOS NA ESCOLA

Uma vez que buscamos com esta pesquisa compreender, a partir da lente da AD pêcheutiana, como as professoras dos anos iniciais olham a sua profissionalidade, considerando o lugar que as Secretarias Municipais de Educação ocupam diante de seus fazeres, consideramos importante delimitar como mobilizamos a noção de sentidos nesta pesquisa.

Os sentidos são, aqui, tomados enquanto atos de construções simbólicas, produzidos pelas professoras em sua relação com a história, estando para além da representação coletiva frente aos seus fazeres¹⁴. Eles revelam, através da profissão pensada-vivida no cotidiano de uma sala de aula, como as professoras vão desenvolvendo a docência, afetadas por um cotidiano que também está “fora da escola”, no caso, as Secretarias Municipais de Educação.

E uma vez que vimos compreendendo a profissionalidade no entrelaçamento com a formação da pessoa, que também vai se construindo à medida que se desenvolve profissional, haja vista a interligação entre estas dimensões, entendemos que os sentidos e os sujeitos se fundem na construção da profissionalidade. Ou seja, um prescinde da existência do outro (ORLANDI, 1996).

Quanto aos sentidos de profissionalidade, eles emergem no entremeio dito – compreendido mediante as experiências formativas dos sujeitos/professores, em um espaço intervalar criado pela /na comunicação, onde ao falarem e ao viverem na sala de aula a profissão, elas conscientes ou não, através do processo de identificação (PÊCHEUX, 1960), produzem sentidos para os seus fazeres, a partir do lugar que ocupam no social.

Os sentidos não seguem a transparência da língua, nem estão predeterminados por ela (ORLANDI, 2010). Uma palavra anunciada pode provocar desdobramentos que não correspondem ao seu significante. De acordo com Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 2010), os sentidos são sempre uma palavra por outra e emergem na comunicação através das metáforas, pausas, silêncios, memórias que são evocadas quando falamos, sem necessariamente “termos a

¹⁴ Por exemplo: para que uma cadeira faça sentido para os sujeitos que estão na sala de aula, ela precisa antes já ter sido significada por eles, uma vez significada, ou seja, quando os sujeitos já souberem o que é uma cadeira, para determinado contexto, cultura, eles passam a produzir sentidos em relação a este objeto, que pode ser de repressão - porque lembram de alguma experiência negativa quando a veem -, ou podem produzir sentidos de gratidão - ao recuperarem a memória o seu período de escolarização -, enfim, serão sempre “efeitos de sentidos”, justamente porque estarão no lugar das possibilidades, da abertura e do não fechamento.

intenção” consciente de dizer. Trata-se, pois, de uma construção simbólica do sujeito que fala e/ou escreve.

Esta construção se entremeia, nas palavras de Orlandi (2012b, p. 64), à “interpretação que é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido [...]”. Vale registrar que “o dar ou ainda construir” o sentido para os fazeres de profissão através da interpretação vai acontecer ancorado na Formação Discursiva (FD)¹⁵ que as professoras se inserem. Ou seja, a FD é o lugar da produção de sentidos, é nela que o processo de interpretação se inscreve, possibilitando-nos ler/relacionar com o mundo.

A noção de Formação Discursiva tem em Foucault (1997) sua origem, quando o autor a designa como um sistema de dispersão, no qual é possível percebermos regularidades com relação ao objeto, enunciação, conceitos e temas que se constituem em meio a possíveis condições de existência em um dado contexto. Pêcheux et al. (1975) retomam esta noção articulando-a ao conceito de Formação Ideológica, oportunizando-nos pensar que, ao nos inscrevermos em determinada Formação Discursiva, fazemo-lo considerando as Formações Ideológicas às quais estamos sujeitos.

Exemplificando a noção de FD, Orlandi (2010) coloca que:

A palavra “terra” não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem-terra e para um grande proprietário rural. Ela significa diferente se a escrevemos com letra maiúscula Terra ou com letra minúscula terra etc. todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2010, p. 45).

No caso da nossa pesquisa, por exemplo, considerando a FD na qual as professoras-colaboradoras se inscrevam, a relação com a profissionalidade vai trazer alguns sentidos em detrimento de outros. Se uma professora concebe seu fazer em sala de aula como um dom, presente recebido do “divino”, ela pode vir a produzir sentidos para a profissão de vocação, chamado missão e, portanto, estará inscrita em uma Formação Discursiva religiosa, missionária.

¹⁵ FDs “correspondem a um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito” (INDURSKY, 2007, p. 11). É através da relação entre o sujeito e a formação discursiva que chegamos ao discurso, visto que esse sujeito da enunciação, através do processo de identificação com elementos externos ao seu dizer, se torna sujeito ao discurso, pois “quando nascemos, os discursos já estão prontos e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afeta. Mas não somos o início delas” (ORLANDI, 2010, p. 35-36).

Contudo, se outra professora, na relação com a profissão, demonstra insatisfação com as condições de trabalho e se organiza com os pares, a fim de reivindicar seus direitos violados através da participação em manifestações populares, adesão a greves, dentre outros, estará, através destas ações, afastando-se da FD missionária e se inscrevendo em uma mais ligada à tônica política. Com isso, estará, por sua vez, produzindo sentidos de profissão como ação coletiva, que vai envolver os fazeres situados no cotidiano da escola, mas que dialoga com as questões de uma realidade nacional e global.

E, assim, é tomando por referência a Formação Discursiva que se dão as possibilidades de compreensão dos sentidos mediante o funcionamento do discurso (ORLANDI, 2010). Ou seja, é através da relação estabelecida entre o que se fala, tomando as condições de produção do dizer, que é possível compreender como os sentidos sobre essas especificidades de fazer-se professora foram se constituindo.

As Formações Discursivas, dadas as instabilidades e a fluidez que se permitem, falam da não linearidade entre significado e significante, do que não se esgota no imediato (ORLANDI, 2012b). No entanto, produz efeitos diferentes entre os interlocutores, em diferentes momentos (tempos), haja vista que o mesmo objeto produz efeitos de sentidos diversos entre os sujeitos, dada a inscrição destes últimos em FDs diferentes.

Partindo das contribuições teóricas da Análise de Discurso, entendemos que apesar das professoras colaboradoras desta pesquisa ocuparem o mesmo lugar no social, ou seja: o de quem desenvolve suas atribuições nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo município, localizado no interior de Pernambuco, a maneira como elas olham para o seu exercício profissional estará marcado também pelas singularidades dos percursos formativos e pelas Formações Discursivas onde inscrevem seus discursos.

Registramos, ainda, que os sentidos, portanto, abrem-se ao transbordamento, apontando para a pluralidade quanto às possibilidades do que é viver/ser professora nos anos iniciais. E por assim ser, a busca na análise do discurso será sempre pelos “efeitos”, afastando-se da ideia de sentido verdadeiro, unívoco frente aos objetos analisados, e considerando as condições de produção que os atravessam.

As posições que ocupam as professoras apontam para estas condições, ou seja, para o trajeto que o social percorreu dentro do que elas disseram/vivem enquanto especificidade da profissão. Por isso, tomamos o discurso no movimento texto-contexto, como história vivida,

negada, partilhada, silenciada, “gritada” através das vivências das professoras que habitam, formam e, também, são formadas pelo e no cotidiano da escola.

Ao dizer que a produção de sentidos frente à profissionalidade está entremeada por suas condições de produção e que sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo¹⁶, dizemos também da importância de olhar para as condições em que se desenvolve a profissão, atentando-se para os condicionantes que historicamente marcam esta localidade e atravessam os fazeres dos professorados, aqui tomados como discurso de profissão. Em outras palavras, mesmo sendo sujeito individual, as professoras Francisca e Iluminata¹⁷, na profissão vivida cotidianamente, inscrevem seus fazeres em uma Formação Discursiva¹⁸, remetendo ao coletivo onde estão e isto determina o que pode e deve ser feito no que concerne ao ser professora por este coletivo.

Nesta perspectiva, vale mencionar que na perspectiva da AD, os dizeres das professoras não serão transformados em discursos para fins de análise, mas constituem discursos, quando analisados sob suas condições de produção (ORLANDI, 2010). E, assim, vale considerar que o fato de estarem inseridas em determinada localidade¹⁹ vai possibilitar uma produção de sentidos de profissão que poderá estar imbricada nas lembranças que trazem quanto à organização do espaço escolar, das suas experiências enquanto estudante da Educação Básica (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009), da formação inicial (CARMO, 2013) e continuada (FOSTER; FONSECA, 2007), tendo em vista as condições que lhes são dadas para o desenvolvimento da profissão.

Por fim, considerando a localidade onde estão situadas, como elemento necessário a considerar quando nos debruçamos diante da produção dos sentidos para a sua profissionalidade, registramos, a seguir, os critérios que nos levaram ao município de Bezerras, como campo de produção de dados, e também como chegamos até as duas escolas e as professoras colaboradoras desta investigação.

¹⁶Quando colocamos desta constituição paralela entre sujeitos e sentidos, valem as contribuições de Orlandi (2017, p. 206): “Discursivamente, sabemos que esta não é uma relação nem imediata, nem linear, nem simples. Não há relação termo a termo entre linguagem, pensamento e mudo”.

¹⁷ Nomes fictícios das duas professoras colaboradoras desta pesquisa. Mais adiante, detalharemos como chegamos até elas e faremos as suas caracterizações.

¹⁸ “[...] A formação discursiva é “o lugar da construção do sentido (sua matriz por assim dizer)” (PÊCHEUX, 1975). O que nos leva a entender que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo (isto é em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinada pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social-histórico em que as palavras, de uma expressão, de umas preposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (ORLANDI, 2010a, p. 145).

¹⁹ Estamos compreendendo a localidade como o município onde a professora trabalha, as características da escola, como ser urbana ou campesina, ou ainda as especificidades da relação entre a professora e este cotidiano, como trabalhar em uma escola onde já foi estudante quando criança.

2.3 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO EMPÍRICO: PERCORRENDO O AGRESTE PERNAMBUCANO PELO VALE DO IPOJUCA

A aproximação com o campo empírico se deu com vistas a atendermos o objetivo específico de analisar como as SME vinham percebendo as suas contribuições para com os fazeres das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, percorremos 16 (dezesesseis) cidades do Agreste de Pernambuco que constituem a mesorregião do Vale do Ipojuca. Foram elas: Caruaru, Gravatá, Bezerros, Brejo da Madre de Deus, Jataúba, Belo Jardim, Cachoeirinha, São Bento do Uma, Riacho das Almas, São Caetano, Tacaimbó, Poção, Pesqueira, Capoeiras, Sanharó e Alagoinha.

A realização deste percurso se deu por entendermos que a profissionalidade das professoras nos anos iniciais é vivida em meio às condições sociais e históricas que lhes são possíveis. Por isso, interessou-nos, para fins investigativos, uma aproximação com as políticas institucionais no âmbito da gestão de educação municipal, para compreendermos como eles vinham percebendo suas contribuições para com o trabalho desenvolvido pelas professoras nas escolas.

Além de atender ao objetivo específico I, esta aproximação com as Secretarias Municipais teve também a finalidade de identificar um município²⁰, que através de suas ações internas, viesse fortalecendo o desenvolvimento dos saberes-fazeres das professoras, apostando na autonomia, como “um valor profissional” (OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 47), uma vez que, ao falarmos sobre a profissionalidade, a situamos para além dos atributos circunscritos ao ato de ensinar, mas os compreendemos mediante as tensões políticas relacionadas ao ser e ao viver a docência.

Sendo assim, partindo de uma perspectiva que compreende os fazeres das professoras na relação com as decisões tomadas em outros cotidianos, tais como as Secretarias Municipais de Educação, onde são gestadas e/ou aderidas políticas para serem interpretadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) nos anos iniciais, chegamos à pesquisa de Lins, Leocádio e Santos (2017) e Santos (2019).

Estas produções discursivas disseram sobre a existência de uma relação próxima entre a profissionalidade docente com outros grupos que estão envolvidos com a educação escolar e que

²⁰Para o desenvolvimento do segundo momento da pesquisa.

atuam externamente à escola, como a equipe gestora do ensino. Este dado fomentou a curiosidade por situarmos como, no vale do Ipojuca – Agreste de PE, as Secretarias Municipais de Educação percebiam sua contribuição para com o desenvolvimento da profissão pensada-vivida pelas professoras dos anos iniciais.

O interesse se deu, justamente, por entendermos, a partir de então, que os fazeres das professoras não se dão no isolamento, no desejo privado delas de desenvolver a profissão mediante as demandas da sala aula. A profissionalidade apresenta uma dimensão extensa, pois “atende a um projeto educativo pautado em finalidades e objetivos socialmente definidos para os anos iniciais de escolarização, recebendo ainda influências sociais diversas” (CRUZ, 2017, p. 252).

Nomeamos estas influências que tecem a dimensão extensa da profissionalidade das professoras em diálogo com AD de condições de produção. Elas têm a ver com o contexto imediato onde as professoras estão desenvolvendo suas atividades profissionais, como: as vividas em salas de aulas ou na escola como um todo.

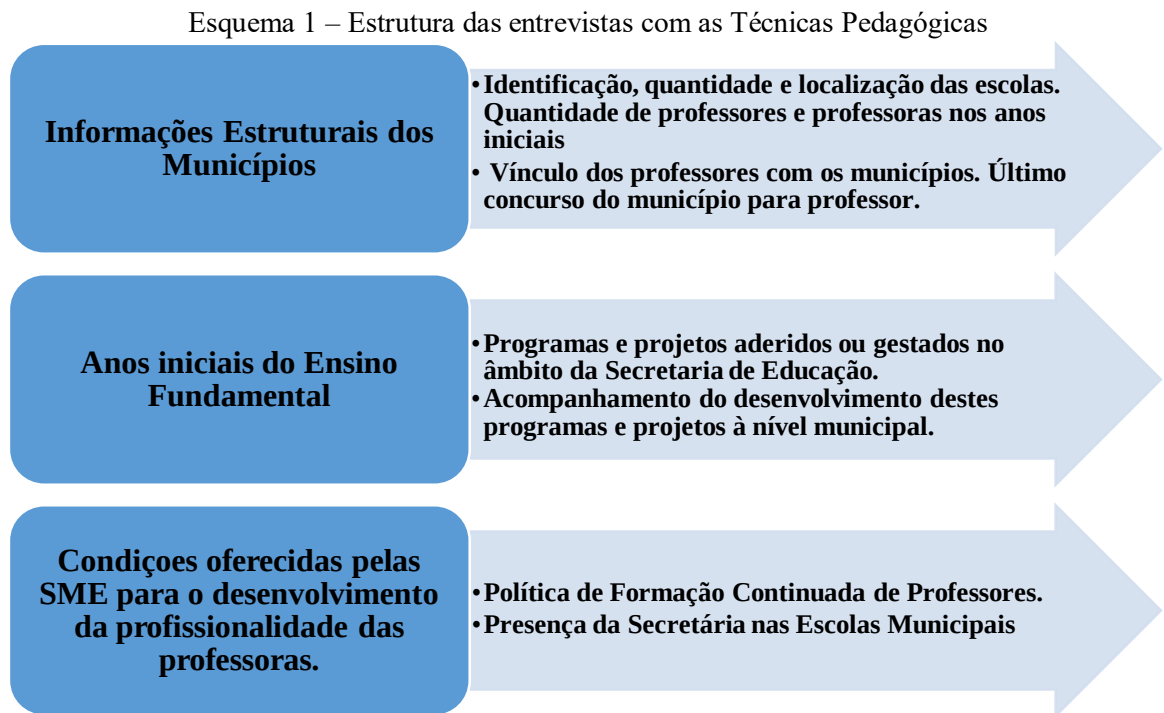
Em AD, as condições de produção do discurso, “[...] incluem o contexto sócio-histórico-ideológico” (ORLANDI, 2010, p. 30), responsável pela produção dos sentidos, e assim, quando as professoras vivem a profissão, o fazem ancoradas/interpeladas por uma trajetória formativa pessoal, mas, também, social, que traz as marcas da localidade escolar para seus fazeres profissionais.

E, assim, entendendo que a profissionalidade está condicionada, dentre outros, ao “[...] fornecimento de subsídios para a efetivação do projeto de educação e de sociedade que pretendem construir com os seus alunos” (CRUZ, 2017, p. 251), recorreremos inicialmente, enquanto campo empírico, às condições de produção desses discursos, através das Secretarias Municipais de Educação dos municípios acima selecionados²¹.

Nestes espaços, fomos recebidas por técnicas que exerciam, no período da coleta dos dados (primeiro semestre de 2018), funções pedagógicas relacionadas ao ensino, à avaliação e ao

²¹ Partimos de Caruaru – PE, em virtude de participarmos do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, no Centro Acadêmico do Agreste/CAA. A produção de conhecimento, materializada nas investigações realizadas neste programa, vem nos apontando à existência de um movimento que entremeia os estudos da profissionalidade de professoras com a formação inicial e o cotidiano escolar. Dentre estas produções, tivemos a que realizamos em 2013, seguidas dos trabalhos de Silva (2015), Gonçalves (2017) e Santos (2019). Estes trabalhos, resguardadas as suas especificidades, apresentam em comum o desenvolvimento de estudos sobre a profissionalidade de professoras, e foram nos apontando pistas investigativas quanto ao exercício da docência nos anos iniciais, fortalecendo a compreensão de que ele se constitui mediante o diálogo entre os espaços formativos por onde as professoras passam.

planejamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou à formação de professores²². Através de entrevistas, que duraram em média 30 minutos, elas foram trazendo dados para que pudéssemos atender ao objetivo específico I, anteriormente anunciado. No esquema 01, a seguir, apresentamos como estruturamos estas entrevistas de acordo com blocos de interesse.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As entrevistas com as técnicas pedagógicas foram evidenciando dados, como: identificação da quantidade de escolas e professoras de cada município, tipo de vínculo entre elas e a rede municipal, a formação inicial deste grupo, as políticas e programas em circulação no município, dentre outros. Além disso, foram delineando as condições de produção da profissão na região investigada, à medida que também nos possibilitou construir critérios para escolha, no município de Bezerras, de duas escolas, para que nelas pudéssemos buscar professoras que pudessem contribuir com o desenvolvimento da segunda etapa desta investigação.

No quadro 01, a seguir, trazemos os nomes fictícios das técnicas pedagógicas, e como fomos identificando-as no texto das análises (capítulo 4), nas funções de técnicas pedagógicas.

²²Estas profissionais foram selecionadas pelo fato de estarem próximas ao trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelas professoras dos anos iniciais.

Os enunciados que identificam os dizeres delas serão referenciados através dos algarismos romanos de I até XXVII.

Quadro 1 – Identificação das técnicas pedagógicas colaboradoras da pesquisa

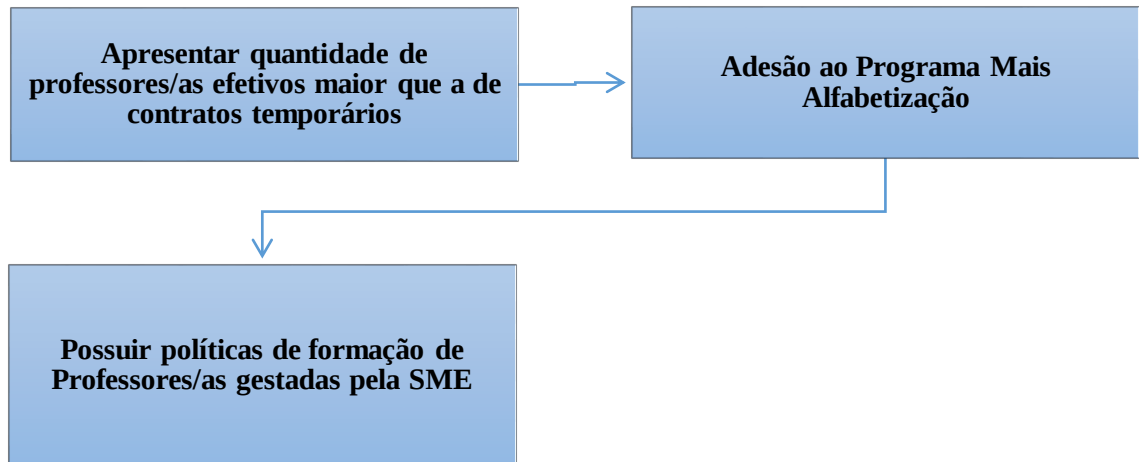
Nome das técnicas pedagógicas para identificação nas análises	Município onde exercem suas atribuições
Saete	Tacaimbó
Guadalupe	Bezerros
Aparecida	Capoeiras
Lourdes	Belo Jardim
Conceição	Gravatá
Imaculada	São Bento do Uma
Rosário	Caruaru
Penhas	Jataúba
Graça	Cachoeirinha
Mercês	Riacho das Almas
Cássia	São Caetano
Tereza	Pesqueira
Ana	Sanharó
Ágata	Alagoinha
Mônica	Poção

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.4 CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO MUNICÍPIO DE BEZERROS: APONTAMENTOS TRAZIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Em Bezerros – PE, identificamos elementos provocativos para darmos continuidade ao desenvolvimento da produção dos dados em torno dos sentidos que as professoras dos anos iniciais produzem para a sua profissionalidade, considerando as contribuições da SME. No esquema 02, apresentamos os critérios sobre os quais estruturamos a escolha deste município, considerando a análise das entrevistas com as técnicas pedagógicas que trabalhavam nas Secretarias de Educação:

Esquema 2 – Critérios para a escolha do município de Bezerros



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme registrado, o fato de ter maior quantidade de professoras nos anos iniciais com vínculo efetivo com a rede que o número de contratos foi o nosso primeiro critério. Este dado revela ser um indicativo de fortalecimento da profissionalidade, uma vez que as professoras efetivas têm maiores garantias de respeito quanto aos seus direitos profissionais, o que, dependendo do município, não acontece com o grupo que estabelece vínculos empregatícios temporários com a Secretaria de Educação.

Outro critério foi a especificidade da proposta de formação continuada das professoras. Diferentes dos outros municípios que faziam adesão a programas do governo federal, com propostas de formação externas às demandas locais, ou convidavam (em média) duas vezes por ano, formadores para com o grupo de professores, discutir algum tema na área da educação, Bezerros desenvolveu um programa municipal de formação, denominado Formação Continuada de Alfabetização e Letramento (FOCAL).

O programa foi criado em 7 de junho de 2018 pela Secretaria de Educação e Esportes, por meio da Gerência de Programas e Projetos, com o objetivo de contribuir no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos estudantes das turmas do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, através da Formação Continuada para os professores alfabetizadores e do apoio pedagógico em sala de aula. Surgiu após o término do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e tem como finalidade desenvolver com as professoras, estratégias didático-pedagógicas para que os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental possam consolidar as

competências e habilidades de Leitura, Escrita e Matemática prevista para serem alcançadas em cada ano escolar (PNAIC, 2018).

O Plano de Trabalho do FOCAL foi construído por um grupo de professores/as de Bezerros, tendo em vista as necessidades locais, contemplando ações e projetos traçados pela equipe técnica pedagógica em diálogo com as professoras, para serem desenvolvidos durante todo o ano letivo. De acordo com o documento do referido programa, as professoras da rede, além da formação mensal, recebem mensalmente, por e-mail, sugestões de atividades, projetos, vídeos, dentre outras orientações que podem servir para o trabalho delas com os estudantes na escola. Para o acompanhamento das ações do FOCAL, a SME disponibiliza uma coordenadora pedagógica para acompanhar o trabalho das professoras nas escolas.

Outro critério que emergiu após análise das entrevistas com as técnicas pedagógicas, quanto aos contributos da SME para com os fazeres das professoras, foi o Programa Mais Alfabetização. A adesão a este programa²³ em Bezerros se deu no ano 2018, pela portaria nº 4/2018. Com ele, buscou-se atender ao objetivo de contribuir no processo de alfabetização das crianças que estão matriculadas em escolas consideradas vulneráveis pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada em 2016 (INEP, 2016).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o programa surge como uma ação do governo federal na busca por superar as dificuldades encontradas quanto às aprendizagens de estudantes que estão cursando os 2º e 3º anos do Ensino Fundamental²⁴ e minimizar a evasão escolar e a reprovação destes estudantes nas próximas etapas da educação básica.

A parceria do município com este programa também trouxe apontamentos quanto à escolha das turmas onde estariam as professoras colaboradoras da pesquisa. Isso porque são os estudantes das turmas dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental que são assistidos e são nestas classes que as professoras contam com a presença da assistente de alfabetização.

O programa Mais Alfabetização apareceu nas entrevistas com a frequência de 22% e sua contribuição para com o desenvolvimento dos fazeres docentes nos anos iniciais está na disponibilização de uma assistente de alfabetização para apoiar as professoras nas suas

²³ Apesar do programa Mais Alfabetização ter sido uma iniciativa do governo federal, as PTP consideram ser uma contribuição da SME para o município, pois todo o trabalho de seleção e formação das assistentes de alfabetização, bem como o acompanhamento do andamento das ações nas escolas assistidas, é de responsabilidade das professoras Técnicas Pedagógicas da SME.

²⁴ As informações sobre este programa foram acessadas em portal.mec.gov.br. Acesso em: 16 fev. 2019.

atribuições em sala de aula. Isso, de acordo com as técnicas pedagógicas, também vem contribuindo no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes que sinalizam dificuldades, especialmente, na aprendizagem da língua portuguesa.

2.5 AS ESCOLAS MUNICIPAIS COMO CAMINHO PARA CHEGARMOS ATÉ AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA: OS CRITÉRIOS E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E PROFESSORAS

Tendo definido que investigaríamos no município de Bezerros os sentidos de profissionalidade que as professoras dos anos iniciais vinham produzindo para o seu exercício profissional, bem como analisaríamos, com este grupo, as suas percepções acerca das contribuições da SME para os seus fazeres docentes, passamos a definir, também, que trabalharíamos com uma professora que representasse o grupo de professores com vínculo efetivo e outra que estivesse situada no lugar de professora com vínculo temporário.

Esta escolha se deu por acreditamos que a relação que o professorado estabelece com a materialidade da profissão, dentre outros, passa por esta questão do vínculo profissional. Sendo assim, a fim de encontrar estas professoras que pudessem colaborar conosco, recorremos à Secretaria Municipal de Bezerros para saber quais as escolas que, respectivamente, tinham mais professoras com os perfis acima citados.

A Secretaria, por sua vez, informou-nos a existência de duas escolas com maior número de professoras efetivas na rede, logo, as designamos: Papanguarte e Jota Borges, respectivamente, ambas localizadas no centro do município. Dentre elas, selecionamos apenas a escola Papanguarte. A outra não foi considerada na pesquisa, por não ter sido contemplada pelo Programa Mais Alfabetização, um dos nossos outros critérios, conforme já mencionamos.

Ainda de acordo com as informações concedidas pela SME de Bezerros, a escola com maior número de contratos estava localizada em um distrito, a aproximadamente 40 km da sede. Esta escola, por nós designada São José dos Bezerros, padroeiro do município, foi também selecionada para que pudéssemos encontrar uma professora dos anos iniciais disponível para continuar o desenvolvimento da produção dos dados.

Tendo coletado estas informações, dirigimo-nos às duas escolas com a intenção de conhecer as professoras dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, disponíveis a irem conosco tecendo os dados desta segunda etapa da pesquisa.

2.5.1 Escola Papanguarte: espaço onde a professora Maria Francisca vivencia a sua profissionalidade docente

A escola localizada no centro do município de Bezerros, onde trabalha a professora Maria Francisca, será denominada Papanguarte, para fazer menção ao balé popular de Bezerros. Uma associação de cultura popular nordestina que desde 1997 desenvolve trabalhos voltados para o resgate e a divulgação da figura centenária do carnaval local, o Papangu. O trabalho do grupo é desenvolvido com alunos da rede municipal, estadual, particular e também por professores/as e outras pessoas que valorizam a cultura popular e se comprometem com a sua divulgação através da arte, em suas diversas formas de expressão.

Chegamos a esta escola por ser a que apresentava maior quantidade de professoras efetivas exercendo suas atividades profissionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede, o que corresponde ao total de 98% do professorado da escola, equivalendo a um total de 43 (quarenta e três), no primeiro semestre de 2019.

As professoras efetivas que assumem as salas de aula são nomeadas para o acesso à profissão através do concurso público, o que atesta formação específica para o exercício do magistério, além de garantias salariais, como piso nacional, 13º salário e férias. Também recebem investimentos financeiros quanto às suas titulações profissionais e quanto às horas destinadas ao estudo e formação continuada. No caso de Bezerros, o último concurso aconteceu no ano de 2010, e a primeira portaria que cria neste município as vagas para professor/a dos ciclos iniciais, de acordo com Souto Maior (2005), foi em 1822.

Começou a funcionar em dezembro de 1994 e está localizada no bairro Santo Antônio, sendo considerada pela SME como escola de grande porte, por atender 962 estudantes²⁵, dentre estes, 351 matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudantes estavam distribuídos em 24 (vinte e quatro) salas de aulas, em três turnos, nos níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo oferecidas, também, as modalidades educação especial e Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à sala de aula que Maria Francisca trabalhava, o 1º ano B, a parceria com o programa Mais Alfabetização foi um dos critérios para sua seleção. Durante o período que estivemos na escola para a entrevista, o programa mencionado não estava funcionando, contudo,

²⁵ Os dados estão de acordo com o censo 2019, disponíveis na secretaria da escola e na Secretaria Municipal de Educação. Acesso em: jan. 2019.

a professora assistente da criança com deficiência, outro critério que nos fez chegar até esta professora, estava desenvolvendo suas atribuições junto á estudante, que de acordo com o laudo médico, apresentava transtorno de humor bipolar e transtorno misto de ansiedade com depressão.

De acordo com a professora, as aulas funcionavam das 13h às 17h30. Nesta turma, tinha, no período da coleta, 26 (vinte e seis) estudantes com idades entre 6 e 7 (seis e sete) anos. Era pouco ventilada, sem ventilador ou ar condicionado e apenas três entradas de ar, além de iluminação sombria. As bancas ficavam enfileiradas. No final da sala, ao lado esquerdo, ficava o armário da professora, seguido por alguns jogos e livros de literatura infantil. Também estavam expostos em mesas de madeira, no final da sala, materiais de sucata que ela utilizava nas aulas, como tampinhas de garrafas, paletas de picolé e cartazes construídos pelos estudantes, com rótulos de alimentos e produtos de limpeza.

2.5.2 Escola São José dos Bezerras: Espaço onde a professora Iluminata vivencia a sua profissionalidade docente

A escola Municipal São José dos Bezerras²⁶, localizada em um dos distritos de Bezerras, foi a outra escola que visitamos a fim de identificar a outra professora colaboradora desta pesquisa. Por estar situada em território campesino, durante o texto iremos usar o nome do santo padroeiro local para designá-la, a fim de preservar sua identidade e fazer memória às terras localizadas às margens do Rio Ipojuca, que deram origem ao referido município.

A escola começou a funcionar no ano de 1988 e tem seu nome em homenagem ao antigo proprietário que cedeu o terreno para que fosse construída. Por ser localizada a aproximadamente 40 km de distância do município, a prefeitura oferece transporte público para os estudantes, professores/as e demais servidores que trabalham na escola. A instituição atendia 331 (trezentos e trinta e um) estudantes, distribuídos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) em seis salas de aulas, funcionando nos turnos manhã e tarde²⁷.

Apesar de localizada no campo e por vezes a quantidade de matrículas, considerando idade/ano, não ser suficiente para montar as turmas do 1º ao 5º ano, em 2019 a escola não teve

²⁶ São José é considerado na tradição cristã católica como esposo da virgem Maria e pai adotivo de Jesus Cristo. A devoção ao santo, patrono dos trabalhadores e das famílias, de acordo com Maior (2004), chegou a Bezerras através da fé que a família Bezerra tinha nele.

²⁷ Estas informações estão disponíveis no Projeto Político Pedagógico da Escola. Desde que foi construída, a escola apresenta esta mesma estrutura física.

turmas multisseriadas, disponibilizando uma turma para cada ano do Ensino Fundamental. No que se refere às especificidades do cotidiano desta escola, destacamos o atendimento aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que vinham de uma comunidade quilombola próxima à escola, além de estudantes que moravam em 10 (dez) sítios circunvizinhos.

Quanto à sala onde Iluminata trabalhava, era bem ampla e arejada. A turma possuía 32 (trinta e dois) estudantes, com idades entre 7 e 8 (sete e oito) anos. As aulas começavam às 7h20 e iam até as 11h30. Nesta turma, do 2º ano do ensino Fundamental, havia uma criança com laudo diagnosticado com síndrome do espectro autista (moderado) e outra criança com síndrome de down. Para acompanhar os dois estudantes, a prefeitura disponibilizava e remunerava uma profissional que contribuía também com outras atividades profissionais da professora responsável pela turma, como colar cartazes na sala, entregar cadernetas e outros materiais na secretaria e orientar atividades de outras crianças que chamavam sua atenção durante as aulas.

Quando estivemos na escola para a realização da entrevista, a sala do 2º ano estava decorada com bandeirinhas e outros adereços juninos. As bancas dispostas em círculo e os cartazes construídos pelos estudantes com a professora estavam fixados na parede, nas laterais da sala. O armário da professora ficava na frente da sala, no lado esquerdo do quadro.

A caracterização dos dois cotidianos escolares onde as professoras colaboradoras exerciam a sua profissionalidade deu-se por acreditarmos que estudar os fazeres do professorado pela via do discurso prescinde pensá-lo na relação com o espaço físico, textualizado nos cartazes das paredes, nos jogos pedagógicos dispostos nas salas de aula, na pouca ventilação, na iluminação sombria, ou ainda, no espaço textualizado da decoração junina das salas.

Estas características estruturais das escolas nos trazem como as professoras estão produzindo seus sentidos de profissionalidade, pois enquanto seres históricos e simbólicos que somos, apenas a linguagem falada (ORLANDI, 2012a, 2002) não nos basta. Entre as muitas outras formas de nos significarmos, temos a relação que estabelecemos com a estrutura dos espaços/cotidianos das escolas.

Neste direcionamento, Orlandi (2017) coloca:

[...] para exemplificar esta questão, a própria disposição dos sujeitos no espaço – o professor na frente, só, e os alunos, vários, sentados em suas carteiras, são, por esta relação (distribuição) com o espaço, um dos elementos significativos da situação, constituindo parte das condições de produção, no sentido estrito (circunstância ou conjuntura da formulação), como ecos da conjuntura sócio - histórica e ideológica que constituem a situação mais ampla (ORLANDI, 2017, p. 133).

Ou seja, os sentidos emergem em meio a um espaço físico, que se constitui em certas condições, em uma realidade social que põe em funcionamento nossas lembranças, crenças, referenciais teóricos construídos quanto aos fazeres do professorado. Isso vai nos permitindo a inscrição em determinada produção de sentidos de profissionalidade, em detrimento de outras. Por assim ser, aproximar-se, descrevendo as características dos cotidianos destas escolas, é tomar a produção de sentidos no diálogo com a disposição de uma presença que é física, mas também simbólica.

2.6 QUESTIONÁRIO SÓCIO – PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA DELIMITAÇÃO DO PERFIL E DO LUGAR OCUPADO PELAS PROFESSORAS COLABORADORAS

Tendo em vista preservarmos as identidades das docentes participantes da pesquisa²⁸, chamaremos de Iluminata a responsável pela turma do 2º ano do Ensino Fundamental, fazendo memória à Iluminata Hercíla Alves de Lyra, uma das primeiras professoras, de acordo com Souto Maior (2005), nomeadas para o exercício do magistério no município de Bezerros, nos anos 1893, no período Republicano. A professora responsável pelo 1º ano denominaremos de Maria Francisca, em homenagem à senhora Maria Francisca de Souza, primeira mulher a exercer a docência no município de Bezerros, no período imperial (1871), conforme Souto Maior (2005).

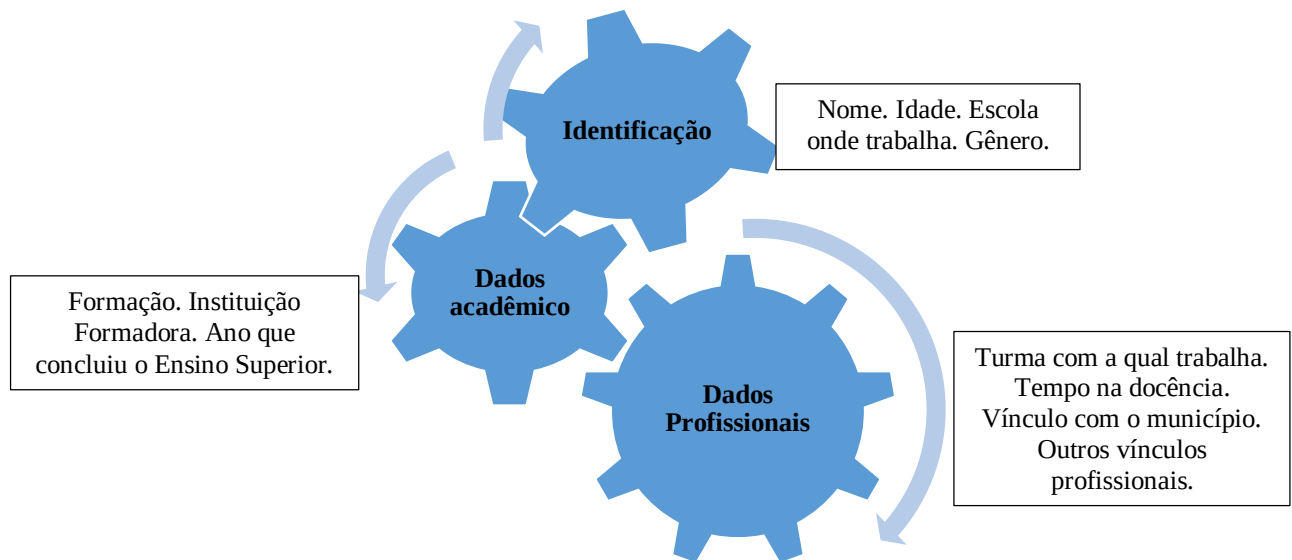
Antes de nos dirigirmos às professoras, recorreremos às gestoras das escolas com uma carta de apresentação, onde registramos nossas intenções investigativas e as razões que nos conduziram àquela localidade. Posteriormente, elas conduziram nosso encontro com as professoras, que também receberam outra carta de apresentação, constando, além dos objetivos da pesquisa, nosso comprometimento em silenciar suas identidades e negociar com elas todas as etapas da pesquisa, em especial, os dados que constariam neste relatório final.

De posse do consentimento das gestoras e das professoras, iniciamos a coleta nas escolas com os questionários, e mesmo cumprindo a função de instrumento complementar às entrevistas, eles as anteciparam e foram nos ajudando na caracterização das professoras colaboradoras da pesquisa, e nos aproximando do lugar que elas ocupavam na produção do discurso de profissão pensada vivida no cotidiano da escola.

²⁸No período da coleta (2018), elas apresentaram como traços comuns, em suas salas de aula, a presença de estudantes com deficiência e assistentes pedagógicas e o programa Mais Alfabetização não estava em funcionamento.

O contato com as professoras para este instrumento abriu espaço para negociarmos os dias e horários que poderiam nos receber para a realização da entrevista. No esquema 03, a seguir, apresentamos como o questionário foi estruturado, tendo em vista a aproximação da posição/lugar que elas ocupam na produção do discurso de profissionalidade.

Esquema 3 – Informações do questionário sócio profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Através do mapeamento dos dados, conseguimos construir um perfil de cada uma das professoras, quanto ao tempo na profissão, curso superior, instituições formadoras, escolas no município por onde passaram, se já haviam exercido funções para além do magistério nos anos iniciais, dentre outros. A partir de então, fomos entendendo, com o movimento da pesquisa, que o lugar ou os lugares ocupados pelo sujeito anunciador do discurso estabelece relação de aproximação com a construção de sentidos para a sua profissionalidade.

2.6.1 Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa - Maria Francisca: Professora nos anos iniciais com vínculo efetivo na Secretaria Municipal de Educação

Maria Francisca, 38 anos, casada, mãe de duas crianças, residia no centro de Bezerros. Com formação em nível Normal Médio, Pedagogia (2008) e especialista em Psicopedagogia (2017), é concursada em Bezerros desde o ano de 2010. Também desenvolvia o magistério na

Educação Infantil no período da manhã, em um município vizinho, como professora efetiva, sendo docente nesta rede há quinze anos, através de contratos temporários. Na escola Papanguarte, estava em exercício profissional há dois anos.

Maria Francisca chegava antes dos estudantes na escola. Vinha do seu outro vínculo empregatício, no município vizinho, em moto própria. Na maioria das vezes estava séria, cabelos molhados, conversava pouco com as crianças e com as colegas de trabalho. Assim que tocava o sinal, dirigia-se ao pátio da escola para a acolhida e oração junto com as crianças e com as outras professoras. Depois da oração, acompanhava os estudantes em fila para a sala de aula.

No caso da professora Iluminata, 37 anos, solteira, morava com o pai e irmãos em um sítio próximo à escola onde desenvolvia suas atividades profissionais. Com formação em Normal Médio, cursou Pedagogia no ano de 2012, sendo professora contratada em Bezerros há quinze anos. Além disso, não possuía outro vínculo empregatício.

Iluminata chegava à escola através do ônibus escolar, junto com a maioria dos estudantes. No percurso, geralmente ficava em pé, ajudando algumas pessoas a subirem no transporte. Quando sentava, ficava na frente, próximo ao para-brisa do ônibus, recebendo os estudantes quando entravam no transporte: cumprimentava-os distribuindo beijos e afagos na cabeça. Ao chegarem à escola, todos se dirigiam ao pátio central para a oração e acolhida. Os estudantes, professoras, assim como algumas famílias que estavam na escola e funcionários sempre estavam bem agasalhados, fazia frio, neblinava, chuva suave embalava o movimento entre as pessoas naquele cotidiano no período de maio a julho de 2019.

2.7 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: COMO AS PROFESSORAS OLHAM PARA A SUA PROFISSIONALIDADE E COMO PERCEBEM AS CONTRIBUIÇÕES DAS SME DIANTE DOS SEUS SABERES-FAZERES?

Realizamos entrevistas com Iluminata e Francisca com vistas a atendermos aos dois objetivos específicos, que fazem menção ao reconhecimento delas no exercício da docência e a como as suas compreensões, acerca do atravessamento dos fazeres da SME, reverberam nos sentidos de profissionalidade que elas constroem. Os extratos dessas entrevistas, que trouxemos para as análises no capítulo 5, foram identificados com as letras de A – Z do alfabeto. Aproximarmos, através das entrevistas, de como elas sentem/significam os seus próprios fazeres, tem a ver com:

Pensar as palavras pronunciadas pelas professoras como sopros, ecos, reverberações de muitas outras palavras, perceber as muitas vozes que nelas dialogam e se chocam, implica reconhecer que nelas, mais do que somente dizer de categorias valorativas (feio/bonito, mau/bom, solidário/egoísta), remetem a posições constituídas pelos sujeitos [...] (FISS, 2019, p. 93-94).

Logo, com a mobilização deste instrumento, nos interessou olhar para como a partir de um lugar comum, estas professoras dos anos iniciais, enquanto funcionárias públicas municipais, iam ressignificando o conjunto das vivências relativas à profissão pensada vivida, deixando ecoar diferentes “efeitos de sentidos” (PÊCHEUX, 1960) em seus dizeres.

Para tanto, trabalhamos com entrevistas do tipo semiestruturadas, em virtude da maior flexibilidade que permitem tanto para nós, quanto para as duas professoras entrevistadas. Nesse tipo de instrumento, há uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE; SIMAN, 1999, p. 188).

Assim, apesar de requererem a composição de um roteiro de tópicos selecionados (conforme Apêndice B), as questões seguiram uma formulação flexível e as sequências ficaram por conta do diálogo que fomos construindo com as professoras, não impedindo que novas perguntas emergissem durante o processo.

Compreendemos que a abertura deste instrumento, com as questões que não se colocam na ordem do que estava prescrito ao roteiro, permitiram maior aproximação com os olhares das professoras para com a sua profissionalidade, que nem sempre se dá, a quem o investiga, sob uma lógica fechada, linear, mas no deslize da língua, no inesperado.

As entrevistas aconteceram nas dependências físicas das escolas, enquanto os estudantes dos anos iniciais estavam na aula de educação física sob os cuidados de outro professor. Tiveram a duração média de 20 a 30 (vinte a trinta) minutos cada uma. Quanto às questões que as orientaram, foram três e estiveram relacionadas aos seus fazeres profissionais na escola e à relação desses com os fazeres das Secretarias Municipais de Educação. Foram gravadas, com o consentimento prévio das colaboradoras, posteriormente transcritos os áudios e encaminhados às docentes, para que pudessem ler e fazer suas considerações no texto escrito.

Apresentar as transcrições às professoras fez parte da construção dos nossos dados. Este cuidado, de torná-las acessíveis durante o processo, foi permitindo que esse relatório final se tornasse resultado das negociações estabelecidas entre nós e elas.

Por fim, concluímos esta seção apresentando, no quadro 02, uma síntese de como fomos mobilizando os procedimentos da pesquisa, com o intuito de atender aos objetivos específicos anunciados.

Quadro 2 – Síntese de como mobilizamos os procedimentos da pesquisa.

Objetivo	Instrumento de Coleta	Período
Analisar como as Secretarias Municipais de Educação, compreendem as suas contribuições para com a profissionalidade docente nos anos iniciais.	Entrevistas com as Professoras nas Funções de Técnicas Pedagógicas nas Secretarias Municipais de Educação no Vale do Ipojuca.	2018
Analisar quais as contribuições das Secretarias Municipais de Educação para os fazeres docentes, na visão das professoras dos anos iniciais.	Entrevistas com as professoras dos anos iniciais.	2019
Analisar quais os sentidos que as professoras dos anos iniciais produzem para o seu exercício profissional.	Entrevistas com as professoras dos anos iniciais.	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com esse desenho metodológico, concluímos o capítulo, cuja intenção foi apresentar como, através da análise do discurso enquanto perspectiva teórico/metodológica, construímos elementos para pensar/desenvolver possibilidades analíticas que permitam tecer compreensões acerca da profissionalidade das professoras nos anos iniciais, considerando, além disso, como este grupo profissional se percebe no exercício de suas atribuições profissionais e na relação com os fazeres da gestão lotada nas Secretarias Municipais de Educação.

3 COMO O “JÁ DITO” VEM INTERPELANDO NOSSO DIZER SOBRE A PROFISIONALIDADE DE PROFESSORAS?

Este capítulo se dedica à discussão teórica sobre profissionalidade. Consideramos que para desenvolvermos uma investigação sobre o olhar das professoras dos anos iniciais para a sua própria profissionalidade, considerando as contribuições das SME para com os seus fazeres, em uma perspectiva discursiva, faz-se necessário delimitarmos como vimos situando nosso estudo em meio a tantos dizeres que vêm se debruçando sobre esta temática.

Isto, pois, são inúmeros os caminhos tomados para investigar a profissionalidade de professores²⁹, assim como as tentativas de conceituá-la. Porém, tomando-a como objeto discursivo, entendemos que estamos diante de um enunciado que produz efeitos de sentidos (PÊCHEUX, 1960) inesgotáveis, se considerarmos os lugares que os professores ocupam na hierarquia social (ORLANDI, 2010).

Esta pluralidade quanto aos “lugares” tem a ver com os níveis de ensino onde atuam; a localização da escola onde trabalham; se está no campo ou na cidade; a formação destes professores; os outros papéis ocupados no cotidiano escolar. Em diálogo com análise de discurso pêcheutiana, estes lugares se fundem às produções de sentidos de profissionalidade, pois sujeitos e sentidos se constroem ao mesmo tempo.

Para tanto, investigar a profissionalidade por esta via analítica implica em uma busca por distanciamentos de uma concepção única/final, mas em nos inscrevermos em um movimento discursivo acadêmico que amplia os sentidos para a tessitura da profissão, investigada no cotidiano da escola.

Sendo assim, pesquisamos a profissionalidade entendendo-a como um enunciado que se constitui mediante o entrelaçamento com a dimensão social-histórica da profissão professor. Uma vez que o magistério se configura enquanto “uma atividade intelectual, técnica e relacional” (FORMOSINHO, 2005, p. 62), em que os fazeres do professorado entremeiam a localidade dos cotidianos escolares aos contextos políticos e econômicos, produzindo efeitos de sentidos (PÊCHEUX, 1960) plurais para estes fazeres.

²⁹ Dentre as possibilidades investigativas que se debruçam sobre a profissionalidade, temos as pesquisas realizadas por Sacristán (1995); Roldão (2008; 2005); Ramalho, Nunez e Guathier (2004); André e Placo (2007), e também as que Libâneo (2015), Dubar (1992), Reis Monteiro (2015) e Cruz (2012, 2017), vem realizando.

Dizemos com isso que, enquanto discurso de profissão, os sentidos de profissionalidade são construídos a partir da apreensão de uma linguagem, de códigos profissionais, através dos quais, manifestam-se as ações quanto às especificidades do ser professor/a, estabelecendo um diálogo entre os fazeres do cotidiano da sala de aula com os “outros cotidianos” que constituem os contextos de influência, sobre os quais a profissão se desenvolve.

Nesse sentido, os ecos das políticas nacionais reverberam nas localidades onde são tecidas as micropolíticas municipais, onde o professorado vive/constrói a profissão (ALVES; ANDRÉ, 2013). Isso porque, os contextos macro, micro e meso (ROLDÃO, 2005) se interpelam na constituição dos fazeres profissionais, haja vista estarem situados politicamente.

Os estudos da profissionalidade constituem-se, portanto, uma maneira possível para olhar os fazeres do professorado, superando concepções normativas que historicamente se debruçaram sobre esta temática, enquadrando-a em “modelos teóricos externos ao exercício profissional, **[mas nos deslocando]** para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social” (BAHIA, 2017, p. 01, grifos nossos).

Reconhecemos, assim, que a nossa inscrição nesta perspectiva que toma a profissionalidade como objeto de estudo se deu a partir de nosso contato com outros dizeres, através do levantamento do Estado do Conhecimento. Este momento exploratório das pesquisas nos situou em meio às produções discursivas acadêmicas sobre o enunciado, aproximando-nos dos caminhos teórico-metodológicos que outros pesquisadores tomaram, a fim de analisá-los. Este processo de investigação foi também compondo nossa lente teórica diante do objeto.

O contato com o “já dito” (ORLANDI, 2010), através das leituras das produções acadêmicas, aconteceu através do acesso aos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nestes dois espaços fomos, para fins metodológicos, aproximando-nos do que, em diálogo com a análise de discurso, designamos marcas discursivas. Estas marcas foram nos trazendo sinais da presença de como a profissionalidade, enquanto um discurso de profissão, vinha/vem sendo tomada nas investigações até então realizadas.

As marcas³⁰ constituem pistas linguístico-discursivas (ASSOLINI, 2016) que nos permitiram reconhecer, nas sequências dos textos analisados, como a profissão pensada vivida vem sendo pesquisada nestes espaços acadêmicos e como elas podem contribuir em nossa inserção neste “ritual da palavra. [...]” (ORLANDI, 2010, p. 10), que é a produção existente em torno da temática que estudamos.

É importante ressaltar que as marcas são linguísticas, por passarem pela apreensão da linguagem, quando aparecem grafadas no texto das produções acadêmicas em sua literalidade, e são discursivas, quando as analisamos e consideramos suas materialidades (LECOMTE, 2016, p. 151-165), ou seja, as suas condições de produção.

Destacamos que nem sempre o enunciado “profissionalidade” emergiu no dizer de algumas pesquisas do levantamento realizado. No entanto, através do distanciamento da exatidão do seu significado comumente veiculado, foi possível nos aproximar de sentidos para a profissão desenvolvida no cotidiano dos anos iniciais, haja vista a presença de outros enunciados que evocavam sentidos de profissionalidade. E, por isso, o exercício aqui foi de entender que:

O ponto essencial aqui é que não se trata somente da leitura das palavras empregadas, mas também e, sobretudo das construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que essas construções determinam a significação que as palavras terão. [...] as palavras mudam de sentido segundo a posição sustentada por aqueles que as empregam (PÊCHEUX, 2011, p. 73).

Para tanto, a fim de buscar as marcas linguístico-discursivas, delimitamos enquanto um dos espaços para coleta das pesquisas: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, por ela vir revelando através de seus encontros e dos temas escolhidos para estudos, um comprometimento político com o campo da educação.

No site deste evento, consideramos os trabalhos e pôsteres apresentados nos Grupos de Trabalhos (GTs) 8 – Formação de Professores, 12 - Currículo e 13 - Educação Fundamental, no período entre a 28ª reunião (2005) até a 38ª Reunião (2017), considerando ainda as aproximações destes trabalhos com nosso interesse investigativo.

O outro espaço por nós selecionado foi o Banco Digital de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de

³⁰ Logo, as marcas discursivas identificadas, nem sempre constituíram interesse central nas pesquisas analisadas, mas elas foram o desdobramento teórico-analítico que estas pesquisas trouxeram para tecermos nosso objeto de estudo. As marcas foram nos trazendo “fios”, pistas, quanto à tessitura da profissionalidade das professoras.

Educação (CE), e de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Neles, detivemo-nos às dissertações e teses defendidas no período de 2011 a 2019. O período foi escolhido, tendo em vista o surgimento de pesquisas que se debruçam sobre a profissionalidade docente e, especialmente, por 2019 por ter sido o ano de defesa das três últimas investigações que tomaram a profissionalidade como objeto de estudo, dois em nível de doutorado e uma como pesquisa de mestrado.

Chegamos aos trabalhos nos dois espaços através dos descritores: profissionalidade docente e profissionalidade de professores/as. Considerando as teses, dissertações, trabalhos e pôsteres, foi possível identificarmos um total de 35 (trinta e cinco) trabalhos, sendo 16 (dezesesseis) em nível das pesquisas regionais e 19 (dezenove) em nível local.

Para orientar a nossa leitura, valemo-nos de duas questões norteadoras: O que as pesquisas dizem sobre Profissionalidade de Professoras? Como estas pesquisas nos ajudam a pensar sobre os sentidos de Profissionalidade das professoras dos anos iniciais? É possível identificar nas pesquisas aqui levantadas, rastros de uma relação entre os fazeres docentes nos anos iniciais e os fazeres das Secretarias Municipais de Educação?

3.1 A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS “NOS DIZERES” DAS PESQUISAS DA ANPED

Identificamos, nos três grupos de trabalhos, o total de 35 (trinta e cinco) produções que em seus títulos ou palavras-chave traziam os descritores: profissionalidade docente; profissionalidade de professores/as. Contudo, selecionamos 16 (dezesesseis) para estruturarmos e ampliarmos nossa lente teórica sobre a temática, uma vez que eles trouxeram discussões mais próximas ao nosso objeto de estudo.

A leitura, fichamentos e construção de quadros sínteses dos trabalhos selecionados, conforme Apêndices D e E, foram contribuindo para a apreensão e posterior sistematização do material que as discussões teóricas nos apresentavam sobre a profissionalidade. Partindo deste processo metodológico, identificamos 5 (cinco) marcas discursivas presentes no levantamento, foram elas:

Esquema 4 – Marcas Discursivas nas Produções Discursivas da ANPED.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nas seções a seguir, discutiremos, de forma mais detalhada, cada uma dessas marcas discursivas encontradas nos Grupos de Trabalho: Currículo; Educação Fundamental; e Formação de Professores, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação.

3.1.1 Currículo: profissionalidade inscrita na prática curricular

As discussões sobre o currículo escolar, apresentadas neste Grupo de Trabalho, trazem em comum o sentido de currículo para além da prescrição ou dos ritos escolares, pois os consideram na dimensão dos “conhecimentos que não são criados apenas naquelas oportunidades consagradas pela escola diante dos saberes, formalizados da ciência, mas são criados na multiplicidade de encontros, desencontros, significações, contextos” (BARCELOS, 2015, p. 02).

Este sentido de currículo que atravessa a literatura presente nos trabalhos apresentados na ANPED nos convida a reconhecer que os professores, estudantes, comunidade escolar, mantêm uma relação com as políticas educacionais. São, portanto, produtores de currículo, embora nem sempre reconhecidos institucionalmente, trazendo em suas vivências cotidianas, concepções de conhecimento, maneiras de re-significar as legislações, os documentos institucionais, políticas e programas governamentais. Logo, considerando os sujeitos do cotidiano da escola como produtores curriculares, Lopes (2008) coloca que:

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais (LOPES, 2008, p. 112).

Sendo assim, ao reconhecer os fazeres dos sujeitos na produção curricular, Lopes (2008) nos remete à condição histórica dos sujeitos curriculares e que eles ocupam espaços e posições diferentes na hierarquia social, o que pode influenciar na significação das políticas educacionais e dentro destas as políticas curriculares³¹. Estas produções que se dão no campo do cotidiano superam, portanto, as dimensões administrativas, visto que uma política curricular é também uma política de construção de conhecimentos produzidos pela/na escola e recebe influências dos indivíduos que a compõem.

Neste direcionamento que toma o currículo como texto-contexto, Gonçalves (2015) coloca que as professoras dos anos iniciais desenvolvem suas atribuições para além de uma polaridade entre o currículo prescrito e o vivido. Contudo, estas dimensões se fundem em uma prática curricular, onde estas professoras, no lugar de sujeitos do cotidiano, vão encontrando possibilidades para criar currículos na relação com os estudantes.

Nesta mesma perspectiva, o trabalho de Oliveira (2017) fala sobre esse movimento de criação curricular, quando chama atenção para “o modo como às professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes e de fazeres, como criam e desenvolvem suas práticas [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 02).

E, assim, como nosso interesse de pesquisa está na profissionalidade das professoras dos anos iniciais, os trabalhos de Oliveira (2017) e Gonçalves (2015) nos trazem contributos a fim de pensarmos sobre a existência de uma profissionalidade de professoras dos anos iniciais, que se desenvolve em meio a uma prática curricular³² pensada-vivida no cotidiano, no entremeio do prescrito nas políticas curriculares e das tensões presentes cotidianamente nas escolas públicas.

Além disso, ainda nos aponta sinais sobre os processos de construção curricular pelo professorado dos anos iniciais, que apesar das tentativas de regulações e mecanismos de controle por parte do Estado, vão tecendo, diante dos seus fazeres, possibilidades quanto ao ensinar, mostrando-se “sujeitos criativos, autores de saberes e fazeres contrários à repetição e a

³¹ No dizer de Sacristán (1988), política curricular é toda decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa que estabelece as regras do jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados (p. 129 -130).

³² Práticas curriculares são tomadas aqui “como uma construção coletiva de diferentes atores curriculares, em que os professores e os alunos constroem sentidos próprios para acontecimentos, conhecimentos, convicções presentes nos diferentes cotidianos escolares” (LEMOS, 2019, p. 64).

reprodução de uma ordem social injusta e de uma proposta curricular preestabelecida e descontextualizada da realidade sociocultural dos alunos” (KRETLI, 2009, p. 03).

3.1.2 Educação Fundamental: profissionalidade pesquisadora nos anos iniciais

Neste grupo de trabalho, os estudos sobre a profissionalidade também não aparecem como um dito. Contudo, foi possível identificarmos nos enunciados, marcas ou presenças de uma profissionalidade docente pesquisadora nos anos iniciais. No trabalho apresentado por Lacerda (2001), por exemplo, quando apresenta um relato de sua experiência formativa como professora alfabetizadora, anuncia os “pontos de partida” de seu dizer, situando-nos quanto às posições que ocupa nesta produção discursiva, dizendo:

Sem qualquer compromisso com o discurso da modernidade que não me autoriza transitar pelo texto que eu mesma produzo, antecipo que este é um trabalho onde sujeito e observador se fundem e se confundem, e onde o campo de estudo e o lugar de onde se fala é o mesmo. **Mais precisamente, sou professora alfabetizadora, pesquisando junto com outras professoras na escola sobre o que podemos ver neste espaço que ajudamos a produzir e que também nos modifica continuamente** (LACERDA, 2001, p. 01, grifos nossos).

Os enunciados marcados revelam sinais de profissionalidade, pois remetem à profissão pensada-vivida em um espaço em que a pesquisadora estabelece relação de pertença profissional, em uma dupla posição no discurso: o de professora alfabetizadora e o de quem pesquisa com esse mesmo grupo profissional. É possível, ainda, o entendimento de que os fazeres profissionais estão sendo tecidos no coletivo, em meio ao diálogo com outras professoras alfabetizadoras.

A profissionalidade pesquisadora nos anos iniciais vai se dando no cotidiano escolar, através da imbricação entre o trabalho das professoras e a pesquisa, partindo das latências e potências que este espaço formativo suscita. Neste direcionamento, o trabalho apresenta aproximações com a pesquisa de Fernandes (2007), quando considera a formação continuada no e com o cotidiano escolar, dizendo como este diálogo com os pares, durante a formação acontece:

A cada encontro de nosso grupo de professoras, **uma de nós é responsável pela dinamização do trabalho. A professora responsável distribui previamente para as demais o texto por ela selecionado** de forma a expressar, perante o grupo, as questões que privilegiou discutir coletivamente [...] (FERNANDES, 2007, p. 01, grifos nossos).

O fato dos encontros de formação continuada serem planejados e desenvolvidos dentro da escola, considerando os interesses do professorado, revela-nos sentidos de autonomia do grupo profissional que vem sendo conquistada mediante reflexão teórico-prática dos seus fazeres. Esta autonomia favorece um pensar-fazer amadurecido com as demandas da sala de aula, tendo em vista as especificidades de atribuições do magistério³³.

Isto, pois, a escolha de um texto para estudo, a maneira como a formação vai sendo conduzida pelos próprios pares, são elementos de uma profissão que está cedendo espaço para o diálogo teórico-prático, imprescindível a uma tessitura da profissionalidade que caminha para o fortalecimento do estatuto profissional docente:

[...] indicando um referencial teórico a ser discutido no grupo, modificamos uma velha e endurecida relação que tínhamos com a teoria, uma vez que esta perde a hegemonia e **passa a ser vista por nós como alternativa possível em nosso propósito de compreender as questões que nos colocamos. A teoria deixa de nortear nossa prática e passa a conversar com ela**, sendo compreendida em sua multiplicidade de sentidos uma vez que não seja equivocadamente utilizada como método (FERNANDES, 2007, p. 04, grifos nossos).

Para tanto, ressignificar os fazeres da profissão, através do diálogo com os pares, permitir que estes fazeres possam “conversar” com a teoria, afastando-se de ideias que historicamente polarizam a relação teoria-prática, ou que consideram uma superior à outra, é, pois, sinal de presença de uma profissionalidade pesquisadora e reflexiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo desenvolvida mediante as tensões vividas pelo professorado.

Sendo assim, apesar da ausência de trabalhos no GT – 13 que trouxessem em suas palavras-chave ou título, o enunciado “profissionalidade”, as contribuições deste grupo, para com nossa pesquisa, fomentou pensarmos que o trabalho desenvolvido pelas professoras do Ensino Fundamental vem se afastando da ideia historicamente disseminada pela racionalidade técnica (LUDKE, 2001), ou pelos dizeres que relacionam suas especificidades ao dom, talento ou intuição, revelando que o magistério vivido por estas professoras vem se dando no movimento entre as relações teórico-práticas. Isso requer, portanto, uma formação inicial sensível à escuta destes cotidianos escolares e dos sujeitos que produzem a profissão e se produzem também enquanto pessoas nestes espaços.

³³ Neste direcionamento, Silva (2015) traz como um dito nos dados de sua pesquisa, também com professoras dos anos iniciais, a presença da intelectualidade profissional, como o desdobramento desta profissionalidade que é constituída pelas dimensões da pesquisa e da reflexão das demandas do cotidiano da escola.

3.1.3 Formação de professores: o ensino como eixo da profissionalidade nos anos iniciais

No Grupo de Trabalho – Formação de Professores, identificamos 12 (doze) pesquisas³⁴ com aproximações à temática que vimos investigando, chamando-nos atenção como o ensino é apresentado em algumas delas: como atributo central da profissionalidade.

Embora os atributos da docência tenham sido reconfigurados ao longo da história³⁵, ensinar é o que vai diferir a profissionalidade dos professores em relação a outros grupos profissionais, ou seja, é “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a acção de ensinar” (ROLDÃO, 2005, p. 94).

Sobre o ato de ensinar, Rocha e Aguiar (2012, p. 03) colocam que se trata de uma atividade complexa, uma vez que requer dos professores “ações imediatas diante dos fatos imprevisíveis que surgem na sala de aula. É nela que se institui e se constitui os saberes necessários à docência”.

A complexidade, para as autoras, está no fato de ser uma atribuição que requer conciliação entre os conhecimentos disciplinares, que remetem aos componentes curriculares que desenvolvem nas aulas, com os conhecimentos pedagógicos, relacionados a como desenvolver estes componentes curriculares com vistas a colaborar com as aprendizagens dos estudantes.

Nós, portanto, pensamos que a complexidade está para além de conciliar estes conhecimentos. As leituras neste GT, em especial, provocaram-nos a pensar, em diálogo com Roldão (2005, p. 95), que o ato de ensinar “é antes caracterizado, [...] pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação”. E, por assim ser, requer aproximação entre o que ensina e o que aprende. Pondo em movimento a relação docente-discente, abrindo espaço para a recriação quanto à função de ensinar:

Nessa atividade, **[no caso, a atividade profissional do professor]** reconhecida, portanto, como ato intencional, o sujeito professor integraria conhecimentos, instrumentos e meios que não estão deslocados das determinações sociais do sistema em que essa atividade se insere, denotando as expectativas pessoais e sociais esperadas como produto do seu trabalho, produzindo também conhecimentos teórico-práticos sobre a função de ensinar (CRUZ, 2017, p. 18, grifos nossos).

³⁴Registramos, aqui, que dentre esses doze trabalhos, nem todos trouxeram como um dito o enunciado profissionalidade, mas através de seus objetos de estudos foram nos aproximando dos fazeres das professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³⁵ Os trabalhos de Antônio Nóvoa (1989) nos trazem contribuições relevantes a esse respeito.

Por assim ser, ao tomar o ensino como elemento central na profissionalidade das professoras, é necessário colocá-lo em diálogo com outras especificidades do magistério, tais como: a pesquisa, o planejamento da aula e a avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Esta articulação, por sua vez, vai nos permitindo identificar quão sofisticada é a tessitura da profissionalidade, haja vista requerer organização, sistematização, decisão por parte do professorado, desenvolvimento de um “conhecimento científico-pedagógico” (ALARCÃO, 2010, p. 67), que também está situado em contextos/cotidianos escolares/sociais bem diversos.

Pensar na complexidade que envolve o ato de ensinar é também pensá-lo em meio aos elementos que caracterizam os contextos sociais e econômicos que o circundam. Isto, pois, entendemos que o processo de mediar (ROLDÃO, 2005) os conhecimentos, ou de promover acessibilidades a eles, nos anos iniciais³⁶, acontece em diálogo com um cenário de políticas educacionais que aproxima as questões micro vivenciadas pelo professorado em sala de aula, com as questões macro, onde se inscrevem interesses políticos que se materializam enquanto propostas para serem interpretadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) pelo/no cotidiano da escola.

E, assim, neste direcionamento, que toma o ensino como situado em um contexto social, Ferraz e Melo (2012, p. 01) trazem os efeitos das avaliações externas nos fazeres do professorado do Ensino Superior e consideram “a profissionalidade como um fenômeno dinâmico que expressa o ser e estar se constituindo na profissão docente”. Ao falarem sobre esta temática, enquanto uma faceta de uma política de avaliação dos fazeres do professorado, que tem implicações na maneira como elas se relacionam com o ensino, as autoras fazem menção a como estes efeitos, por sua vez, reverberam na reconfiguração da docência universitária.

As pesquisas neste grupo de trabalho nos provocaram no sentido de olhar para esta profissionalidade nos anos iniciais, que tem no ato de ensinar uma marca que a difere de outras profissões, percebendo que o construir-se professor está ligado ao desenvolvimento de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Além disso, considerando ainda que este processo reflete um direcionamento político nacional, que tem implicações no trabalho desenvolvido na sala de aula.

Portanto, estes trabalhos foram um convite a olhar os estudos da profissionalidade para além dos atributos ou das especificidades da docência, entendendo que ao investigá-la fazemos

³⁶ Como é o caso do nível de ensino, onde está centrado nosso interesse de nossa pesquisa.

situando-a “[...] como campo de conflitos/resistências e de recontextualização pedagógica, com base em múltiplos textos e contextos” (FERRAZ; MELO, 2012, p. 8).

3.1.4 Profissionalidade polivalente nos anos iniciais: a escola como espaço formativo dos fazeres das professoras

A polivalência foi outra marca que nos chamou atenção no levantamento das pesquisas que trabalham com profissionalidade de professoras. Cruz e Batista Neto (2012, p. 01) a apresentam como estruturante da profissionalidade nos anos iniciais, revelando-se através das “especificidades que reveste a atuação do professor dessa etapa de escolarização ao lecionar as diversas áreas do currículo”.

A investigação que eles realizam trata da construção da profissionalidade docente polivalente em meio à relação entre os conhecimentos das disciplinas de referência e os conhecimentos didáticos pedagógicos. Neste trabalho, fazem menção: à relação escola e sociedade, à relação professor e aluno e à organização do trabalho pedagógico, como estruturantes da profissionalidade.

Quanto a estes estruturantes, apesar de compreendê-los de modo interligado, faremos menção aqui à relação docente-discente, uma vez que nos foi caro perceber através das lentes de Cruz e Batista Neto (2012), como o tempo vivido pelas professoras dos anos iniciais na relação com os estudantes revelam, além do comprometimento deste grupo para com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, a marca do compromisso social destas professoras, desvelando maneiras peculiares delas tecerem a sua profissão.

No exercício da Profissionalidade Polivalente³⁷, a professora lida com estudantes entre 6 e 10 (seis e dez) anos de idade, em um período temporal bem maior que se fosse professora horista, ou seja, aquela que desenvolve apenas um componente curricular específico. Esta temporalidade extensa no desenvolvimento de suas atribuições junto aos estudantes requer, a nosso ver, maior envolvimento social por parte do professorado com eles, haja vista muitas crianças, em especial, as pertencentes às camadas populares, não disporem de seus direitos fundamentais garantidos.

A respeito desta relação docente-discente no contexto da polivalência, Cruz e Batista Neto (2012), quando analisam os dados da pesquisa com professoras, colocam:

³⁷ Os autores utilizam a sigla PP, para designar a noção de Profissionalidade Polivalente.

[...] as funções pedagógicas são orientadas por uma relação professor-aluno que ganha sentido por ser marcada por um compromisso social mais amplo que extrapolaria o âmbito do ensino dos conteúdos em si. A esse respeito, a fala das professoras participantes sinaliza o reconhecimento de que o fato do professor polivalente lidar com a fase inicial de formação humana e cidadã de seus alunos **requer dele, de um lado, um compromisso com a ampliação das oportunidades de aprendizagem e, por outro, com o fornecimento de subsídios para a participação cidadã crítica a partir do projeto de educação e de sociedade que acredita estar construindo para seus alunos** (CRUZ; BATISTA NETO, 2012, p. 13, grifos nossos).

A partir destas contribuições, quanto à ampliação das oportunidades de aprendizagens dos estudantes, associado ao fato de ser requerida, da professora polivalente, maiores contribuições à formação humana dos estudantes com os quais trabalham, passamos a pensar sobre o quanto/como o tempo que os professores e estudantes neste nível de ensino dispõe juntos no cotidiano escolar. Isso também se apresenta como formativo da profissionalidade destas professoras, uma vez que nesta relação vão se construindo possibilidades para o exercício do magistério.

Neste sentido, compreendemos que o tempo na escola é também socialmente construído e institucionalizado. Tem suas especificidades, diferindo de outros tempos, pois é permeado por um currículo que além de nortear as práticas da escola, se entremeia às necessidades, aos anseios e às expectativas dos sujeitos que ocupam o cotidiano escolar.

Acerca deste tempo escolarizado, onde além das aprendizagens dos estudantes se desenvolvem as atribuições das professoras, Santiago (1990, p. 49) denomina tempo curricular, registrando que “para compreender a escola na sua totalidade, nas suas relações internas e externas, e nela o trabalho dos sujeitos educador-educando, o tempo curricular é tomado como situação real onde e quando se dá o trabalho educador-educando”. E, a partir de então, pensamos que o tempo curricular não é apenas o cronológico, aquele que coordena e determina as semanas de avaliação, o prazo para o preenchimento das cadernetas e horas-aulas, o término e começo do ano letivo, mas trata-se de um tempo no espaço da escola para dedicar-se ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e também das professoras.

Logo, as leituras dos trabalhos no GT de formação de professores possibilitou-nos inferir que o tempo curricular nos anos iniciais se dá em uma profissionalidade extensa, se considerarmos os outros níveis de ensino, e demanda maior envolvimento entre o desenvolvimento dos componentes curriculares e o comprometimento social das professoras, haja

vista, segundo os dados da pesquisa de Cruz e Batista Neto (2012), lidarem com a fase inicial da formação dos estudantes.

3.1.5 Marcas discursivas de profissionalidade de professoras nas pesquisas pernambucanas: um olhar para as produções acadêmicas do PPGE / CAA - CE

Com a finalidade de identificar como a profissionalidade de professores e professoras vem sendo estudada a nível local, selecionamos a Biblioteca Digital dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGE e PPGEduc, através das pesquisas publicadas nas dissertações e teses defendidas no período de 2011 a 2019.

Acerca do Programa de Pós-Graduação em Educação, ressaltamos o seu compromisso para com uma formação de pesquisadores, através da articulação curricular entre as atividades de ensino e pesquisa, intencionando uma atuação crítica desses profissionais na sociedade, especialmente, no setor educacional, considerando o fortalecimento do processo de democratização da educação e da sociedade brasileira.

Quanto ao programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc)³⁸, localizado no Centro Acadêmico do Agreste, registramos que ele é resultado de uma política de interiorização da universidade pública em nosso país, desenvolvida durante o governo Lula (2003-2011). O referido programa de formação oferece a Pós-Graduação strictu sensu, na modalidade de mestrado, desde 2011, com a finalidade de formar profissionais que possam atender às demandas do sistema educacional e às práticas educativas que são desenvolvidas tanto em espaços escolares quanto em não escolares³⁹.

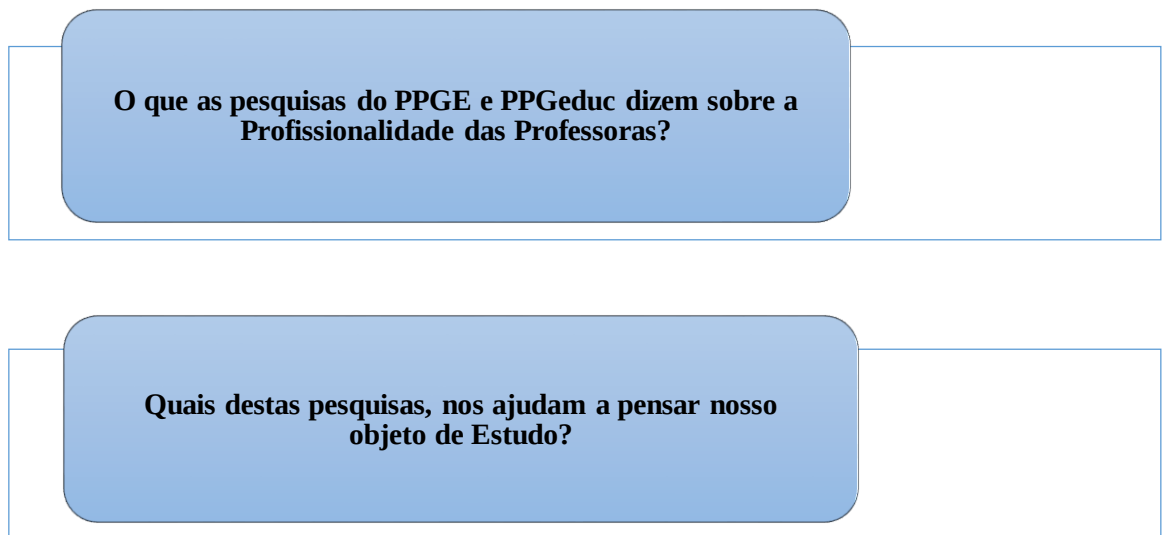
Tendo definido os dois programas como espaços para o levantamento, delineamos a temporalidade da pesquisa no banco de dados, considerando que foi em 2011 que, inicialmente, apareceram enunciados com descritores correspondentes à: profissionalidade docente e profissionalidade de professores/as; e, em 2019, o ano no qual identificamos a última pesquisa em nível de mestrado realizada no campus do Agreste, que toma como objeto de estudo, a profissionalidade das estudantes-professoras, através do eixo curricular da pesquisa e prática pedagógica.

³⁸ Ao colocarmos os descritores durante a pesquisa na biblioteca digital, emergiram 4 (quatro) trabalhos realizados por pesquisadoras vinculadas à linha de Formação de Professores e Processos de ensino - aprendizagem, do Programa de Mestrado em Educação Contemporânea, localizado no Centro Acadêmico do Agreste - CAA.

³⁹ Informações disponíveis em <https://www.ufpe.br/ppgeduc/o-programa>. Acesso em: nov. 2018.

Durante o percurso metodológico de coleta de dados para este levantamento, além dos descritores, estivemos atentas aos seguintes indicadores: autores; tipologia do trabalho; ano que a pesquisa foi concluída e quais marcas estas pesquisas traziam para pensarmos a profissionalidade de professoras tecida nos cotidianos escolares do Agreste de Pernambuco/Vale do Ipojuca. Tendo em vista esta intenção, realizamos as leituras dos títulos e resumos dos trabalhos, e posteriormente a leitura na íntegra deles. Também construímos tabelas, conforme Apêndices D e E, que nos ajudaram a sistematizá-los a partir dos seguintes questionamentos:

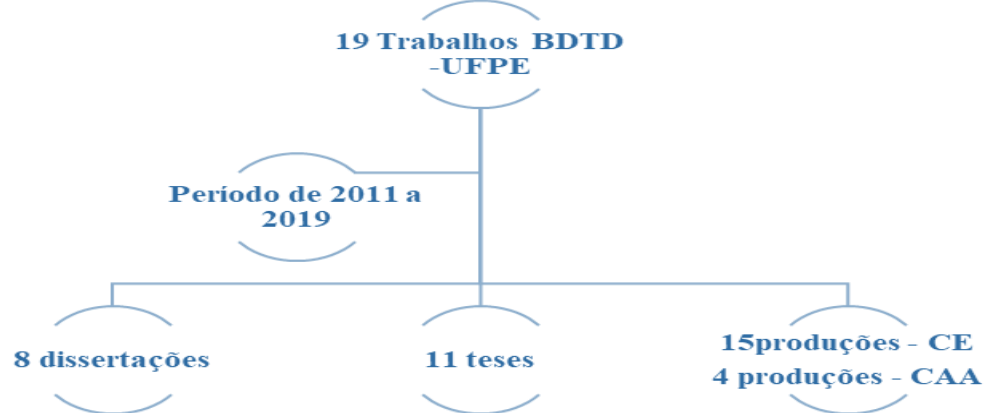
Esquema 5 – Questões norteadoras do levantamento do Estado do Conhecimento no BDTD – UFPE (CAA - CE)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As provocações suscitadas pelas questões acima foram identificadas, por vezes, nos referenciais teóricos, outras nas análises e resultados. Todas emergiram como um dito, enunciados presentes, conforme discutiremos adiante, trazendo “fios”, pistas, para reflexões acerca da tessitura da profissionalidade no cotidiano escolar. Contudo, vale ressaltar que as marcas discursivas que identificamos nem sempre constituíram interesse central nos objetos das teses e dissertações analisadas, mas constituíram o desdobramento teórico-analítico que trouxeram para que pudéssemos construir nosso estudo. No esquema 06, a seguir, apresentamos quantitativamente as pesquisas identificadas, a tipologia e o programa de Pós-Graduação onde foram desenvolvidas.

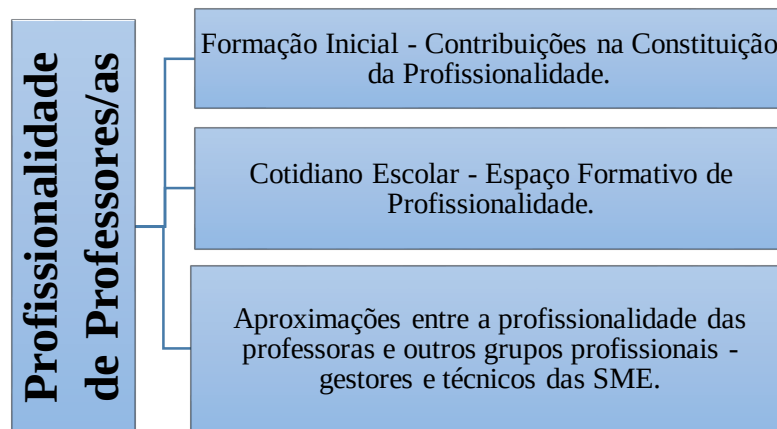
Esquema 6 – Síntese do levantamento das produções discursivas do PPGE/PPGEduc



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dentre as 19 (dezenove) pesquisas registradas no esquema acima, algumas foram específicas quanto à profissionalidade na Educação Superior, enquanto outras na Educação Infantil. Contudo, apesar de nosso interesse estar no olhar das professoras para com o trabalho por elas desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, todas as pesquisas acima mencionadas puderam, seja através do referencial teórico adotado, seja pelo percurso metodológico, possibilitar aproximações com os estudos que tangenciam nosso interesse investigativo, através de três marcas discursivas, conforme o esquema 07.

Esquema 7 – Síntese das Marcas Discursivas de profissionalidade docentes identificadas no BDTD – UFPE/ CAA – CE



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na sequência, trazemos uma discussão sobre estas três marcas identificadas no BDTD – UFPE/ CAA - CE, e que chamaram nossa atenção pela aproximação com nosso objeto de pesquisa.

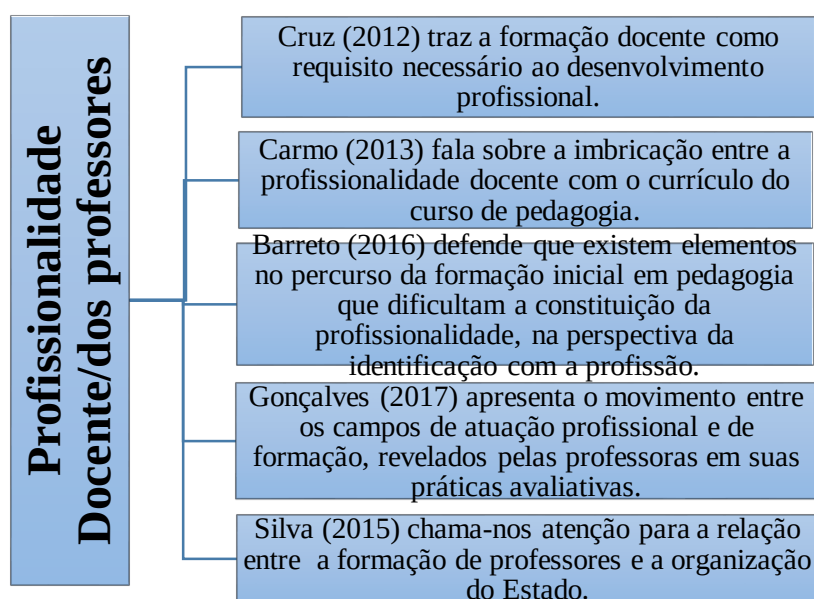
3.1.6 Formação inicial: contribuições na constituição da profissionalidade das professoras

A formação inicial requerida para o exercício do magistério se constitui uma das marcas que atravessa o desenvolvimento da profissionalidade do/a professor/a, nas pesquisas do programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e PPGEduc, conforme foi possível perceber no esquema 07. De acordo com Freitas⁴⁰ (2003), através da formação, o sujeito que se forma professor/a vai se apropriando de aspectos teórico-práticos que respaldam o seu fazer profissional, em uma busca pelo diálogo entre os conhecimentos construídos no espaço de formação inicial e as possibilidades de atuação profissional na escola.

Considerando a importância da formação inicial para a atuação profissional dos pedagogos, a pesquisa em nível de doutorado realizada por Barreto (2016) discute na relação com a profissionalidade dos estudantes desta licenciatura. E em diálogo com Perrenoud (2001), Pimenta e Ghedin (2002), Gatti, Barreto e André (2011) trazem reflexões acerca de como as políticas públicas podem favorecer a construção da profissionalidade do professorado.

No esquema 08, abaixo, trazemos como a formação dos/das professores/as foi/vai aparecendo nestas duas pesquisas que mencionamos e também em outras destes programas:

Esquema 8 – Marcas Discursivas da formação de professores nas pesquisas do PPGE / PPGEduc.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

⁴⁰ Quando investiga o brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na Educação Infantil, a partir do olhar para as formações continuadas que acontecem na escola.

A emergência da formação como necessária e constituinte do desenvolvimento da docência nos anos iniciais, como uma marca discursiva presente nas pesquisas do PPGE/PPGEduc, trouxe-nos inquietações para estruturarmos como estamos compreendendo a Formação de Professores? E como nela situamos nosso interesse investigativo?

Pensamos, aqui, que a formação diz dos processos formativos que este grupo profissional perpassa a fim de ir se constituindo enquanto professor/a. Com isso, adquire neste percurso capacidades teórico-práticas, necessárias para a organização, planejamento e avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Quanto aos professores que atendem a Educação Básica⁴¹, esta formação tem um marco institucional com as licenciaturas, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/95, artigo 62, vão atender a esta formação em nível de educação superior, dando-se prioritariamente em universidades e institutos superiores de educação. Contudo, apesar de sua importância, de acordo com Souza (2006), a formação de professores não está circunscrita apenas ao espaço acadêmico, haja vista que:

A formação de um professor não provém da ação, ainda que conjunta, de docentes da Educação Superior, mas da práxis pedagógicas de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais (SOUZA, 2006, p. 23).

As contribuições do autor nos remetem à importância da universidade na formação dos professores/as da Educação Básica, em especial dos anos iniciais, pois este espaço legaliza o exercício profissional, formalizando-o. Isso fortalece o estatuto profissional, por conferir maior credibilidade aos fazeres dos professores, diante do contexto social, incluindo neste a comunidade acadêmica e “o conceito popular” (IMBERNÓN, 2011, p. 28), necessários ao reconhecimento de uma atividade profissional.

Tais colocações também nos fazem pensar na amplitude dos espaços que frequentamos e, por sua vez, vão sendo estruturantes em nosso tecer-se professor/a. As nossas singularidades, as histórias de vidas, em aproximação com os coletivos por onde transitamos (formação acadêmica, movimentos sociais), situados em um contexto político de influências, vão nos formando professor/a em um movimento que põe em diálogo a formação da pessoa e do professor (NÓVOA, 2009) que somos e/ou buscamos ser.

⁴¹ A esse respeito, consultar a LDB 9394/96 artigo 21.

Isto, pois, “o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos [...]” (NÓVOA, 2009, p. 38). Neste direcionamento, acreditamos em uma perspectiva de formação que possa organizar-se estruturalmente a fim de proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional considerando o entrelaçamento entre estas dimensões.

No entanto, quando nos remetemos à formação, consideramos os espaços formativos, considerando a pessoa e o profissional, e também nos referimos a um campo de investigação na área educacional, que segundo Mesquita e Roldão (2017):

Reveste-se no momento atual de renovado interesse e relevância, pelo fato de, em muitas comunidades educativas nacionais e nos fóruns internacionais, se assinalar na investigação uma crescente ligação das questões da qualidade das escolas e dos resultados da aprendizagem (MESQUITA; ROLDÃO, 2017, p. 192).

Portanto, este interesse pela formação, enquanto campo de investigação, não se trata de uma emergência dos anos 2000, mas foi ganhando relevância, em especial, a partir dos anos 1980, dado o interesse de alguns países capitalistas quanto aos baixos resultados dos estudantes da Educação Básica em avaliações institucionais. De acordo com Batista Neto e Santiago (2006), esse interesse também político pela temática, esteve relacionado com estes resultados abaixo do esperado, haja vista terem apresentado consequências que:

[...] de um lado, lançou luz sobre o professor, criando um ambiente de interesse social por esse profissional e pela qualidade de sua formação, suscitando a necessidade da urgente definição de uma política pública que desse conta desse desafio. Por outro lado, ao focar na questão da qualidade de educação da educação sobre o professor, terminou por carregar excessivamente sobre os ombros desse profissional a responsabilidade pelos insucessos da política educacional (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006, p. 12).

Partindo destas colocações, vamos identificando um contexto social e histórico que, a nosso ver, vai dando os tons e os direcionamentos à formação dos professores. Essas tonalidades vão configurando o contexto de influência que circunda tanto essa formação, quanto as condições de trabalho sob as quais eles desenvolvem suas atribuições.

De acordo com Silva (2015), esse contexto trata das políticas educacionais e curriculares pensadas para a formação. Em diálogo com Mainardes (2006, p. 48), ela registra que “[...] a formação de professores encontra-se relacionada com a organização do Estado e tensões políticas

econômicas de âmbito local e global. Assim, os contextos de influência, de produções e contexto da prática encontram-se relacionados e interdependentes”.

Ou seja, o formar-se professor/a está ligado ao movimento de um social que engloba as políticas nacionais, uma vez que elas vêm fomentando o entendimento nos últimos anos de que precisam ser formados para atender ao que Pacheco (2004, p. 29) chama de “políticas de aritméticas e a uma racionalidade orçamentária”.

Essas políticas implicam em uma formação que tem como perspectiva canalizar energias para formar acentuada quantidade de professores/as em um tempo mínimo, a fim de atender à lógica da qualificação. Neste direcionamento, Freitas (2014) coloca que:

[...] no campo da formação de profissionais da educação, estamos vivenciando o que poderíamos configurar como retorno às concepções tecnicistas e pragmáticas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo – em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais (FREITAS, 2004, p. 1097).

Trata-se, aqui, de pensar o construir-se professor/a, sob uma lógica do mercado (PACHECO, 2003) que valoriza os resultados dos índices educacionais, em detrimento dos processos e construções de aprendizagens e ensino que acontecem nas salas de aulas, mediante o trabalho desenvolvido pelo professorado. Esta perspectiva de formação traz consequências danosas ao desenvolvimento dos professores, pois afasta-os do entendimento da complexidade que envolve o ensinar enquanto ato educativo (SOUZA, 2006), situado política e historicamente, reduzindo, assim, os seus fazeres ao excesso de valorização das práticas e ignorando a teoria como necessária e imbricada a ela.

Diante do que colocamos até então sobre a formação, compreendida como processo de desenvolver-se profissionalmente, mas também como campo de estudo para onde vem se lançando consideráveis esforços investigativos e inquietações políticas, no sentido de controle estatal e regulação de sua autonomia⁴², situamos os estudos sobre a profissionalidade como uma possibilidade de pensar esta “formação por dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 36).

Com isso, vamos compreendendo-a enquanto uma dimensão da formação, onde através de um processo que é cíclico, pois não se inicia tampouco se encerra nele mesmo, vai estabelecendo diálogo com o contexto de influência que o cerca. Assim, neste movimento formativo, o

⁴² CONTRERAS (2012).

constituir-se professor/a, vai se dando quando “[...] os professores definem e estruturam o seu mundo de crenças a partir do contato com a realidade escolar (PACHECO, 1995), enquanto campo permanente de (re) estruturação da sua profissionalidade. [...]” (PACHECO, 2004, p. 14), estando esta, ancorada em um social.

Por esse entrelaçamento com a dimensão social, histórica e política, aproximamo-nos da profissionalidade, entendendo-a como uma maneira possível de olhar para a profissão docente, pensada-vivida no cotidiano escolar, superando concepções normativas que historicamente a analisaram, enquadrando-a ou situando-a em “modelos teóricos externos ao exercício profissional, **[mas nos deslocamos]** para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social” (BAHIA, 2017, p. 01, grifos nossos).

Com isso, dizemos que são inúmeros os vieses tomados a fim de investigar a profissionalidade de professores, assim como as tentativas de conceituá-la, porém, ao fazê-lo, registramos que nos situamos no entendimento de que estamos diante de um enunciado que produz efeitos de sentidos (PÊCHEUX, 1960) inesgotáveis. E, por assim ser, os que se debruçam sobre este objeto, o fazem a partir de suas posições discursivas (ORLANDI, 2012a), fomentando o entendimento de que os sentidos vão sendo constituído no entrelaçamento com os sujeitos. Haja vista que sujeitos e sentidos são constituídos no e pelo discurso, conforme evidencia Orlandi (2012a).

Nós, portanto, entendemos a profissionalidade como um termo derivado de profissão, que vai assumir sentidos considerando o contexto em que emerge e também o referencial teórico utilizado para a sua análise. Na pesquisa que empreendemos, o tomamos como discurso de profissão.

Vista através da perspectiva discursiva, a profissão pensada-vivida vai se configurando enquanto uma atividade profissional, onde os fazeres do professorado entremeiam a localidade dos cotidianos escolares aos contextos políticos e econômicos, produzindo efeitos de sentidos (PÊCHEUX, 1960) para estes fazeres. Dizemos, com isso, que a profissão pensada-vivida, enquanto discurso, passa pela apreensão de uma linguagem de códigos profissionais, através dos quais se manifestam as ações quanto às especificidades do ser professor/a. E por passar pela linguagem, é interessante que assim como a formação de professores, a profissionalidade seja investigada considerando seu contexto de influência.

Sendo assim, a partir do que registramos quanto à formação de professores, compreendemos a profissionalidade situada em uma organização escolar, que reserva suas particularidades enquanto instituição à medida que participa de um contexto social amplo, que “é ao mesmo tempo individual e coletivo” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 44).

Assim, as maneiras de desenvolver a profissão vão dizendo da pluralidade quando pensamos nos fazeres de um grupo profissional. Esta pluralidade de fazeres está relacionada com as mudanças sociais, marcadas pelo avanço tecnológico, por crises econômicas, dentre outros, que influenciam a organização do trabalho na sociedade contemporânea. Nessa direção, reconfiguram-se, assim, as relações estabelecidas entre o trabalhador e seu trabalho, suscitando ainda mais, a necessidade de pensar como estas novas configurações vão interferindo em como o trabalhador exerce a sua profissão.

Ainda quanto aos fatores que potencializam as transformações na sociedade capitalista contemporânea, evidenciamos os impactos trazidos pela globalização. Segundo Lopes e López (2010, p. 91), a complexidade entendida como processo está no fato “de que não introduz somente mudanças quantitativas na produção e no trabalho, mas também mudanças qualitativas”, assim o mundo globalizado vai expressando suas variações e interferindo na forma como o trabalhador realiza suas atribuições no mundo capitalista.

Portanto, exigências outras vão emergindo quanto às habilidades profissionais entendidas como necessárias para que o trabalhador seja inserido ou se mantenha ativo no mercado. Ser trabalhador diante da realidade do mundo do trabalho na sociedade capitalista vem se tornando ainda mais complexo, com exigências que influenciam as mais diversas classes sociais.

E ao pensarmos o desenvolvimento profissional nos anos iniciais, inserido nesta dinâmica da sociedade capitalista, é possível perceber o seu impacto na profissão pensada-vivida pelo professorado, uma vez que outra característica da profissionalidade é a instabilidade, haja vista que as especificidades da ação docente também mudam ao considerar as transformações sociais nas quais a profissão se insere.

Assim sendo, as funções que se manifestam através da profissionalidade vão se complexificando, considerando as mudanças no mundo do trabalho que acabam por interferir nas dinâmicas das profissões e no desenvolvimento das especificidades profissionais. Diante disso, a própria sociedade deposita no professorado, bem como diante de outros grupos, expectativas em relação ao seu trabalho, o que pode vir a constituir mais um desafio ao seu exercício profissional.

3.1.7 Cotidiano da escola como formativo de profissionalidade

Associado à formação inicial, o cotidiano escolar aparece nas produções discursivas que realizamos como estruturante da profissionalidade das professoras. E, por assim ser, é uma das marcas do levantamento do Estado de Conhecimento que vem cercando nossas inquietações de pesquisa, desde a realização do mestrado quando investigamos, com estudantes-professoras, a contribuição do eixo curricular de pesquisa e prática pedagógica para com os seus fazeres na sala de aula.

Durante as entrevistas, que realizamos no período do mestrado, uma das professoras em formação, participante da nossa pesquisa, ao fazer menção ao seu trabalho com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, fala sobre a busca pelo exercício profissional que “dê certo”, e percebe que as influências dos alunos modificam o ritmo escolar. No cotidiano da escola, eles, enquanto sujeitos de um processo onde as aprendizagens são construídas, dão movimento ao trabalho da professora, permitindo-lhe (re) significar o seu exercício profissional.

[...] Na teoria vem tudo muito certinho, muito arrumadinho, só que quando você vai para a prática, você acaba enfrentando uma realidade que traz muitas surpresas. É o cotidiano da escola, dos alunos, é como os alunos reagem a sua forma de trabalhar, aí você vai tentar buscar as formas de trabalhar com aquela realidade, às vezes num dá certo, você vai ter que mudar, repensar, procura em tudo o que você já estudou, no que os professores vinham falando [...] (CARMO, 2013, p. 101).

A profissionalidade nestes enunciados envolve a compreensão de que não existe uma maneira, no singular, da profissão docente se realizar, mas que ela pode ser exercida com configurações próprias. Nessa direção, a relação com fatores externos, dentre eles o cotidiano da escola onde o professor atua e o grupo de alunos com o qual trabalha diretamente na sala de aula, interferem em seu fazer profissional.

Ao discutirem sobre as atuais tendências investigativas em torno da docência, Ambrosetti e Almeida (2009, p. 593) falam da importância de entendê-la como uma atividade em “[...] construção, que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional”. Isso porque, desenvolver-se professor/a implica envolvimento com o outro e neste envolvimento, as possibilidades teórico-prática para exercer o que vem a se constituir especificidades da profissão que vão sendo tecidas. Para tanto:

O contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. [...] a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores materiais frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 56).

A tessitura de profissionalidade de professoras no cotidiano escolar vai se dando em meio às condições estruturais das escolas de Educação Básica, recebendo influências de como o cotidiano se organiza institucionalmente, quanto às rotinas, questões administrativas e pedagógicas. Há, ainda, uma relação entre a localidade, considerando a formação acadêmica que tiveram para lidar com as demandas instáveis presentes no espaço de atuação profissional.

É no encontro entre a formação acadêmica (licenciatura) com o cotidiano da escola, espaços formativos onde através do entrelaçamento teórico-prático, que as professoras também têm a oportunidade de (re) construir:

[...] conhecimentos sobre a instituição escolar como organização, funcionamento e resposta social, de modo que possa construir uma visão de totalidade da escola, vá identificando os problemas profissionais, escolares e de ensino através do contato direto com a realidade concreta e a base teórica disponível e atual (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 32).

Sendo assim, esta aproximação entre o cotidiano da escola e os conhecimentos acadêmicos construídos durante a licenciatura, possibilitam aos professores em formação reelaborarem as crenças (representações que foram construídas anteriormente frente aos fazeres do magistério), e a partir de um referencial teórico refletir acerca das suas possibilidades de atuação no magistério, nos anos iniciais. Este esforço de pensar os fazeres contribui na tessitura de uma profissionalidade reflexiva (SILVA, 2015), em que os fazeres no cotidiano da escola possam ser compreendidos como situados historicamente e imbricados aos fundamentos sócio-antropológicos da educação.

Ou seja, há uma complexidade em tecer-se professora nos anos iniciais, e esta complexidade está em perceber que os fazeres desenvolvidos por este grupo profissional não estão isolados em um cotidiano de uma escola que atende a um público específico, mas estabelecem relações com as teorias e tendências pedagógicas⁴³ que se hibridizam em um espaço

⁴³ Pensamos sobre as possibilidades de compreender as tendências pedagógicas a partir das provocações de Saviani (2008).

temporalizado, histórico e são materializadas em “profissionalidades”, que se pluralizam em cotidianos também plurais.

O tecer-se professora está em relação com o olhar para os seus fazeres profissionais, o pensar sobre e com eles, considerando a sua inserção em um cotidiano de escola e, por assim ser, revela posicionamentos políticos diversos e divergentes, anseios de uma comunidade, projetos de sociedade nem sempre comuns, e modos outros de pensar e vivenciar o ato educativo.

E por ser relacional, a profissionalidade de professoras vai entrelaçar-se com as tensões das práticas cotidianas, sejam elas: as diferenças e a diversidade do grupo de estudantes e famílias com os quais lidam as professoras; a presença de gestões políticas partidárias que exercem suas atribuições, revelando nem sempre interesse no desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem o ensino, a aprendizagem, e consequentemente o melhor desenvolvimento dos fazeres das professoras.

Essas tensões são importantes, pois podem incitar o desenvolvimento da profissionalidade reflexiva (SILVA, 2015), uma vez que, ao estabelecer estratégias didáticas quanto aos fazeres profissionais, as professoras compreendem que mesmo inseridas em um cotidiano escolar local, a sua profissionalidade está inscrita em um movimento com um social, onde aproximam os contextos políticos mais globais, como as esferas: Federal; Municipal e Estadual. Esta consciência pode resultar ainda em uma profissionalidade pensada, planejada, que requer sistematização dos conhecimentos teórico-práticos frente ao exercício profissional nos anos iniciais. Nesse sentido, o cotidiano da escola passa a ser pensado para além de um:

[...] lugar de incompetência, de repetição, de falta de conhecimento vamos perceber que, ao nos aproximarmos dele e ao tentarmos estudá-lo, o que nos surpreenderá, talvez, é como neste espaço-tempo é possível encontrar esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia! (MACEDO, 2011, p. 17).

Para tanto, o cotidiano escolar, um dos espaços em que a docência é pensada-vivida, constitui-se aberto aos fazeres docente-discente, plurais. É formativo das aprendizagens dos estudantes, mas também é nele que as professoras e professores tecem possibilidades de se constituírem como tal, de desenvolverem as especificidades das suas atribuições ao longo de uma carreira profissional.

Acreditamos, assim, não existir um processo homogêneo, linear, que instrumentalize a professora a exercer suas atribuições na sala de aula, uma vez que a profissionalidade vai sendo tecida na tensão vivenciada no encontro com as demandas dos cotidianos das escolas, considerando ainda contribuição de sua formação.

As marcas discursivas que identificamos até então nos possibilitam ver que a profissionalidade pensada-vivida no cotidiano é atravessada por dizeres que recuperam a importância da formação inicial estar em sintonia com os fazeres das professoras nos anos iniciais, não no sentido, por vezes recorrentes, de instrumentalizá-las para uma prática pontual sem relação com o contexto social e político que a constitui, mas uma formação que contribua para pensar teoricamente seus fazeres e também olhar para seus fazeres no cotidiano, compreendendo-o como teoria da educação.

3.1.8 O movimento entre a construção da profissionalidade das professoras com outros grupos profissionais: impactos das políticas curriculares no fazer docente

A profissionalidade tecida para além da relação desenvolvida pela professora e o cotidiano “imediato” da escola e da sala de aula já era um elemento que vínhamos amadurecendo através dos diálogos oportunizados no grupo de pesquisa discursos e práticas pedagógicas⁴⁴, em especial, através das leituras sobre e com o cotidiano por meio das lentes de Esteban (2012), Alves (2008;2003), Ferraço e Carvalho (2012).

Estas perspectivas dos estudos do currículo nos ajudaram a pensá-lo no movimento entre o pensado-vivido, nas práticas-políticas de formação de professores e também nas que se desenvolvem nos anos iniciais, tomando o professorado como importante nesse processo de construção curricular; haja vista que o fazer-se professor se dá mediante as práticas curriculares (CARMO; ALMEIDA; FERNANDES, 2019).

As práticas de currículo na literatura acadêmica, segundo Lemos e Almeida (2016), por vezes trazem:

⁴⁴ Principalmente, a partir dos resultados apresentados pela pesquisa financiada pelo CNPq, Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES nº18/2012 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Processo 406247/2012-9, sob a coordenação da professora Doutora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, tendo como demais integrantes, professores e pesquisadores do grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, estudantes de iniciação científica do curso de Pedagogia UFPE/ CAA e estudantes de pós-graduação em educação (mestrado e doutorado) da UFPE – CE/ CAA.

[...] o sentido de execução de tarefas pré-estabelecidas, exigindo o mínimo de autonomia profissional, ora trazem o sentido de ação docente, sendo o professor o principal construtor de suas ações, com isso, enaltecendo poder profissional, podendo ou não contribuir para com o desenvolvimento da profissionalidade (LEMOS; ALMEIDA, 2016, p. 01).

Os sentidos que as autoras identificam no levantamento realizado frente à prática curricular⁴⁵ se apresentam em polaridades distintas, o que para nós está relacionado à compreensão do lugar que o professor ocupa no seu cotidiano profissional, a como ele se percebe enquanto vive as especificidades do magistério. Os dois sentidos da pesquisa de Lemos e Almeida (2016) trazem em comum a prática curricular como um dos elementos constituintes da profissionalidade docente, e por isso, nos provoca quanto à relação próxima entre o lugar ocupado e as suas produções de sentidos diante da profissão.

Quanto aos lugares por elas ocupados, seja o de quem se percebe reprodutora de uma prática curricular pensada por outros, seja o de quem se compreende como quem pensa e, por isso, tem um envolvimento maior com a prática, vale considerar que a “escolha” por ocupar qualquer um desses lugares, não se dá de modo livre, consciente⁴⁶, tampouco um sentido se opõe/oporá ao outro para todo o sempre.

A análise do discurso nos ajuda a compreender que esse movimento, onde um sujeito – professor, “consegue visualizar mais de um lugar de dizer, mais de uma posição, desnaturalizando o sentido das palavras” (FISS, 2019, p. 100), é possível, e convida à reflexão acerca das contingências e temporalidade dos sentidos construídos para a profissionalidade, na oscilação entre sujeito, sentidos e o contexto político que influencia/cerca o cotidiano profissional.

Partindo de uma lente teórica discursiva, vimos pensando que a profissionalidade, enquanto um discurso de profissão, vai se afastando da ideia de fazer individual (de uma professora atender as suas atribuições no contexto da sua sala de aula), e se aproximando da compreensão de um fazer que se materializa na sala de aula, mas se encontra com “várias vozes” entrelaçadas que se afirmam como políticas curriculares e reverberam nos fazeres docentes.

Nesta perspectiva, as pesquisas realizadas por Lins, Leocádio e Santos (2017) e Santos (2019), ao estudarem a profissionalidade construída na relação de interdependência (ELIAS;

⁴⁵ No periódico Currículo Sem Fronteiras, no período de 2005 a 2015.

⁴⁶ Orlandi (2012), no capítulo II – O sujeito e sua forma histórica. Incompletude: Movimento, deslocamento e ruptura, (p.50-52) pode contribuir com esse entendimento.

VAN VOSS, 1990) entre a gestão da escola, gestão municipal e o professorado, trazem pistas de onde estariam situadas essas vozes que, não poucas vezes, “gritam” sobre como e deve acontecer a profissão vivida pelo professorado, vislumbrando delinear a possibilidade um modo padronizado para viver o magistério.

Ao tomar como sujeitos de pesquisa: a Secretaria Municipal de Educação, gestão escolar e professoras dos anos iniciais no interior do Agreste Pernambucano, Santos (2019) fala sobre como o controle do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e do Programa Novo Mais Educação (PNME) sobre o trabalho pedagógico das professoras, afetam a autonomia profissional do grupo, mas também favorecem o desenvolvimento de um corpo de saberes especializado. Isso oportuniza ao professorado repensar seus fazeres com os estudantes na escola. Neste direcionamento, coloca:

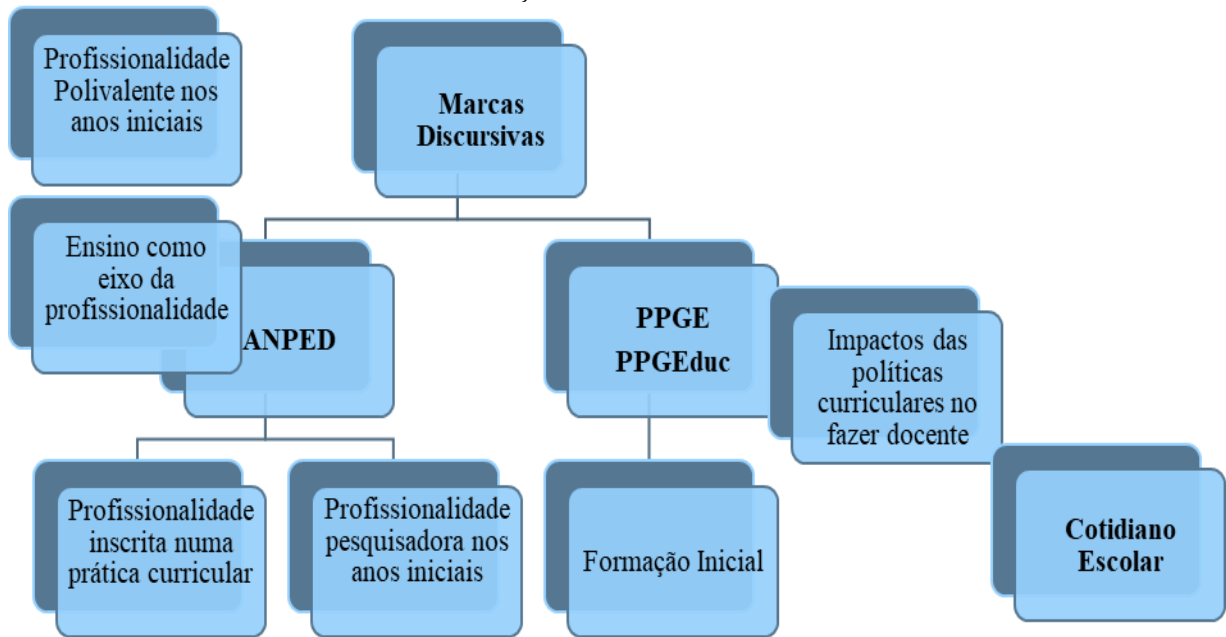
Observamos que o movimento caracterizado por acolher, discutir, problematizar, pensar, negociar e (re) significar os projetos pedagógicos e/ou educacionais, envolvia o professorado e a Equipe Gestora da Escola (EGE) na medida em que a EGE atuava junto aos professores **buscando, predominantemente, adequar 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 (SANTOS, 2019, p.17, grifos nossos).**

E, assim, estudando o processo de profissionalização docente na dimensão da profissionalidade, através da pesquisa de Santos (2019), fomos reiterando o entendimento de que “cada sujeito desenvolve, em sua trajetória e em sua prática profissional, pontos de fuga, sentidos outros que emergem das subjetividades diversas e que se forjam [...]” (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019, p. 94).

Contudo, estes sentidos subjetivos são resultados de construções coletivas das professoras com os outros espaços, ou no dizer de Santos (2019), com outras figurações, o que muito acrescenta na reelaboração da ideia de individualização do desenvolvimento da profissionalidade, pois mesmo que os fazeres docentes sejam regidos por normas institucionais, os professores as reconfiguram em meio a um movimento que tenciona o seu protagonismo e o processo de profissionalização.

Tendo discutido as marcas que identificamos nos dois espaços discursivos que analisamos, trazemos o esquema 09 com a síntese dos elementos que foram perpassando a nossa escrita no presente capítulo.

Esquema 9 – Síntese das marcas discursivas identificadas na ANPED e no PPGE que contribuíram para a construção da nossa lente teórica.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na sequência, traremos nossas análises, considerando, a princípio, as entrevistas com as técnicas pedagógicas, lotadas nas Secretarias Municipais de Educação, no Vale do Ipojuca, Agreste Pernambucano e, posteriormente as análises das entrevistas com as duas professoras dos anos iniciais, que também colaboraram conosco na tessitura dos dados desta investigação.

4 O MOVIMENTO ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COM OS FAZERES DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Eu aprendi que as palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam, ou pela posição que ocupam. [...] (ORLANDI, 2012a, p. 126).

Neste capítulo, discutimos as percepções das Secretarias Municipais de Educação em relação às suas contribuições para com o desenvolvimento dos fazeres das professoras dos anos iniciais, no Vale do Ipojuca, Agreste de Pernambuco. Conforme já registramos, o objetivo central desta pesquisa esteve em compreender como as professoras deste nível de ensino olham para a tessitura da sua profissionalidade, na relação com as condições sociais que lhes são dadas para vivenciarem as suas atribuições profissionais nas escolas onde trabalhavam.

Para tanto, tomamos como ponto de partida a aproximação das condições físicas, estruturais e sociais oferecidas às professoras para o seu exercício profissional, através da escuta às técnicas pedagógicas, que trabalham com a formação continuada e atendimento às demandas destas professoras. Trazemos, inicialmente, alguns dados sobre as marcas estruturais do Vale do Ipojuca, microrregião por nós investigada. A seguir, registramos as condições destas professoras quanto ao vínculo empregatício, porcentagem por gênero nos anos iniciais e outros elementos que nos possibilitaram caracterizar sua profissionalidade.

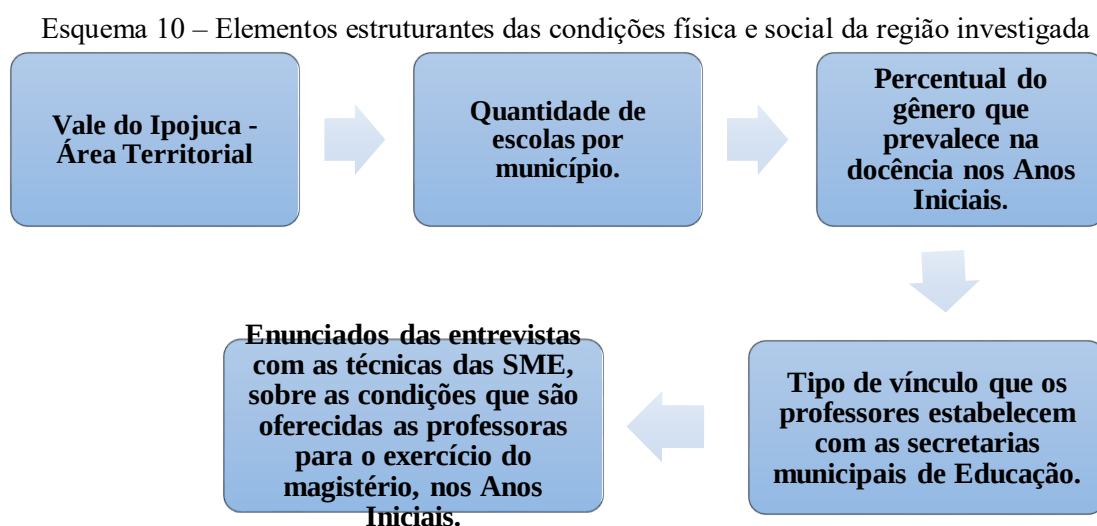
Na sequência, discutimos sobre a Formação Continuada, enunciado que apareceu nos dizeres das técnicas das Secretarias, entremeando dois sentidos. Um primeiro sentido que pensa a formação como meio de “treinar as professoras” para atingirem as demandas dos indicadores das avaliações externas, e um outro sentido que vem compreendendo essa formação como momento oportuno às trocas entre os pares, bem como a reflexão da prática docente.

Outra categoria por nós trabalhada foi a Coordenação Pedagógica, atuante diariamente nas escolas. As técnicas-pedagógicas reconhecem que as coordenadoras pedagógicas, através do planejamento das formações continuadas, do acompanhamento dos planos de aula e das atividades desenvolvidas pelas professoras, vêm trazendo contribuições significativas para os fazeres docentes. Foi recorrente, também, o discurso já cristalizado em relação à atuação destas profissionais, associando-as a sentidos como ‘funcionário da prefeitura’, representante da gestão política partidária local, que deveria cumprir a função de ‘fiscalizar o trabalho das professoras’ nas escolas.

Na última seção deste capítulo, trazemos como as técnicas das SME delegam aos programas e projetos agenciados pelo Estado de Pernambuco um espaço privilegiado às orientações para as professoras, sobre como devem desenvolver o ensino nos anos iniciais. Em especial, questionamos a centralidade que eles vêm ocupando nos discursos quanto às suas contribuições diante dos fazeres das professoras, uma vez que nos dizeres das técnicas de todas as secretarias por onde passamos⁴⁷, eles aparecem tanto como parcerias indispensáveis para as aprendizagens dos estudantes, quanto para a melhoria dos fazeres docentes. Dentre outros, foi interessante perceber que este investimento das prefeituras, na adesão aos programas e projetos, aparece como proposta para “instrumentalizar” os fazeres das professoras, vislumbrando possibilidades para a homogeneização de suas práticas.

4.1 MARCAS ESTRUTURAIS DO AGRESTE – VALE DO IPOJUCA: CENÁRIO FÍSICO E SOCIAL ONDE AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DESENVOLVEM SUA PROFISSIONALIDADE

A fim de orientar nossa escrita sobre como fomos fazendo a leitura das condições físicas e sociais da região investigada, construímos o esquema 10, a seguir. Nele, trazemos cinco blocos sobre como organizamos os dados coletados através do questionário e das entrevistas com as técnicas pedagógicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

⁴⁷Caruaru, Gravatá, Bezerros, Brejo da Madre de Deus, Jataúba, Belo Jardim, Cachoeirinha, São Bento do Una, Riacho das Almas, São Caetano, Tacaimbó, Poção, Pesqueira, Capoeiras, Sanharó e Alagoinha.

Sobre o Agreste de Pernambuco, registramos que se constitui uma área ampla e diversa quanto ao relevo, temperatura, vegetação e clima, e tem sua localização na transição entre a Zona da Mata e o Sertão. Possui 71 (setenta e um) municípios que são divididos em seis microrregiões: Brejo Pernambucano, Alto do Capibaribe, Médio do Capibaribe, Vale do Ipojuca, Vale do Ipanema e Garanhuns⁴⁸. O quadro 03 nos situa quanto às microrregiões que compõem este Agreste e como sua população está distribuída nesta mesorregião, em cerca de 1/3 da área total do nosso Estado⁴⁹, ocupando uma área de 24.400 km².

Quadro 3 – Microrregiões do Agreste de Pernambuco

Microrregião	PIB 2014	Per capita	Pop. 2016
Vale do Ipojuca	11.975.009.000	00 13.194	69 923.116
Garanhuns	4.302.482.000	00 9.329	84 465.328
Alto Capibaribe	3.178.431.000	00 10.578	55 309.282
Médio Capibaribe	2.085.483.000	00 8.051	37 259.389
Brejo Pernambucano	1.602.807.000	00 7.192	23 223.671
Vale do Ipanema	1.180.849.000	00 6.211	57 193.562
TOTAL	24.325.061.000	00 10.390	20 2.374.348

Fonte: IBGE (2016).

Partindo do levantamento realizado, buscamos localizar o município de Caruaru nessas microrregiões para, partindo dele, realizarmos o recorte geográfico onde desenvolvemos a parte inicial da pesquisa. A escolha em fazer o recorte, tomando este município como referência, deu-se em virtude da implantação do campus da UFPE - Centro Acadêmico do Agreste (CAA), neste espaço, o que para nós, além de se constituir como o reconhecimento social desta localidade, enquanto um importante centro econômico do Estado, sinaliza para o seu potencial formativo, através de propostas que buscam superar as desigualdades regionais presentes, como a fragilidade de políticas públicas comprometidas com o combate ao empobrecimento, ao desemprego, dentre outras questões sociais que dificultam o desenvolver-se professores/as nas escolas de Educação Básica⁵⁰.

Em um contexto de desigualdades econômicas e sociais, destacamos o compromisso que a Universidade situada nesta microrregião vem assumindo com a Educação Básica, uma vez que compreende a melhoria da qualidade dos níveis e modalidades de ensino como indispensável para a formação de recursos humanos para a pesquisa e para a vida profissional. Vale registrar,

⁴⁸ Site IBGE (2018).

⁴⁹ Site IBGE (2018).

⁵⁰ Estas informações foram identificadas desde a pesquisa que realizamos no mestrado. A esse respeito, consultar Carmo (2013).

também, que a licenciatura em pedagogia, oferecida por este campus, atende a parcelas significativas de estudantes que se deslocam de outras microrregiões do Agreste, para iniciar sua vida acadêmica e profissional como professores/as⁵¹ nos anos iniciais.

O Centro Acadêmico do Agreste, através da licenciatura em pedagogia e também do programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc (desde 2011), vem desenvolvendo pesquisas que consideram problemáticas educacionais locais, contribuindo nas formações iniciais e continuadas de profissionais da educação que atuam no Agreste Pernambucano, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis de ensino em que as professoras participantes de nossa pesquisa vivem a profissão.

Sendo assim, tendo definido o Vale do Ipojuca como região a ser investigada, considerando a importância que teve a interiorização da Universidade Federal de Pernambuco, em Caruaru, através de impactos positivos na formação de professores e pesquisadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciamos solicitando que as técnicas pedagógicas respondessem a um questionário, conforme Apêndice H, que nos situou quanto às condições de produção do discurso sobre os fazeres das professoras no nível de ensino que estamos investigando.

Os dados nos trouxeram, quantitativa e geograficamente, para questões ligadas ao exercício profissional destas professoras em cada município, assim como o gênero que prevalece quando remetemos ao exercício da docência nos anos iniciais, o tipo de vínculo com a prefeitura, além da quantidade de escolas, sua localização, dentre outros. Buscamos nos aproximar desses dados, pois eles constituem as condições de produção do discurso sobre a profissão vivida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles nos falam dos lugares ocupados por este grupo profissional, além de como as políticas pensadas-vividas pelo município atravessam esses fazeres docentes. Para Orlandi (2010, p. 30), as condições de produção são “[...] as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio - histórico, ideológico”, onde a profissão se desenvolve.

Ainda em relação aos materiais analíticos, que nos aproximamos através do questionário, chamamos atenção nos gráficos que seguem para a quantidade de habitantes e escolas que os municípios possuem; o tipo de vínculo que estas professoras estabelecem com a rede municipal e

⁵¹As pesquisas realizadas por Carmo (2013), Melo (2014), Silva (2016), Gonçalves (2017), Magalhães (2018) que tomam como sujeitos as estudantes-professoras, que exercem o magistério na região do Agreste, trazem dados que nos conduzem a esta informação.

a porcentagem aproximada da prevalência do gênero feminino exercendo a docência nos anos iniciais na microrregião do Vale do Ipojuca/Agreste-PE.

Gráfico 1 – Quantidade de escolas por município no Vale do Ipojuca – PE.



Fonte: Construído pela pesquisadora (2018).

Observar a quantidade de habitantes e de escolas de cada município nos possibilitou compreender geograficamente a extensão territorial de cada um deles, como também, perceber que apesar das dificuldades orçamentárias, anunciadas nas entrevistas pelas técnicas das secretarias municipais, as escolas não estão sendo desativadas. Vale ressaltar, que a maior parte dessas escolas estão localizadas, em todos os municípios, na região campesina, o que nos trazem indícios de uma política de valorização dos conhecimentos produzidos neste espaço.

Apenas um dos municípios investigados, no período de 2018: Sanharó – PE, revelou o esforço do grupo que assume a gestão da Secretaria Municipal há dois anos (2017 e 2018) em fechar as escolas chamadas de base, aquelas que, de acordo com a técnica entrevistada, ficam em localidades bem distantes, considerando as outras escolas do campo. O fechamento destas escolas está se dando sob a justificativa de que ao nuclearem as escolas de pequeno porte, transformando-as em escolas localizadas em comunidades mais centrais, facilitaria o acompanhamento por parte da Secretaria ao trabalho desenvolvido pelas professoras. Contudo, foi registrado que este processo não está se dando de maneira tranquila, tendo em vista a resistência das comunidades locais.

Ainda quanto aos dados coletados através dos questionários com as técnica-pedagógicas, destacamos a presença dominante de mulheres no exercício do magistério nos anos iniciais nos

municípios do Vale do Ipojuca – Agreste/PE, conforme gráfico 02. Esse dado nos mobiliza a tomar o gênero feminino na escrita deste texto, uma vez que elas, as professoras, representam uma média de 98% dos profissionais que desenvolvem suas atribuições nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 – Percentual de Professores por gênero nos Municípios do Vale do Ipojuca



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A presença feminina, que prevalece enquanto gênero no exercício do magistério nos anos iniciais, constitui-se traço da história da docência neste nível de ensino e nos convida a pensar na cultura do magistério como um tecido de muitos fios (ARROYO, 2000, p. 197), onde os fazeres do grupo profissional vêm se dando no entremeado das lutas pelo reconhecimento social da profissão e das expectativas sociais quanto ao que deve fazer “uma professora” no trabalho com os/as estudantes, inclusive atendendo-lhes as suas necessidades básicas, uma vez que se tratam de crianças ainda pequenas.

Essas expectativas, frente às especificidades da profissão para ser pensada-vivida nos anos iniciais, estão bem associadas às características socialmente atribuídas às profissões femininas, sob a hipótese delas serem de maior abertura para as relações interpessoais e/ou estarem mais ligadas ao cuidado do outro. Dentre estas especificidades, Tardif e Lessard (2005), ao falarem sobre os elementos do trabalho docente enquanto um trabalho reflexivo e interativo, destacam:

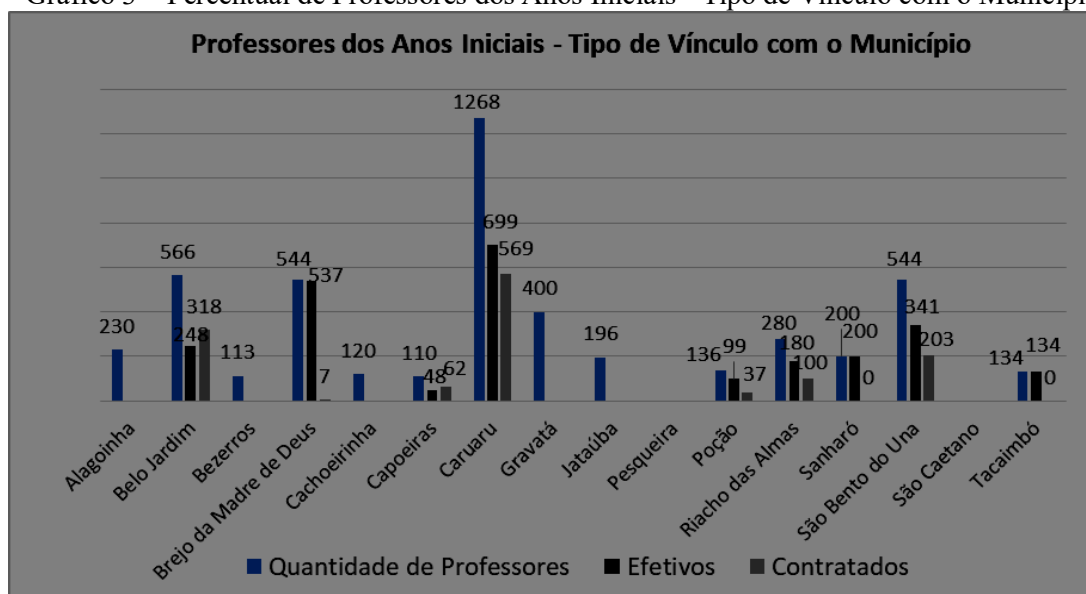
Manter a classe em ordem, cuidada, fazer “o ordinário”, preparar como é preciso, atividades e material, eis aí qualidades tradicionais das professoras de profissão e das mulheres em geral, como testemunham as antigas recomendações morais para aceitar mulheres no ensino (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 176).

Olhar para estes já ditos sobre as especificidades da profissão docente nos anos iniciais, e perceber neles a insistência da presença de tais atribuições ligadas a fazeres considerados ordinários, simples, ligados a uma destreza manual, faz-nos perceber, nos dados do questionário que realizamos, o quanto “a história do magistério não se escreve isolada dos processos culturais mais amplos, das ideias e valores, da herança que vem consolidando uma determinada cultura social e política, [...]” (ARROYO, 2000, p. 190).

Além do mais, faz-nos ter a clareza do quanto ainda a docência, nesse nível de ensino, precisa ser compreendida em sua relação com a cientificidade, com a pesquisa, com o reconhecimento da necessidade de formação acadêmica específica, para a tessitura desta profissionalidade que se dá em uma relação com os estudantes ainda crianças, conforme registramos. Ou seja, pensar a docência desenvolvida nos anos iniciais para além da díade masculino/feminino.

Por fim, ainda em relação aos marcos estruturais que nos falam sobre as condições sociais do magistério vivido nessa microrregião, identificamos o tipo de vínculo empregatício que as professoras no Vale do Ipojuca – Agreste/PE estabelecem com o município. Eles nos falam das condições desta profissão pensada-vivida. Como visualizamos no gráfico 03, os últimos concursos públicos que os municípios realizaram foram entre os anos de 1998, em Jataúba, e 2016, em Sanharó, e a maior parte das professoras que compõem o quadro são efetivas.

Gráfico 3 – Percentual de Professores dos Anos Iniciais - Tipo de Vínculo com o Município



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

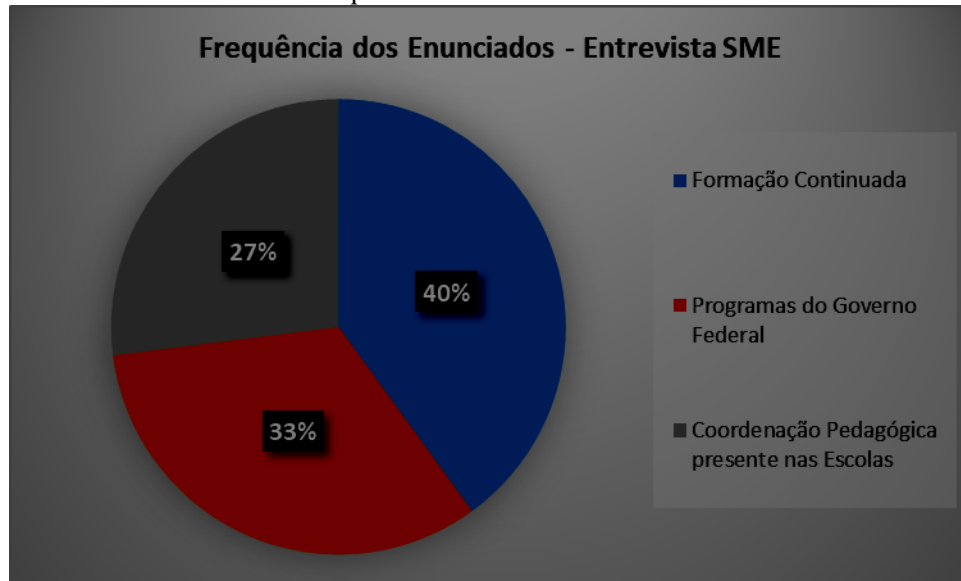
Com a leitura do gráfico 03, visualizamos que a maior parte dos/das professores/as, estabelece vínculo efetivo com as prefeituras. Apenas no município de Belo Jardim, a quantidade de contratos supera os efetivos. Dentre outros, isso nos faz mais uma vez perceber as diferenças quanto às condições profissionais vivenciadas pelo professorado, considerando o vínculo empregatício com os municípios.

Estas diferenças quanto ao vínculo profissional impactam inclusive nas possibilidades que as professoras têm de estabelecer maiores continuidades de suas atribuições nas escolas onde estão lotadas, visto que as com vínculo efetivo não vivenciam, como as professoras contratadas, oscilações quanto a não renovação de contrato de trabalho e instabilidades quanto à escola que vão trabalhar.

O fato de nos municípios investigados a maioria das professoras dos anos iniciais ter acesso à profissão através de concurso público, também nos fala do fortalecimento de políticas públicas que as favorecem enquanto um grupo profissional, com direitos trabalhistas resguardados. Isso porque, elas têm garantido por lei férias coletivas, 13º salário, licença maternidade, afastamento para cuidar da sua saúde e da família, dentre outros direitos, assegurados. O que a nosso ver, fortalece o estatuto da profissionalização e repercute no desenvolvimento da profissionalidade do professor. Diferente das professoras vinculadas aos contratos de trabalhos temporários, que “não possuem vínculo empregatício e podem ser desligados a qualquer momento, conforme cesse a necessidade do Estado” (KAMINSKI; MOURA, 2014, p. 130).

Por fim, trazemos com o gráfico 04 os enunciados que foram recorrentes, durante as entrevistas das técnicas, acerca de como percebem, no desenvolvimento de suas atribuições nas Secretarias Municipais de Educação, suas contribuições para com os fazeres das professoras dos anos iniciais.

Gráfico 4 – Frequência dos Enunciados - Entrevista SME



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

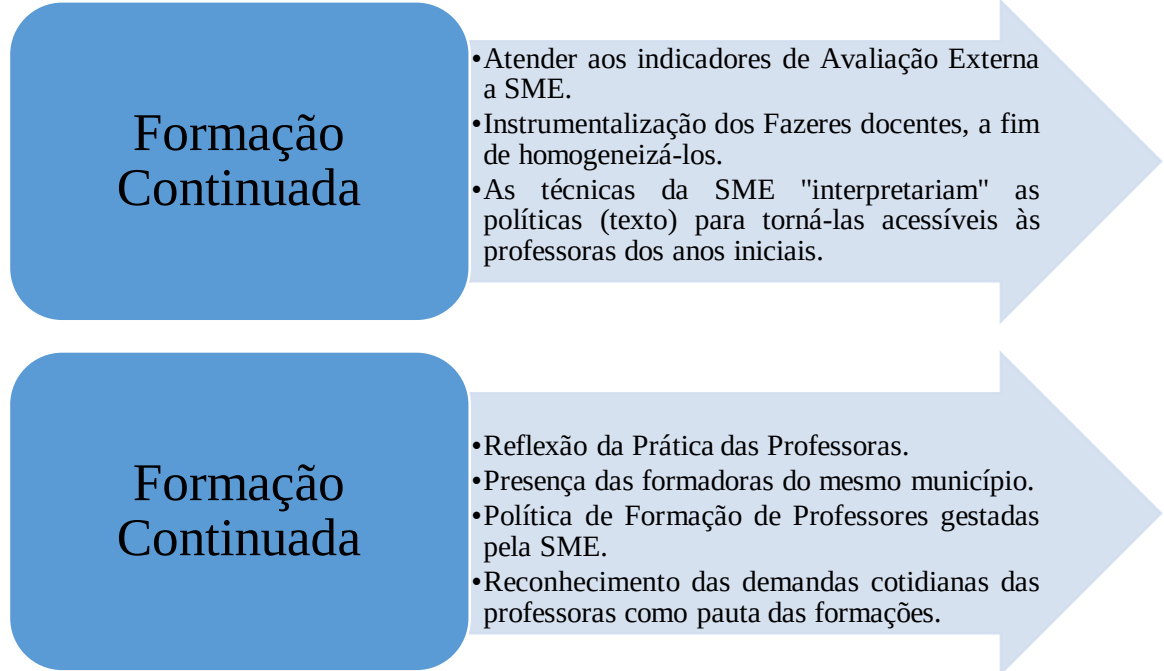
Foram apontados pelas Secretarias, como elementos que favoreciam o desenvolvimento da profissionalidade docente, os seguintes enunciados: Formação Continuada, Coordenação Pedagógica e Programas e Projetos do Governo Federal, conforme apresentamos no gráfico 04, acima. Isso foi nos provocando questionamentos para investigarmos tanto sobre a relação próxima entre a profissionalidade docente e os fazeres das Secretarias Municipais de Educação, quanto sobre a responsabilidade desse espaço, que deveria ser também formativo de profissionalidade, para com um exercício profissional docente, articulado com um pensar sobre e com as demandas dos cotidianos escolares.

Partindo dessas considerações, apresentamos, a seguir, como fomos sistematizando analiticamente os enunciados do gráfico 04, que por sua vez, constituem as nossas categorias analíticas.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DIZERES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO VALE DO IPOJUCA – AGRESTE DE PERNAMBUCO

Foram dois os sentidos que apareceram na pesquisa associados à formação continuada, conforme podemos visualizar no esquema 11, a seguir.

Esquema 11 – Sentidos de formação continuada, nos dizeres das SME.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Um dos sentidos emergiu em meio a enunciados que positivavam o trabalho desenvolvido nas formações, como resultado dos programas e projetos do Estado de Pernambuco, a fim de controlar e unificar o trabalho das professoras. O outro sentido escoou através de dizeres que reconhecem na formação um momento importante para os fazeres profissionais, uma vez que oportunizam o diálogo entre os pares e a reflexão das práticas docente que estão sendo vivenciadas nas escolas.

Ao observar o esquema 11, acima, pondo-o em diálogo com a lente teórico-analítica da Análise do Discurso, é interessante perceber o movimento dos sentidos que diante de um mesmo enunciado, no caso: formação continuada de professores, reverberam-se em suas possibilidades de significação, como ondas que se movimentam sem um início demarcado ou um findar-se em si mesmo. Isto, pois, nas palavras de Orlandi (2005, p. 15) “O discurso é assim palavra em movimento, [...]”, e por isso, ao nos lançarmos no processo de análise dos dados, nos distanciamos da busca por encontrar um conceito, que atenda de modo preciso e único a significação desse enunciado.

Mas, por entendermos o discurso como prática social, estaremos sempre por captarmos os seus “efeitos de sentido” (PÊCHEUX, 1960), considerando o contexto histórico-social de onde emerge, bem como suas condições de produção. “Significa ainda dizer, que o discurso reflete

uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à do (s) seu (s) autor(es) e à sociedade em que vive(m)” (BASSÉGGIO; DIAS, 2008, p. 05).

E, por assim ser, os dois sentidos que apreendemos com as técnicas das Secretarias Municipais surgem em seus contextos sociais vinculados às suas condições de produção discursivas, e por isso foram nos mobilizando alguns questionamentos, tais como: É possível que esses dois sentidos coexistam em um mesmo enunciado? A que projeto de sociedade os dois sentidos buscam atender?

Considerando estas e outras questões, fomos nos aproximando teórica e analiticamente dos sentidos de formação continuada por nós identificados nas entrevistas. Eles nos possibilitam compreender que, inclusive, alguns já foram anunciados em outros momentos da história, haja vista que o discurso apresenta como uma de suas dimensões, a historicidade (ORLANDI, 2012a), que estará atravessada pela memória, abrindo espaço inclusive para a repetição.

Quanto ao primeiro sentido anunciado, que relaciona as formações a momentos oportunos para “treinar” o professorado para as suas repostas aos indicadores de avaliações externas, trazemos extratos da entrevista com Salete (2018), técnica pedagógica de Tacaimbó, quando coloca:

As formações aqui, têm sido sempre para que os professores consigam atender o que pedem os indicadores (I). Sempre com uma das técnicas daqui mesmo. A gente segue as orientações dos programas que a prefeitura tem parceria e eles dão muitas sugestões para os trabalhos das professoras (II). Elas [as professoras] dão a entender que compreendem. A gente dá várias dicas de como fazer, mas sinceramente, na sala de aula, as coisas não vêm funcionando (III). Não é à toa que estamos nos mais baixos índices do IDEP, de toda a região. (IV) (SALETE, 2018, Técnica Pedagógica, Tacaimbó/PE).

O sentido de uma formação regulada pelas expectativas dos indicadores de avaliação externa é apreendido como um dito, quando Salete (2018) registra que o objetivo da formação continuada é: “sempre para que os professores consigam atender o que pedem os indicadores [...]A gente dá várias dicas de como fazer [...] (I)”.

Já o enunciado (III) nos remete ao entendimento de que os fazeres do professorado deveriam se render às práticas homogêneas, tendo em vista as orientações dadas pelas técnicas, seguindo os programas e projetos instituídos pelo governo federal, a fim de atender aos resultados de maneira positiva. É possível perceber este sentido, em especial, quando ela diz: “A gente

segue as orientações dos programas que a prefeitura tem parceria e eles dão muitas sugestões para os trabalhos das professoras (II)”.

Identificamos também nos enunciados (II e III), sinais de um entendimento quanto a um projeto de formação continuada que venha a instrumentalizar os fazeres das professoras dos anos iniciais de maneira linear. Ou seja, as técnicas ensinariam durante a formação como fazer na sala de aula, dariam as sugestões advindas dos programas e às professoras caberiam a função de “implementar” as orientações dadas.

Nesta perspectiva, as técnicas pedagógicas exerceriam a função de “interpretar” a política enquanto texto (o ensinado durante as formações) e dariam acessibilidade às professoras a este texto, interpretado de uma política pré-fabricada através das formações continuadas, a fim de que as professoras pudessem fazer o que se pede: ‘atender aos indicadores das demandas externas’, garantindo o êxito dos princípios mercadológicos compreendidos como estratégias para homogeneizar os resultados escolares.

Considerando as contribuições de Almeida, Magalhães, Gonçalves (2019), quando olha para as políticas avaliativas e seus desdobramentos no cenário curricular nas escolas de Educação Básica, pensamos que este sentido de formação, relacionado a uma maneira de atribuir qualidade às escolas, condicionando ao trabalho unificado e padronizado das professoras, aparece inserido em um contexto onde se faz presente:

Uma conjuntura de intensas reformas sociopolíticas alinhadas às determinações de agências internacionais de fomento à educação orientadas por princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade orientadores das ações de um Estado de Bem-Estar influenciado pelos ideais neoliberais atravessados nos processos e nos resultados educacionais via políticas de avaliação em larga escala (ALMEIDA, MAGALHÃES, GONÇALVES 2019, p. 1083).

Assim, a avaliação está voltada para o foco nos resultados, sendo possível visualizar que as Secretarias Municipais de Educação acabam por ‘entregar’ ao Estado a responsabilidade por orquestrar os procedimentos e técnicas, a fim de que se atinja o controle e regulação das mesmas.

Como um exemplo do que colocamos, temos o enunciado de uma das secretárias por onde passamos, quando diz que as formações continuadas não estão funcionando. A esse respeito ela coloca: “Não é à toa que estamos nos mais baixos índices do IDEP, de toda a região” (SALETE,

2018, IV), ou seja, não estão atendendo aos índices econômicos e às políticas educacionais com ênfase no resultado e na produtividade.

Segundo esta técnica pedagógica, os resultados das avaliações externas confirmam o insucesso do ensino no seu município, revelando insatisfação quanto ao trabalho das professoras que vem, inclusive, frustrando as expectativas da gestão local. Mais adiante, em outros enunciados, deixa escapar sentidos de culpabilização das professoras dos anos iniciais, pela suposta falta de comprometimento com o ensino, haja vista que todas nessa rede têm vínculo efetivo com a profissão. Observemos:

Esse trabalho de formação, com os programas, infelizmente não vem dando certo, como eu falei, mas culpa é das professoras, porque todas são efetivas. A gente não tem contrato aqui, então elas não têm tanto comprometimento com as aprendizagens dos alunos (SALETE, 2018, Tacaimbó/PE, V).

Contudo, diferente do que fora colocado no extrato acima por Salete (2018), técnica pedagógica de Tacaimbó, Ball, Maguire e Braun (2016) nos chamam atenção para a relação entre as políticas traduzidas nas escolas, uma vez que ele vem as compreendendo, afastando-se de uma perspectiva de implementação linear, haja vista que as políticas requerem envolvimento criativo das professoras.

E, por assim ser, em diálogo com esta perspectiva teórico-analítica de Ball, Maguire e Braun (2016), vimos compreendendo que por mais que as formações continuadas, conforme enunciados anteriores, tragam uma concepção de política enquanto elemento de um texto, que precisa ser implementado pelas professoras nas salas de aula de modo horizontal e homogeneizado, este processo está para além de ser livre de tensões, ou circunscrito à perspectiva de causa e efeito, emergindo no movimento dos atores que estão envolvidos nas interpretações e traduções possíveis frente às políticas nos cotidianos escolares.

Portanto, ao estudarmos a tessitura de profissionalidade de professoras, considerando os seus olhares para com o próprio exercício profissional no cotidiano da escola, consideramos a complexidade “pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas pelas políticas que são colocadas para as escolas e professores, bem como as preocupações que surgem no seu próprio contexto” (BALL, 2010, p. 10).

Sendo assim, a profissionalidade vem sendo tecida mediante essas tensões, que põem em encontro a profissão em sua dimensão real, do vivenciado pelo grupo profissional nos cotidianos,

e uma dimensão ideal, a que é colocada como expectativa do social, mais precisamente das SME, frente aos seus fazeres nos cotidianos das escolas.

Conforme registramos anteriormente, a formação continuada, associada à reflexão da prática das professoras, também emergiu durante os sentidos que fomos apreendendo durante a pesquisa. Alguns enunciados trouxeram a importância deste momento, pois nele são dadas possibilidades para se refletir sobre o exercício da profissão de maneira alinhada às necessidades do grupo profissional, considerando as vivências, dificuldades e especificidades de atuação profissional no cotidiano da escola. Por conseguinte, também foram recorrentes enunciados que enalteciam a importância de, nas formações continuadas mensais, as coordenadoras pedagógicas se fazerem presentes nas escolas, para mediar o diálogo entre as professoras e outros membros da gestão.

Neste direcionamento, Guadalupe (2018), uma das técnicas pedagógicas, coloca:

Nós criamos dois programas, o FOCAD - Formação Continuada de Alfabetização e o FOCAL - Formação continuada de Alfabetização e Letramento. Eles estão **em funcionamento há 2 anos (VI)**. Nós construímos um plano unificado, aqui no município.

Estes programas são desenvolvidos por professores formadores aqui do município e as formações são mais ligadas aos conhecimentos específicos de cada área (VII). As professoras são remuneradas pelo tempo que gastam nestas formações mensais (VIII) (GUADALUPE, 2018, Bezerras/PE, VI, VII, VIII).

Chamamos atenção para o contexto em que emergem os enunciados VI, VII e VIII, ou seja, para as suas materialidades discursivas (PÊCHEUX, 2016). Eles estão relacionados à experiência de formação continuada desenvolvida pelo município de Bezerras – PE, quanto à criação de programas que, segundo a técnica-pedagógica, foram gestados no âmbito da Secretaria. “Estes programas são desenvolvidos por professores formadores aqui do município e as formações são mais ligadas aos conhecimentos específicos de cada área (VI)”, a fim de contribuir com a unificação de um plano curricular municipal e também para que a SME pudesse acompanhar o trabalho das professoras, além de oferecer sugestões para desenvolvimento dos seus fazeres profissionais.

Conforme García (1994 apud VIEIRA, 2002), a formação continuada está relacionada às atividades que são planejadas pelas instituições ou pelas professoras, com vistas a oportunizar o seu desenvolvimento profissional, bem como o desenvolvimento dos processos que envolvem o ato de ensinar. Sendo assim, o tempo destinado e remunerado pelas prefeituras, via Secretarias de

Educação, para as formações continuadas das professoras, pode trazer indicativos de como este espaço planeja e direciona ações quanto aos fazeres das professoras que desenvolvem seu trabalho nos anos iniciais, conforme enunciado (VIII): “as professoras são remuneradas pelo tempo que gastam nestas formações mensais”.

Nos enunciados acima, é possível percebermos, ainda, a relação entre a tessitura da profissionalidade das professoras e os fazeres desenvolvidos enquanto uma política de formação pensada-proposta nos municípios, em especial, quando Guadalupe (2018) registra que o tempo da formação é remunerado. Consideramos isso um reconhecimento legitimado pela SME, de que este tempo constitui elemento importante para que os professores desenvolvam suas atribuições e possam pensá-las em diálogo com os pares.

É interessante ressaltar que, além do município de Bezerros – PE, que estamos nos referindo até então, este sentido de uma formação continuada, considerando-a como momento oportuno para pensar a prática das professoras coletivamente e orientada pelas professoras que assumem a função de coordenação pedagógica, foi identificado também no município de Capoeiras – PE.

Embora os dois municípios assumissem parcerias através de adesões aos programas do governo federal, destinados aos anos iniciais, e eles também serem tomados como orientadores da profissionalidade, através das formações continuadas que objetivam ‘treinar as professoras’ para atenderem as suas demandas, o que nos chama atenção é o fato de que neles, os programas e projetos não constituem o centro de suas práticas de formação de professoras. Isso porque desenvolviam projetos no âmbito das secretarias com a intenção de contribuir com os fazeres das professoras, considerando as demandas locais, conforme podemos visualizar nos enunciados que seguem:

Com o final do PNAIC, a gente ficou assim meio solto, sem direcionamento **quanto a estas coisas assim do trabalho dos professores**, então a gente dividiu dois grupos: **os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental com o foco nas atividades de leitura e escrita e outro grupo com os professores do 4º ao 9º ano com as atividades por área do conhecimento (IX)**. Cada grupo recebe uma **formação específica mensal**, que acontece numa escola grande do centro. **Os formadores também são deste município. Construíram o plano destas formações e um plano municipal unificado (X)** (GUADALUPE, 2018, Bezerros/PE, IX, X).

A iniciativa da Secretaria Municipal de Educação em pensar possibilidades de formação continuada para as professoras, que possam atender por áreas do conhecimento cada grupo

(conforme os enunciados IX e X), através de programas gestados no âmbito da Secretaria, onde o professorado é remunerado por estas horas de estudo, caminha no sentido de compreender que as situações e demandas da formação continuada precisam ser complexificadas, partindo de situações que aproximem os conhecimentos construídos em cada localidade, acolhendo também, os fundamentos e bases legais que precisam orientar as práticas educativas na escola. Segundo Imbernón (2009), a formação continuada desenvolvida a partir:

[...] da análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança. A prática- teórica, mais do que a teoria-prática usual nas modalidades padrão, se não é apenas sobre o que ocorre em minha/nossa ação educativa, como elemento importante nesta forma de pensar a formação permanente do professorado (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Neste direcionamento que aproxima os fazeres das professoras dos anos iniciais aos fazeres das técnicas-pedagógicas propostos pelas SME, considerando o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, bem como o tempo disponibilizado pelas Secretarias de Educação, para que as professoras planejem e organizem os processos que envolvem o ensino, Gimeno Sácristan (1999) acrescenta:

A prática profissional **[das professoras]** depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar (SÁCRISTAN, 1999, p. 71, grifos nossos).

Sendo assim, a tessitura de profissionalidade de professoras nos anos iniciais não está isolada no contexto micro de um cotidiano escolar, mas dialoga e recebe influências de outras instâncias estatais, o que, para Ludke e Boing (2004), pode limitar a autonomia do grupo profissional através da regulação e do controle excessivo das atividades desenvolvidas pelas professoras. Contudo, a nosso ver, esta relação entre os fazeres da docência pode vir a fortalecer o processo de profissionalização.

Este fortalecimento pode acontecer quando as Secretarias de Educação desenvolvem a gestão das políticas que valorizam a formação continuada das professoras: oportunizando tempo destinado ao planejamento dos seus fazeres; disponibilizando material físico e humano para que as estratégias de ensino possam ser desenvolvidas na escola; e, principalmente, compreendendo,

neste processo formativo, que os fazeres das professoras não estão circunscritos a um fazer técnico utilitarista que tem a finalidade de dar retornos positivos aos indicadores de desempenho, mas que estão situados historicamente e estabelecem relações com o que o município pensa/vive enquanto uma política de formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva de práticas de formação continuada que fortalecem o estatuto da profissionalidade de professoras, trazemos os enunciados XI e XII:

O que vem contribuindo enquanto município para o trabalho desenvolvido pelas professoras nos anos iniciais é a formação continuada que a gente tem (XI). Então... nas formações a gente troca ideia, troca atividades e ideias que estão dando certo, e o que ajuda é que elas planejam as aulas juntas, cada nível se encontra e já sai daqui com tudo encaminhado (XII) (APARECIDA, 2018, Capoeiras/PE, XI, XII).

O fato do município de Capoeiras construir uma formação continuada com professores/as técnicos/as que estudam e se ocupam desta finalidade, configura-se um contributo para o fortalecimento da tessitura da profissionalidade das professoras dos anos iniciais. Aproveitar os conhecimentos que as professoras desse nível de ensino têm, quanto aos seus fazeres em sala de aula, criar espaços para que elas partilhem as suas experiências de sala, construam em grupo o plano de aula (conforme enunciado XII), é aproximar os fazeres do grupo profissional, oportunizando a reflexividade e criação de condições para a tessitura de uma “profissionalidade reflexiva” (SILVA, 2015, p. 118).

O sentido de reflexão da prática que apreendemos é, pois, o de uma prática proativa, que reflete no momento da ação e não se dissocia da teoria, nem a antecede, mas se lança para uma ressignificação do exercício profissional. Dessa forma, trata-se de uma prática reflexiva imersa em um contexto social amplo, no qual o sujeito desenvolve a reflexão durante a ação e se responsabiliza por elas. E conseguimos apreender este sentido nos dizeres das técnicas pedagógicas dos municípios de Bezerros e Capoeiras.

Dito isso, pensamos que os referidos municípios acabam, através das suas práticas/políticas de formação de professores/as, propondo espaços para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, uma vez que os momentos de formação continuada se configuram para além da ideia de normatização do que deve fazer uma professora, a fim de atender aos indicadores de avaliação externa. No entanto, revelam preocupação por aproximar-se desses fazeres, captando neles o envolvimento criativo que acontece em meio à tessitura da

profissionalidade docente, conforme enunciado da técnica pedagógica quando, ao falar das formações, coloca:

É um trabalho sério. As professoras vêm para aqui e nós começamos sempre perguntando como foi a semana delas na escola, quais as dificuldades? Como elas estão fazendo? A gente anota o que elas falam e na próxima formação planejamos a partir da fala delas (APARECIDA, 2018, Capoeiras/PE, XIII).

Ao ouvirem as professoras, reconhecer suas demandas cotidianas como pauta de formação continuada, a SME estará também as reconhecendo como atuantes de uma política e tendo a oportunidade de identificar os limites destes fazeres, afastando-se dos “enquadramentos discursivos” (BALL; MAGUIRE; BRAUNS, 2016, p. 09) que insistem em universalizar esses fazeres, como se isso fosse possível. Nesse mesmo direcionamento, trazemos as contribuições de Sarti (2008) quando diz que:

[...] para tanto, faz-se necessário que os professores estejam de fato incluídos no jogo e que possam jogar com suas cartas; ou seja, requer que o espaço que eles ocupam na invenção e na reinvenção cotidiana da docência seja reconhecido não como um desvio a ser evitado, mas como possibilidade real de inovação pedagógica que, portanto, deve ser estimulada (SARTI, 2008, p. 63).

A nosso ver, quando Sarti (2008) fala em “entrar no jogo”, sinaliza pra nós a importância de validar os interesses das professoras durante as formações continuadas da rede, considerando o que elas realizam enquanto vivências da profissão, relacionando/situando estes fazeres locais com o que se discute enquanto uma política macro de formação para os anos iniciais.

Logo, este movimento de legitimação dos fazeres das professoras vai contribuindo para o afastamento das representações de um modelo fixo/único de uma profissionalidade ideal, como se todas as professoras tivessem que realizar suas atribuições para atingir indicadores externos, que inclusive podem se mostrar alheios ou indiferentes às demandas dos cotidianos onde elas tecem sua profissionalidade⁵².

⁵²“A profissão docente é por natureza marcada pela subjetividade de seus atores, por isso não deveria ser tomada como algo possível de ser pensado distante dos lócus, onde os processos de ensino e de aprendizagem acontecem e a práxis se desenvolve, nem tão pouco, distante dos sujeitos construtores e inventores dessa prática” (QUEIZOZ, 2018, p. 12).

A esse respeito, Queiroz (2018) coloca que políticas de formação na perspectiva acima mencionada têm sua importância, pois acaba por reconhecer, por excelência, a escola como locus da produção de conhecimentos, uma vez que

[...] ela representa o lugar onde os professores mais se apropriam de sua profissão, junto aos seus pares, seus alunos. E assim, vão construindo sua identidade profissional, dando sentido à profissão, (re)fazendo o caminho juntos no processo de organização da escola. [...] As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nelas atuam; [...] a ideia de tornar a escola espaço de formação, também para seus professores, não invalida, nem nega a importância de outros espaços, instâncias, formas, também de a realizarem (QUEIROZ, 2018, p. 56).

Ao nos trazer o entendimento de que a cultura escolar precisa ser acolhida quando pensamos em formação continuada de professores na escola, a pesquisa desenvolvida por Queiróz (2018) também nos possibilitou pensar sobre a importância do coordenador pedagógico como alguém que pode, através do desenvolvimento das suas atribuições, favorecer este diálogo entre a formação continuada e uma perspectiva de profissionalidade que possibilite o pensar com e no exercício profissional.

Logo, interessante perceber que esse sentido de formação continuada mediado pelo coordenador pedagógico na escola, posto pela autora, também se fez presente nos dados das entrevistas com as técnicas pedagógicas, durante a nossa pesquisa. De acordo com as Secretarias Municipais de Educação por onde passamos, estes profissionais podem promover ações a partir da escuta das professoras que estão em sala quanto aos seus fazeres, a fim de que as dificuldades e potencialidades das salas de aulas possam ser sistematizadas, documentadas, pensadas e refletidas com o grupo de professoras. Conforme discutiremos adiante, o coordenador pedagógico ocupa um lugar de fundamental importância no processo de formação docente.

4.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO NA TESSITURA DOS FAZERES DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

O trabalho desenvolvido pelas coordenações pedagógicas nas escolas dos municípios no Vale do Ipojuca, principalmente quando se fazem presentes semanalmente nestes espaços, vivenciando com as professoras a materialização do trabalho docente, aqui compreendido em diálogo com Libâneo (2004, p. 39), como “a forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na

sala de aula”, foi outro enunciado presente durante as entrevistas. Conforme registramos, no gráfico 04, ocupou 33% da recorrência dos dizeres nas Secretarias Municipais de Educação, quanto às suas contribuições para com os fazeres do professorado.

As técnicas-pedagógicas reconhecem que mais do que os Programas do Governo Federal, as coordenadoras pedagógicas, através do planejamento das formações continuadas, do acompanhamento dos planos de aula e, principalmente, da convivência com as professoras, conseguem ampliar a comunicação entre elas no dia a dia da escola. Conforme podemos observar nos enunciados que seguem:

As idas das coordenadoras nas escolas ajudam muito o trabalho das professoras. Porque a gente escuta as professoras, elas apresentam materiais sobre como estão fazendo ou trabalhando um ou outro conteúdo. **Em especial, nas formações que acontecem todo o mês, lá. (XIV)**

Mas também, a gente ajuda no que elas estão precisando naquele momento, tem os alunos que estão dando trabalho, as famílias que quando chegam na escola entram direto ‘para’ salas de aulas, e isso atrapalha o trabalho delas, né? Quando as coordenadoras estão nas escolas elas ajudam até nisso. No atendimento às famílias. (XV)

Veja... tem também os grupos no whatsapp, nos e-mails, a gente vai partilhando como as coisas estão acontecendo e até mesmo a gente planeja, antecipa algumas coisas, partilha algumas matérias ou um texto para que as professoras leiam e no dia da formação, que acontece na escola, a gente conversa. (XVI)

Na escola, com as professoras dos anos iniciais que estão todos os dias lá, a gente vai conversando muitas coisas. Organiza as datas comemorativas, as reuniões de pais e mestres (XVII) (APARECIDA, 2018, Capoeiras/PE, XIV, XV, XVI, XVII).

Estes dizeres trazem a importância do trabalho desenvolvido pelo profissional coordenador pedagógico, uma vez que ele vem desempenhando as suas funções quanto à articulação entre os fazeres do professor enquanto rede, aproximando e fortalecendo a comunicação entre os pares, em especial durante as formações continuadas.

Outro elemento que nos foi suscitado a partir desse recorte da entrevista com Aparecida (2018) foi a presença da coordenação pedagógica como alguém que põe em diálogo os fazeres docentes nos anos iniciais. Através das formações que acontecem no chão da escola, vai-se abrindo espaço para que as especificidades da profissão pensada-vivida-sentida, como o planejamento, o estudo, a sistematização das vivências locais, possam ser refletidas enquanto demandas do grupo profissional. Em outro momento da entrevista, essa mesma técnica da SME registra:

No começo teve resistência, porque elas, no caso, as professoras, achavam que nas formações, ou quando a gente chegava na escola, a gente ia dar o planejamento pronto, e algumas não tinham o hábito de planejar, de registrar o plano da aula, mas hoje está bem mais tranquilo (SANTOS, 2018, Capoeiras/PE, XVIII).

Esses dizeres nos fazem identificar um avanço quanto ao entendimento das atribuições da Coordenação Pedagógica, por vezes requisitada na escola apenas para resolver conflitos, questões ligadas a (in) disciplina dos estudantes, ou ainda funções ligadas ao serviço burocrático, como controle e acompanhamento das cadernetas das professoras e fiscalização das atividades desenvolvidas por elas.

Em diálogo com Almeida (2003), pensamos que tanto o reconhecimento da contribuição do coordenador pedagógico, quanto os fazeres docentes, através do fortalecimento da comunicação entre as professoras, e a ideia de que juntas, coordenadoras e professoras, podem construir possíveis enfrentamentos para as dificuldades encontradas nas salas de aulas, por exemplo, fortalece o estatuto profissional docente, haja vista que passam a, enquanto grupo profissional, fazerem juntos o caminho “das descobertas e da construção de respostas aos desafios da prática cotidiana, sejam eles da ordem da ciência e do conhecimento, sejam eles da ordem das relações ou dos afetos” (PLACCO, 2003, p. 53).

Ainda considerando os enunciados acima, quando a técnica pedagógica aponta as resistências por parte do professorado em relação à intervenção do coordenador pedagógico, uma vez que esta presença supostamente ia requerer a (re) construção do planejamento da aula e também a socialização de como a profissão vinha sendo desenvolvida nos contextos de cada escola, vimos refletindo sobre como essa repulsa, a priori por parte das professoras, pode sinalizar o quanto que a sala de aula continua sendo percebida como lugar do singular, onde apenas o “eu-professor” é autorizado a entrar, espaço intocável ao outro, sacralizado. E o quanto que estas posturas se configuram como impasses ao fortalecimento de uma profissionalidade também entendida como uma construção coletiva entre o corpo docente. Ou, nos dizeres de Correia e Matos (2001 apud MELO, 2019), a sala de aula, espaço onde a profissão é sentida-vivida, permanece sendo:

Vista como lugar sagrado “em que ninguém tem o direito de intervir a não ser o professor” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 100), a sala de aula tem revelado as inseguranças desse profissional no que diz respeito à sua atuação, bem como a fragilização de uma prática que se fecha aos olhares e aos intercâmbios dos outros sujeitos da escola e acaba por impedir o desenvolvimento do professor. Desse modo,

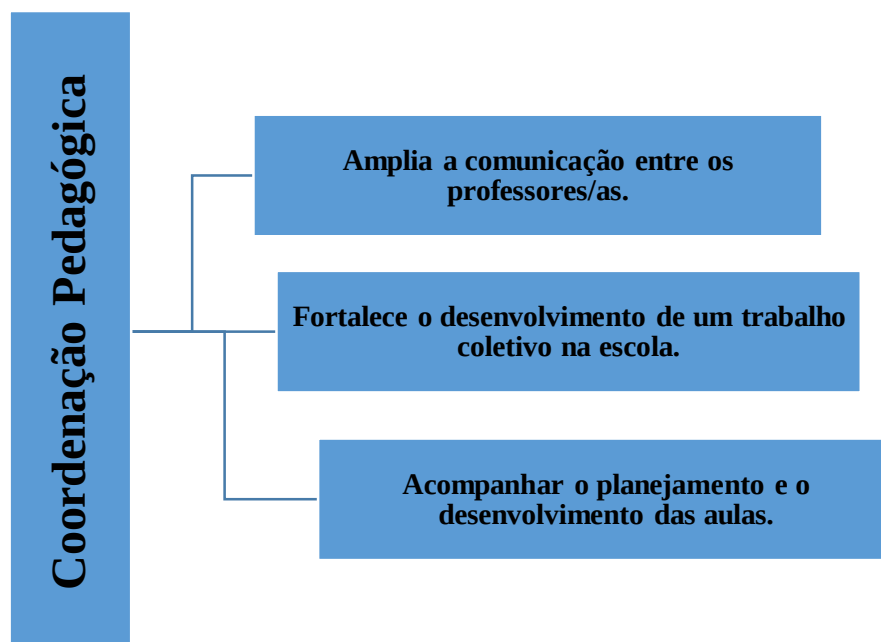
consideramos que o individualismo no exercício profissional tem se caracterizado como “uma das propriedades mais marcantes da profissionalidade docente” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 91), tendo uma de suas representações o isolamento das salas de aula (MELO, 2019, p. 82).

Desse modo, acreditamos que a importância de discutirmos a presença e a atuação da coordenação pedagógica junto aos fazeres docentes reside, também, no fato de entendermos que vamos nos fazendo profissional no movimento individual-coletivo, onde se acolhe o percurso marcado pelas subjetividades dos sujeitos, uma vez que eles trazem consigo suas marcas.

Contudo, faz-se necessário enxergar que essa dimensão pessoal precisa ser fortalecida com momentos de encontro entre as professoras na escola, a fim de que possam contemplar os saberes-fazeres umas das outras e refletirem juntas em relação às possibilidades e limites de suas atuações. Dessa maneira, estaremos ampliando a possibilidade de olhar para a sala de aula superando a compreensão de “lugar de segredo em que pouco ou quase nada é compartilhado” (MELO, 2019, p. 82). Para tanto, a fim de sistematizarmos como estamos tecendo essa seção sobre o movimento entre os fazeres da coordenação pedagógica e os fazeres das professoras dos anos iniciais, construímos o esquema 12, a seguir. Nele, trazemos algumas palavras-chaves que foram estruturando esse bloco das análises, até então.

Esquema 12 – Elementos estruturantes da seção sobre o movimento entre os fazeres da coordenação pedagógica e fazeres das professoras dos anos iniciais.

NA ESCOLA



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao olhar para esta síntese, outro elemento que nos foi sendo suscitado e consideramos importante ressaltar quando analisamos como as Secretarias Municipais de Educação veem o seu lugar quanto ao trabalho desenvolvido pelas professoras, foi que a coordenação pedagógica ainda vem sendo percebida, em alguns espaços, como alguém de confiança da gestão municipal, que deve cumprir a função de supervisionar como as professoras estão desempenhando as suas atribuições. Observemos, nos enunciados que seguem, alguns registros a esse respeito:

**Outra coisa, muitas vezes as professoras não fazem o que precisa ser feito, ou o que combinamos durante as formações, às vezes elas têm dificuldades de fazer, ou as turmas estão muito agitadas, ou elas não estão conseguindo trabalhar determinado conteúdo. Então é bom que tenha alguém lá olhando. As coordenadoras representam a secretaria de educação e a gestão junto da professora (APARECIDA, 2018, Capoeiras/PE, XIX).
As coordenadoras têm de estar nas escolas, para ver se as coisas estão funcionando direito, porque não é à toa que estamos nos mais baixos índices do IDEP de toda a região. Nem sempre fazem o que é pra fazer (SALETE, 2018, Tacaimbó/PE, XX).**

Aparecida e Salete (2018) trazem elementos de uma memória do dizer. Conforme Orlandi (2010), nos dizeres dessas técnicas fomos identificando que o já dito na história sobre a identidade do coordenador pedagógico, que associa os seus fazeres à fiscalização do trabalho docente, ainda se faz presente nos discursos das profissionais que trabalham nas Secretarias Municipais de Educação. E, inclusive, essa memória presentificada traz sustentação às palavras anunciadas pelas técnicas-pedagógicas, colaboradoras desta pesquisa durante a entrevista.

Interessante perceber através da compreensão daquelas que estão diretamente ligadas ao trabalho das coordenadoras pedagógicas, como ainda persiste o sentido que outrora ficou demarcado no ato de supervisionar, onde as atribuições dessas profissionais ‘deveriam’ se pautar no controle, primando por ‘fazer as professoras trabalharem’ nas escolas e deixando subentender que estas últimas fossem destituídas de autonomia profissional, ou incapazes de gerir os próprios fazeres.

Considerando, então, o que registramos até aqui sobre esse movimento na história que abre espaço para que dizeres ‘antigos’ (ou o já dito) sejam reconfigurados nos contextos atuais, e se materializem no ‘a se dizer’ sobre as atribuições do coordenador pedagógico e sua relação de controle com as práticas docentes, trazemos as contribuições de Franco e Nogueira (2016) quando, ao investigarem as marcas identitárias deste profissional, colocam:

Um breve histórico sobre essa prática mostra que, **na década de 1950, as escolas públicas tinham, no seu módulo administrativo, cargos e funções de orientação educacional, direção de escola, auxiliar de direção e supervisão (inspeção) pedagógica, que era realizada de modo externo à escola.** A autonomia dos professores, antigos catedráticos, e as orientações curriculares nacionalmente pré-especificadas **não deixavam espaços ao pleno exercício da tarefa pedagógica de coordenação. O contexto político no qual se criou a supervisão escolar, Estado Novo, teve papel predominante no fato da coordenação pedagógica apresentar-se atrelada à ação supervisora** (FRANCO; NOGUEIRA, 2016, p. 49, grifos nossos).

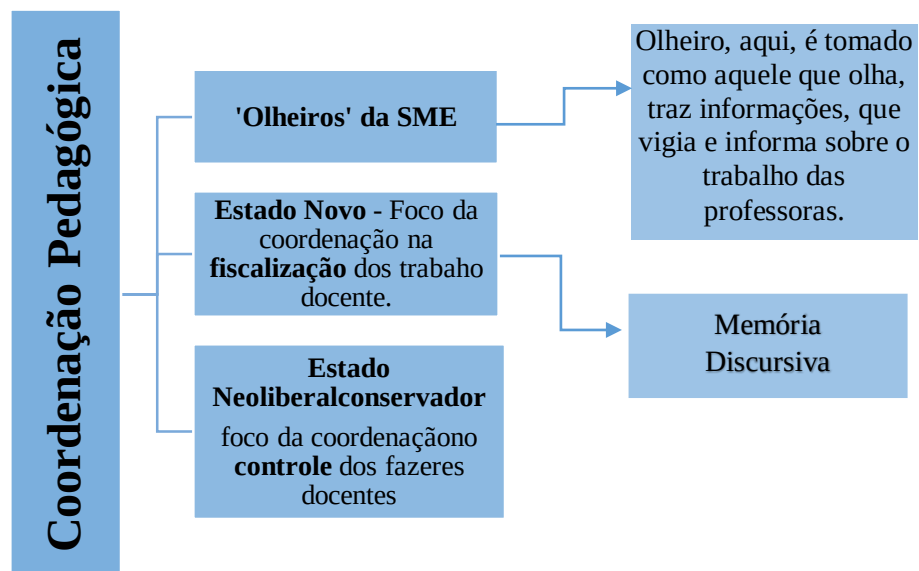
Apesar de um tanto remoto na história (década de 50), o cenário político acima descrito, onde as funções relativas à coordenação pedagógica foram sendo delineadas, vimos percebendo o quanto vem se mostrando recorrente no contexto atual, com sentidos que reforçam a ideia de que o trabalho docente precisa ser controlado, supervisionado, fiscalizado.

Essas ações de controle acabam por serem fortalecidas por um (des) governo que vem fomentando políticas de desconfiança acerca do trabalho docente e de responsabilização do professorado pelos insucessos da escola, via “evolução de um Tsunami neoliberalconservador [...] que visualiza a escola e trata o direito à educação como nichos de mercado” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p. 02).

Assim, mediante os vários mecanismos para fiscalizar como os professores vêm desenvolvendo a profissão e que, por sua vez, fragilizam a sua autonomia, o ‘arquétipo’ da coordenação pedagógica, como profissional dotado de um poder super visionário, continua movendo os discursos das Secretarias Municipais, fazendo-nos pensar na insistência de concepções tradicionais-tecnicistas quanto à produtividade docente na sala de aula. Bem como nos mobilizando a refletir sobre a importância da emergência de uma formação docente ancorada em políticas públicas que reconheçam os fazeres docente como criação cotidiana, entendendo as professoras “como trabalhadores-intelectuais” (SÜSSEKIND, 2014).

Por fim, trazemos o esquema 13 com a sistematização das nossas reflexões acerca do movimento do discurso que faz entrecruzar avanços e retrocessos na história da profissão docente, “disponibilizando dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2010, p. 31). No caso de nossa pesquisa, percebemos como os dizeres referentes às atribuições da coordenação pedagógica se entrelaçam no tempo histórico, disponibilizando outros dizeres que reverberam sentidos de que o magistério pensado-vivido nos anos iniciais requer prescrições oficiais, silenciamento quanto às riquezas das criações cotidianas.

Esquema 13 – Síntese das reflexões acerca do movimento do discurso na história da profissão docente.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Logo, ao olhar para o esquema 13, acima, considerando o que vimos registrando até então sobre os lugares que a coordenação pedagógica vem ocupando, diante dos fazeres das professoras dos anos iniciais, em especial, como representante da SME responsável por fiscalizar seu trabalho na escola, trazemos, a seguir, como aliado a esse discurso de controle, os projetos e/ou programas aderidos pelas secretarias. Estes aparecem nos discursos das técnicas das Secretarias como contribuição indispensável para com o trabalho docente.

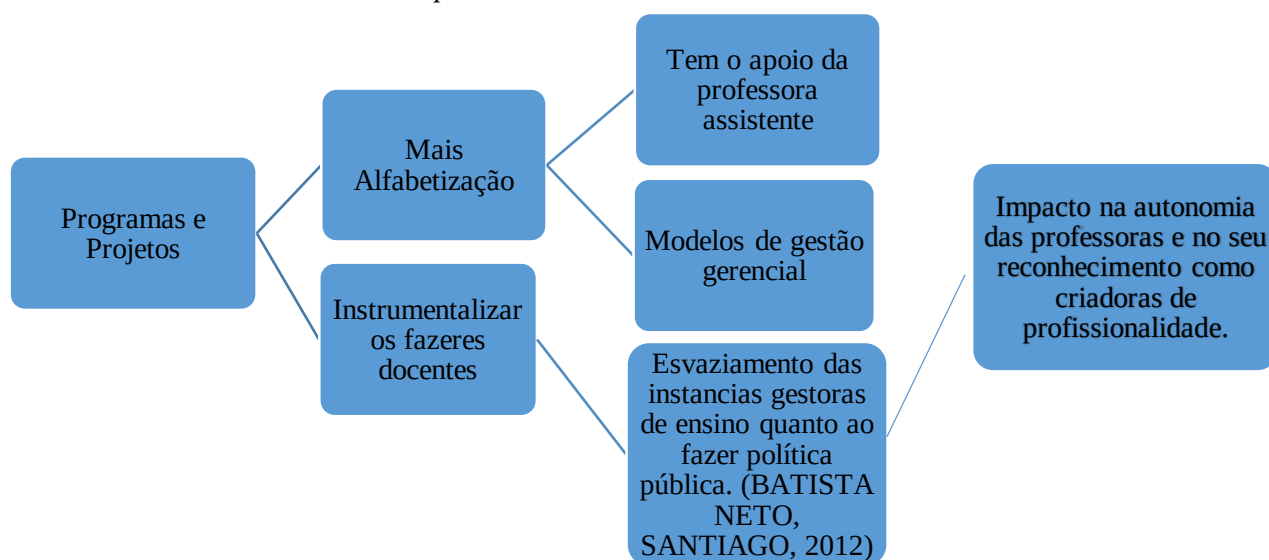
Contudo, a nossa leitura dos dados nos faz identificar esses discursos como a insistência de efeitos de sentidos (PÊCHEUX, 1990), de impedimentos ao desenvolvimento da autonomia do trabalho docente, através da valorização da igualdade dos resultados dos índices de avaliação externas, além de virem “contribuindo para a crescente desigualdade dos sistemas educacionais” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p. 02), uma vez que persistem em práticas de silenciamento das criações cotidianas tecidas pelas professoras em seus cotidianos profissionais.

4.4 O DITO E O NÃO DITO SOBRE O IMPACTO DOS PROGRAMAS E/OU PROJETOS DO GOVERNO FEDERAL NA PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS.

Os programas e/ou projetos resultados de parcerias externas⁵³ às demandas específicas das escolas municipais são uma realidade que atravessa os fazeres docentes em toda a região que investigamos. Eles, por sua vez, atravessaram os enunciados das entrevistas com as técnicas, tanto no campo do dizer, como do não dizer.

O esquema 14, a seguir, traz alguns elementos que nortearão nossa escrita. Partindo dele, trataremos o que nos fez pensar sobre como os programas e projetos vêm se constituindo como impedimentos ao fazer criativo das professoras nos anos iniciais.

Esquema 14 – Elementos sobre como os programas e projetos como impedimentos ao fazer criativo das professoras nos anos iniciais.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com o esquema 14, trazemos como os sentidos acerca dos programas e ou projetos foram se configurando nos discursos das Secretarias Municipais de Educação, enquanto posicionamentos políticos que, em sua grande parte, violentam uma das mais potentes

⁵³Em sua grande parte, parcerias de ordem político-partidária, com preocupações voltadas às perspectivas moralizantes e normativas da docência.

características da profissionalidade docente, que é se constituir como ato de criação cotidiana, uma vez que eles impactam no controle da autonomia docente.

Recuperamos a profissionalidade como os discursos de profissão que as professoras vivem em seus fazeres e que foram/são construídos mediante seus percursos pessoais, profissionais e acadêmicos. Contudo, apesar de se tratarem de percursos singulares, eles são atravessados pela dimensão do coletivo das políticas educacionais, por nós entendidas como ‘discursos outros’, que se encontram e vão alargando ou restringindo as professoras quanto às suas possibilidades de “pensar, dar sentidos e significado aos seus atos, e vivencia[rem] sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 38, grifos nossos).

Sendo assim, em diálogo com e Tardif e Lessard (2009), é possível dizer que os fazeres das professoras dos anos iniciais requerem aprofundamento quanto à sua natureza técnico-científica, bem como a ampliação dos repertórios de saberes relativos ao fazer teórico-prático no cotidiano escolar. Porém, aos nos aproximarmos desses fazeres, superando as perspectivas normativas da docência, vamos percebendo que o desenvolver-se professora transcende o cumprimento de metas ou execução de propostas por outros pensadas, uma vez que o exercício profissional prescinde de uma natureza relacional, haja vista ser “uma atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 38).

Logo, apesar desse nosso entendimento acerca da profissionalidade como ato criativo, inscrito em práticas-políticas (MOREIRA, 1999) que caminham no fortalecimento da profissionalização do magistério, transcendendo a reprodução de conteúdos e técnicas metodológicas, pensadas fora do que ‘faz sentido’ para as professoras, encontramos nos enunciados das entrevistas que realizamos com as técnicas pedagógicas no Agreste de Pernambuco, ecos de outros sentidos, quando elas trouxeram em seus discursos como percebiam as suas contribuições para com os fazeres docente.

Para tanto, fomos nos aproximando desses sentidos, diferentes dos que vimos tecendo até então, através da lente teórico-analítica pêcheutiana da análise do discurso, que vem nos permitindo olhar para o corpus de análise, situando-o no campo do que fora dito mediante os enunciados que traremos na sequência, mas também considerando o não dito, que se fez presente quando as técnicas pedagógicas foram convidadas a se colocar no discurso sobre os fazeres docente nos anos iniciais.

No item que segue, traremos nossa análise acerca dos ditos, ou, do que nos foi entregue, enquanto discurso, daquilo que foi possível ‘tocar’ no que diz respeito aos dizeres das colaboradoras da pesquisa, estes por sua vez, ocupam a ordem do que está posto, anunciado, registrado com certa aparência de linearidade.

4.4.1 O dito quanto à importância dos programas e projetos nos fazeres profissionais docentes: apoio às professoras que desenvolvem a profissão em escolas vulneráveis

Nos extratos que seguem, podemos visualizar as expectativas da técnica pedagógica do município de Belo Jardim–PE em relação à presença dos programas nas escolas municipais, uma vez que eles podem vir a contribuir para com as professoras que desenvolvem a sua profissionalidade em escolas identificadas pelas avaliações externas com baixo rendimento.

Bem, minhas expectativas são positivas em relação ao programa Mais Alfabetização. Porque ele vem justamente para atender as escolas chamadas vulneráveis, que estão localizadas em regiões que os alunos são de baixa renda social e também que tiveram baixo resultado nos indicadores de desempenho do Estado (LOURDES, 2018, Belo Jardim/PE, XXI).

A contribuição vai ser para ajudar as professoras a alfabetizar esses alunos, aí tem formação para elas, oferecidas pelo Mais Alfabetização, tem também uma professora assistente que fica na sala de aula com a professora, justamente trabalhando questões de alfabetização destes alunos (LOURDES, 2018, Belo Jardim/PE, XXII).

Para fins de análise, sistematizamos nesses enunciados duas ideias-centrais. A primeira diz que as expectativas positivas quanto aos programas estão relacionadas ao fato de que eles atendem as professoras que estão desenvolvendo a profissão nas escolas, consideradas vulneráveis. A segunda, quanto à presença de assistente pedagógica para ajudar estas professoras com os estudantes dos 1º e 2º anos que ainda não sabem ler e escrever.

O programa mencionado por Lourdes (2018), mas também por todas as SME por onde passamos durante o processo de coleta, foi o “Mais Alfabetização”. De acordo com elas, o referido programa vem dando contribuições inclusive quanto à organização e aproveitamento das aprendizagens dos estudantes na sala de aula, uma vez que disponibiliza uma professora-assistente para atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem em português e

matemática, durante o horário escolar e na sala de aula, junto com a professora responsável pela turma.

Ainda acerca do programa “Mais Alfabetização”, ressaltamos que foi aderido por todos os municípios investigados desde o começo de 2018. As escolas que foram contempladas por ele têm em comum: o atendimento a estudantes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; serem localizadas em áreas consideradas de vulnerabilidade social e econômica dos estudantes; e terem apresentado baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE⁵⁹.

De acordo com o Ministério da Educação, o “Mais Alfabetização” foi criado em fevereiro deste ano⁶⁰, e trata-se de uma estratégia do MEC com a intenção de apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes no primeiro ciclo. De acordo com as técnicas pedagógicas, vem se configurando como uma contribuição para o trabalho das professoras que desenvolvem suas atribuições profissionais nessas turmas.

O fato de ter uma professora-assistente para poder atender as dificuldades dos estudantes na sala de aula, conforme enunciado XXII, é considerado um contributo para que as professoras responsáveis possam melhor desenvolver suas atribuições. Apesar de reconhecerem, em outros momentos da entrevista, que o programa está iniciando e apenas ser destinado aos estudantes dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, não atendendo todas as escolas, a esperança é que ele também possa trazer avanços quanto aos resultados das avaliações externas, tendo em vista também a formação que as professoras assistentes estão recebendo.

As professoras-assistentes recebem uma bolsa como contribuição financeira para despesas como alimentação e deslocamento. De acordo com as orientações do programa “Mais Alfabetização”, elas, junto com as professoras responsáveis pelas turmas, devem planejar a aula, focando em estratégias de ensino que atendam as dificuldades dos estudantes que ainda não conseguem ler, para assim poder elevar os índices das avaliações externas que foram realizadas nas escolas contempladas pelo referido programa.

Diante das colocações de Lourdes (2018), especialmente através dos extratos que aqui apresentamos, fomos tecendo alguns questionamentos, considerando o desdobramento das ações da SME nos fazeres das professoras, uma vez que compreendemos esses espaços, em diálogo

com Batista Neto e Santiago (2012), que os apresentam como instâncias de elaboração e regulação de políticas públicas de Educação⁵⁴.

Neste sentido, seguimos perguntando: Será que através da adesão aos programas que já vêm prontos e pensados por atores que desconhecem as demandas locais das escolas, não estariam as SME se eximindo de seu papel criativo quanto ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação, em seus respectivos municípios? Ou ainda: Não estariam as SME, com a adesão a estes programas e projetos, inscrevendo-se em um movimento formativo de profissionalidade docente que a desvincula do processo de profissionalização do grupo profissional?

Considerando estas questões, desenvolvemos a seção a seguir sem, portanto, a intenção de esgotar os sentidos a elas possíveis, mas com a finalidade de trazer o que fomos identificando na ordem do não dito, nos discursos das SME, e que nos apontam possibilidades para criar alguns “efeitos de sentidos” (PÊCHEUX, 1990) em torno do que vimos investigando.

4.4.2 Controle, regulação e homogeneização: o não dito sobre as intenções dos programas e projetos gestados fora das Secretarias Municipais de Educação quanto aos fazeres das professoras

Como elemento do processo discursivo que não se rende à linha do dizível ou do entregue sobre uma possível linearidade, o não dito marcou presença nos discursos que analisamos, em especial, através de enunciados das entrevistas com as técnicas. Neles se fizeram encontrar os programas e projetos com os fazeres das professoras, sendo este encontro justificado pela ótica do modelo de gestão gerencial nos espaços de educação formal, apelando ao controle, à regulação e à homogeneização da profissionalidade.

Na sequência, trazemos extratos das entrevistas onde conseguimos identificar essa lógica que acima mencionamos:

Nos anos iniciais, o Programa do Governo Federal: Mais Alfabetização, tem mostrado muita coisa boa quanto ao trabalho das professoras. (XXIII) Esses programas do governo são bons porque ajudam a gente a alinhar os descritores das

⁵⁴“O Papel precípua seria o de se constituírem em instancia de elaboração e reguladora de políticas públicas de Educação, restringem sua ação, passando a atuar mais como receptoras e executoras de políticas públicas de educação, passando a atuar mais como receptora de políticas criadas a partir de modelos anexados, contribuindo para a ampliação do mercado privado dentro do espaço público. [...]” (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2012. p. 126)

avaliações externas, pra poder dar conta, não é? (CONCEIÇÃO, 2018, Gravatá/PE, XXIII, XXIV).

Tudo aqui hoje é cronometrado. **Hoje o IQE não atua mais aqui nos anos iniciais, mas reconheço que ele nos ajudou muito.** Olhe no facebook e acompanhe nosso trabalho. **Tudo o que acontece nas escolas dos anos iniciais está alinhado.** Porque existe um **plano unificado, cronometrado** (XXV)

O IQE estruturou muita coisa. Enfim, uma coisa que ajuda muito desses projetos, **é que a gente tem é o monitoramento. O professor planeja, executa e é monitorado** (ASSUNÇÃO, 2018, São Bento do Una/PE, XXV, XXVI).

Nos extratos dos municípios de Gravatá e São Bento do Una – PE que trazemos, são possíveis apreendermos, como elementos comuns, a recorrência de enunciados como: alinhamento; monitoramento; controle; execução; unificação; estando esses ancorados em uma formação discursiva que se constrói sobre a lógica do modelo gerencial, nos processos de promoção da educação escolar pública nos municípios, no caso desta pesquisa, na região do Agreste – Vale do Ipojuca.

Interessante notar que estes elementos comuns, apesar de terem sido captados em municípios diferentes, trazem-nos o sentido dos programas e projetos como indispensáveis à melhoria dos fazeres docente, estando essa melhoria relacionada à operacionalização, por parte das professoras, de uma proposta de trabalho que, na maioria das vezes, não foram convidadas a planejar, nem tampouco consultadas sobre a sua adesão. Isso é algo também discutido por Lins, Leocádio e Santos (2017), ao se debruçarem sobre esta temática, considerando um outro programa que também se fez presente enquanto política educacional nas escolas do Agreste Pernambucano.

Considerando o que registramos até então e observando os investimentos financeiros das prefeituras, via Secretaria de Educação, nos programas advindos do governo federal para “instrumentalizar” os fazeres das professoras, é possível percebermos que eles acabam por ‘escorregarem’ em um não dito, quanto ao desejo por investimentos que intencionam ‘encontrar’ uma profissionalidade “ideal”, coesa, homogênea, onde todas as professoras ‘deveriam’ seguir à risca, sob a égide de que as aprendizagens dos estudantes fossem garantidas.

Nesse sentido, trazemos os próximos extratos, obtidos com a técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Brejo Madre de Deus, a fim de melhor esclarecer o que vimos desenvolvendo.

O que a gente quer é um trabalho unificado com o projeto do governo. E os programas vão ajudar nisso. Com o Mais Alfabetização, vai ter tarefas prontas para que as professoras façam com os estudantes que não leem, isso já ajuda a professora porque ela não tem que fazer. Imprime e entrega ao aluno (IMACULADA, 2018, Brejo da Madre de Deus/PE, XXVII).

Ou seja, de acordo com Imaculada (2018), as professoras não precisariam pensar, sequer construir possibilidades para viverem as demandas específicas da profissão, uma vez que lhes são ‘dado quase como um presente’ um trabalho ‘unificado’, pronto, fincado em modelos normativos da docência, onde lhes são negadas o lugar de intelectual do ensino. Esse sentido presente nos discursos das SME, a nosso ver, corre o risco de ignorar o movimento das práticas cotidianas, onde pulsa a existência de “profissionalidades” reais, vividas mediante as tensões das políticas gestadas/aderidas pelas secretarias e as condições que o cotidiano escolar oferece às professoras.

Sendo assim, ainda seguindo as discussões que vimos trazendo e que põem em pauta a necessidade de revermos os olhares moralizantes e normativos para com os fazeres docentes, temos ainda as contribuições de Queiroz (2018), quando ao pesquisar sobre os sentidos da atuação da coordenação pedagógica na formação continuada centrada na escola, mobiliza-nos a pensar sobre os impactos que estes programas trazem para o trabalho docente, haja vista estarem pautados no aumento dos índices e dos resultados, afastando-se, por sua vez, da valorização dos percursos que cada professora faz para dar conta das suas demandas profissionais e das especificidades de cada cotidiano escolar. Neste direcionamento, ela coloca:

[...] as escolas assumem a responsabilidade em alcançar as metas estabelecidas em consonância com os índices preconizados, tanto no âmbito federal como estadual, IDEB/IDEPE, respectivamente, seguindo uma lógica das políticas públicas educacionais as quais se mantêm no padrão de gestão gerencial, bem como nos procedimentos avaliativos, [...] levando o conjunto dos professores a assumir responsabilidades individuais para o alcance de resultados educativos, traduzidos neste contexto como sendo metas a serem alcançadas (QUEIROZ, 2018, p. 87).

Dentre outros, as contribuições de Queiroz (2018) nos remetem ao risco para o fortalecimento do estatuto profissional docente, que é esta responsabilização individual das professoras pelo sucesso das metas a serem alcançadas pelos programas. Isso recai, a nosso ver, na (des) profissionalização, haja vista que reforçar o lugar das professoras como técnicas, fazedoras de tarefas, afastando-as dos processos coletivos-políticos que engendram as tomadas de decisões acerca da sua profissão.

Esses processos, por sua vez, passam a ser fortalecidos como intocáveis, inquestionáveis, centrais no que diz respeito ao ‘ordenamento’ do que deve fazer uma professora nas suas atribuições profissionais, a fim de atenderem às expectativas de especialistas que estão fora da escola e que, por sua vez, são contratados para desenvolverem tais programas.

5 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O SENTIDO PELAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS SOBRE SEUS FAZERES PROFISSIONAIS

E de outros percursos menos visíveis. Um texto é atravessado por intensa quantidade de relações de sentidos e de força. Representa um pouco do que podemos pensar a partir do que realizamos (ORLANDI, 2017, p. 281).

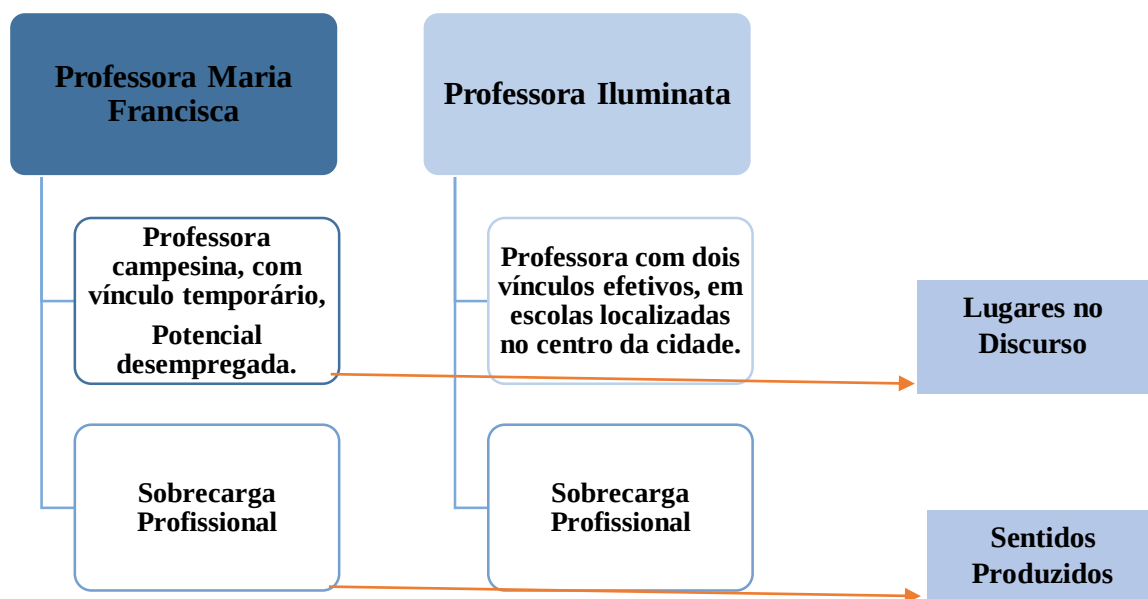
Nesse capítulo, apresentamos nosso trabalho analítico, considerando o objetivo específico que consiste em identificar os sentidos que as professoras Maria Francisca e Iluminata produzem para com seu exercício profissional vivido, materializado nos cotidianos escolares por onde trabalham. Esta nossa intenção está, pois, relacionada à compreensão de que os sentidos de profissionalidade começam a ser elaborados por essas professoras quando, durante as entrevistas, foram convidadas a olharem para os seus fazeres docentes.

A fim de atendermos a esta proposta, trazemos, inicialmente, como a posição-lugar ocupadas pelas professoras Maria Francisca e Iluminata, colaboradoras desta pesquisa, foram nos revelando estes sentidos, partindo, pois, da compreensão de que: “O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2010, p. 42-43).

Considerando este entendimento acerca da relação entre as posições que as professoras ocupam na hierarquia social, com os sentidos que elas produzem para com a sua profissão em movimento, a teoria da Análise do Discurso francesa troca a ideia de sentido único, verdadeiro frente a um objeto simbólico em análise, pelo questionamento: o que faz sentido para o sujeito, considerando os lugares que ele ocupa?

Com o esquema 15, a seguir, trazemos como fomos desenvolvendo a presente seção.

Esquema 15 – Lugares no discurso das professoras colaboradoras e o sentido de sobrecarga profissional.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Olhamos para esses lugares ocupados pelas professoras Maria Francisca e Iluminata pela lente das contribuições pechêutianas, que nos motivam a refletir sobre o quanto que a dimensão da historicidade precisa ser acolhida em uma análise discursiva, haja vista estarem relacionadas a:

Um lugar de transformação e passagem. Lugar como localização de um corpo, espaço ocupado, lugar da ação humana. Não é localização física, necessariamente, mas uma configuração de pontos ou força, campos de fluxos que polariza as diferenças e orienta a identificação (ORLANDI, 2017, p. 136).

Ou seja, através dos seus lugares no mundo, em um social, o processo de identificação vai se dando e é por ele que o sujeito-professora consegue “se filiar” a certo discurso de profissionalidade, em detrimento de outros, autorizando sua inscrição em uma formação discursiva⁵⁵ que se constitui como espaço da produção dos sentidos. “Consequentemente,

⁵⁵ Conforme discutimos no capítulo 1 da metodologia, a noção de Formação Discursiva passou por transformações, ao longo dos estudos da Análise do discurso e, de modo especial, as reflexões de Pêcheux (1971) nos permitem olhar para elas como estruturas heterogêneas, atravessadas por formações ideológicas. A heterogeneidade de uma FD diz respeito, portanto, ao fato de que o sujeito, em suas modalidades de inscrição pode produzir mais de um sentido para o mesmo objeto, e nem sempre esses sentidos caminham no mesmo direcionamento. Logo, “[...] uma FD é o campo em que ocorrem repetições, mas também transformações apontam o caráter intrinsecamente contraditório que regula as relações de produção” (INDURSKY, 2007 apud SALVAGNI, 2019, p. 126).

podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2010, p. 42).

A seguir, trazemos como os lugares das professoras colaboradoras foram, em nós, mobilizando sentidos de profissionalidade.

5.1 OS LUGARES GEOGRÁFICO E SOCIAL DE MARIA FRANCISCA COMO PRODUTORES DE SENTIDO DE PROFISSIONALIDADE

Quanto aos lugares sócio-histórico e seus desdobramentos na produção de sentidos de profissionalidade, destacamos que Maria Francisca, pedagoga, 37 anos de idade, desenvolve-se professora há 15 anos, em um campo marginal de quem trabalha em escola campesina e estabelece contrato temporário com a rede municipal. Isso a coloca ainda em um outro lugar: o de uma potencial desempregada, uma vez que não tem certezas legais quanto à renovação do seu contrato temporário de trabalho.

Quando recuperamos nossas lembranças acerca do contato inicial com a professora Francisca, para fazer os acordos sobre como se dariam os encaminhamentos da pesquisa e a sua disponibilidade e horários pra nos receber, fomos, prontamente, atravessadas por seus gestos corporais, fisionomias, respiração forte, sorrisos sem graça, pausas na fala e no olhar.

Logo, vem à tona o questionamento: É possível esses elementos que, a priori, excedem o funcionamento discursivo da voz, trazer pistas sobre de onde fala e o que fala esta professora sobre sua profissão pensada-vivida nos anos iniciais? Fomentando tal questionamento, recuperamos as contribuições de Vinhas (2019) quando escreve:

O que pode ser dito, em um primeiro momento, é que elementos como as pausas, as entonações, os prolongamentos de vogal, característicos da linguagem verbal oral, devem ser compreendidos como parte do funcionamento discursivo, não podendo o analista de discurso se debruçar somente sobre o jogo lexical e sintático da língua (VINHAS, 2019, p.73).

O que a autora coloca nos remete aos enunciados ditos pela professora, quando nos recebeu para a realização do processo de coleta e produção de dados na escola Santo Antônio. Põem em relação os seus dizeres, neste contato inicial, com os gestos corporais que os acompanharam durante a entrevista. Coloca o discurso em movimento com a palavra-gesto.

Para exemplificar como estamos compreendendo a relação entre o dizer e os gestos que o acompanham, trago um recorte da entrevista, quando Francisca ao nos receber em seu espaço de trabalho, fala sobre o lugar que ocupa:

[...] **Aqui é longe, viu?** (sorriu). Eu gosto de trabalhar **aqui**, gosto muito, [...] **mas a maioria dos professores dessa escola é contrato, o pessoal que é efetivo não quer vir pra cá, não, eu sou contratada já há 8 anos aqui nesse município e moro num sítio aqui perto.** Não tem ônibus sempre pra vir à escola ou voltar para o centro. Se perder o transporte, já era. **(balançando a cabeça, fazendo sinal de negação)** (MARIA FRANCISCA, 2019. Entrevista, EA).

A ênfase que ela coloca no dizer e nos gestos de balançar a cabeça negativamente e, contraditoriamente, sorrir para nos acolher na realização da coleta e produção de dados, situa-nos quanto à distância entre a escola que trabalha e o centro da cidade. Porém, mais que isso, delimita o seu lugar de fala: professora campesina, com vínculo temporário com a Secretaria Municipal de Educação.

Esse enunciado traz a fusão entre o lugar geográfico e o lugar social na construção dos sentidos, isto, pois, o nosso corpo significa, ou ainda, conforme Orlandi (2017, p. 132), “significamo-nos em nosso corpo”. Através da sua localização no espaço, a linguagem vai se inscrevendo no processo de significação. Ou seja, Maria Francisca reforça com as palavras, gestos faciais de negação, e com o corpo, que comumente, entre os professores dos anos iniciais, não se deseja ocupar esses lugares que ela ocupa, quando se trata de viver o magistério. Através do enunciado: “**Aqui é longe**”; “eu **gosto** de trabalhar **aqui**”; o advérbio de lugar escoa a conexão entre sujeito, linguagem, pensamento e mundo⁵⁶ (ORLANDI, 2017). O verbo gostar é anunciado por ela no presente e “carrega a conjugação” do afeto e dos seus lugares (duplamente) marginais.

Estar à margem tanto na localização da escola, pois é professora em território campesino, quanto pelo fato de manter um vínculo trabalhista temporário, uma vez que revela no enunciado: **mas a maioria dos professores aqui nesta escola é contrato. O pessoal que é efetivo não quer vir pra cá, não, eu sou contratada já há 8 anos aqui nesse município e moro num sítio aqui perto.** Ou seja, ocupa-se um lugar de desprestígio social e profissional, o lugar do não desejo quando se remete às possibilidades de atuação na docência.

⁵⁶“Discursivamente, sabemos que esta não é uma relação nem imediata, nem linear, nem simples. Não há relação termo a termos entre linguagem, pensamento e mundo” (ORLANDI, 2017, p. 206), estando estas relações sempre condicionadas aos lugares ocupados pelos sujeitos no social.

Com as falas de Maria Francisca, fomos compreendendo que estudar a profissionalidade das professoras requer atenção às diferenças quanto às condições de trabalho deste grupo profissional. Tais diferenças se manifestam através dos níveis de ensino onde atuam, na localização das escolas, do vínculo profissional, e até mesmo da relação particular que cada professora estabelece com a profissão.

No caso dessa professora, o seu vínculo com a profissão é de instabilidade, haja vista manter contrato temporário com o município há aproximadamente 15 anos. Professores submetidos aos contratos de trabalhos temporários “não possuem vínculo empregatício, podendo ser desligados a qualquer momento, conforme cesse a necessidade do Estado” (KAMINSKI; MOURA, 2014, p. 130). Logo, o conjunto de vivências do professor com vínculo de contrato por tempo determinado na rede pública em nosso país, situa Maria Francisca, em mais um lugar no discurso, o de:

Um/a potencial desempregado/a, pois, ao ser dispensado de suas funções, em geral ao término do ano letivo, fica sem trabalho e, conseqüentemente, sem salário, à espera de recontração. No ano seguinte depende de novas convocações, a partir das demandas da rede para ser novamente admitido. Assim, a rotatividade dos professores temporários é alta, [...], pois cada novo ano letivo representa uma incógnita na vida profissional do temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontraado (KAMINSKI; MOURA, 2014, p. 132).

Inclusive, ao final do período da produção de dados, junho de 2019, a professora teve o seu contrato de trabalho encerrado, sem aviso prévio para que pudesse se planejar, sem seguro desemprego, ou garantia de algum benefício previdenciário/social. A metade do ano letivo não é um período propício para conseguir novo contrato de trabalho, haja vista que as escolas já estão com seus planejamentos anuais estruturados, considerando as suas prioridades e as demandas de aprendizagens dos estudantes.

Vamos percebendo através de gestos como esse, que a interrupção de contrato de trabalho se apresenta como falta de respeito/ataque à docência, configurando-se como desvalorização e precarização⁵⁷ do magistério, no que se refere às condições de trabalho. Evidenciando, pois, a eminência dos lugares-posições marginais ocupados por essa professora.

A marginalidade, desta vez, é realçada em virtude da instabilidade e rotatividade do seu vínculo empregatício, o que está inerente à sua condição de contratação, elemento que acaba

⁵⁷ A respeito da precarização do magistério, sugerimos a leitura de Maués (2003), que a discute no diálogo com as reformas internacionais da educação e com a formação de professores.

precarizando ainda mais a profissão, se compararmos com os professores efetivos, concursados, considerando a incerteza sobre seu futuro profissional e a dúvida constante quanto à continuidade de seu trabalho na escola onde desenvolve suas atribuições.

Portanto, partindo dos lugares de Maria Francisca no social e entendendo que “ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo” (ORLANDI, 2010, p. 95), identificamos o sentido de peso, de carga, relativo à profissionalidade, principalmente, quando a professora acolhe nosso lugar de pesquisadora que vai ao seu encontro naquela localidade. A docente respira profundamente, solta o ar e fala:

Então, vamos simhora! **Agora é puxado, viu? (sorriu com os lábios, com as sobrancelhas, com os olhos)** você já sabe onde vai pegar o ônibus? Os horários tudinho? Pronto... **então vamos... (respirou profundamente, sorriu meio sem graça, levantou as sobrancelhas e foi me conduzindo a sala de aula do 2º ano, EB).**

Eu fico observando, nesse meu tempo de experiência, que tem professor que adoeceu, muitos estão doentes, **porque é muito pesado. São muitas cobranças. Eu acho assim, as professoras estão muito sozinhas.** Elas e elas mesmas. (MARIA FRANCISCA, 2019. Entrevista, EC).

Nesses enunciados, captamos o sentido de profissão pensada-vivida como “algo que se puxa”, que se carrega e, portanto, pesa. Identificamos de modo tão paulatino, quanto à maneira como Francisca se comunicava: levantando a sobrancelha, sorrindo meio sem graça. Respiração pausada e profunda, puxando o ar, liberando-o sem pressa. Ela foi me fitando com o olhar distante, trouxe-me neste olhar o peso relativo à profissão.

Discursivamente, nesses enunciados, misturou-se “linguagem, pensamento e mundo” e “[...] sabemos que esta não é uma relação nem imediata, nem linear, nem simples” (ORLANDI, 2017, p. 206), pois nos convida a um movimento analítico, onde, mais uma vez, a professora fala sobre a sua profissionalidade com a voz e com o corpo.

Ao lançar luz sobre estes enunciados, nos remetemos às pesquisas de Tardif e Lessard (2009), que nos oferecem um quadro analítico interessante para o entendimento do trabalho docente como interativo e reflexivo⁵⁸. Sentimo-nos convidadas a nos manter sensíveis, enquanto pesquisadora, ao registro do “ponto de vista dos professores sobre seu próprio trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 111).

⁵⁸ Para aprofundar o entendimento sobre o trabalho docente como interativo e reflexivo, tomamos a leitura do capítulo 1 (p.15-21) do livro: O trabalho docente (LESSARD; TARDIF, 2009).

Nessa perspectiva de ouvir as professoras, tendo em vista o lugar/posição que elas ocupam no social, foi que identificamos a emergência do sentido de profissionalidade como algo que pesa, mas não a imobiliza, não paralisa. Isso pôde ser percebido em outro enunciado, quando Francisca continua falando:

A gente tem que aprender o que não sabe, perguntar a um a outro...**os professores vão à luta**, a secretaria entrega as batalhas, os programas, **e a gente vai à luta pra trazer o resultado**, às vezes não são resultados satisfatórios, **mas a gente faz. Se machuca, se fere**, não tem reconhecimento, **mas fica na luta**, é guerreiro. É isso. (MARIA FRANCISCA, 2019. Entrevista, ED).

Ao dizer: “os professores vão à luta”, a professora deixa escapar o sentido de como os seus lugares a põem em movimento. Para além de um modo de permanência na profissão, coloca-a em abertura para um desenvolvimento comprometido com a docência, fazendo-nos inferir que os lugares sociais que a atravessam fazem reverberar sentidos de uma profissionalidade construída em meio às desigualdades e descontinuidade que constituem os sujeitos. Além disso, oferece margem para visualizar em uma professora mais de uma posição, mais de um lugar, ou ainda, a “desnaturalização os sentidos das palavras” (FISS, 2019, p. 101).

5.2 OS LUGARES GEOGRÁFICO E SOCIAL DE ILUMINATA COMO PRODUTORES DE SENTIDO DE PROFISSIONALIDADE

A professora Iluminata é pedagoga, especialista em psicopedagogia, 38 anos de idade, e professora há 15 anos. Conforme descrevemos na metodologia⁵⁹, mantém vínculo efetivo em dois municípios: em Bezerros, onde mora com sua família, e em outro município com distância aproximada de 48 km da cidade onde mora. Em nosso contato inicial durante a entrevista, enquanto se organizava na sala de aula, entre as bolsas e cadernos que segurava, limpou o suor do rosto com um lenço de papel e falou:

[...] eu cheguei agora pra aula, sempre chego assim, em cima da hora, e toda suada, como você está vendo. E olhe que eu tomei banho, hoje deu tempo. Sempre eu escolho: banho ou almoçar. [EE]

⁵⁹No capítulo 2.

Nunca dá tempo os dois. É que eu saio da outra escola, no outro município que eu trabalho. Venho pilotando minha moto, por isso dá tempo de chegar em casa. Daí já venho pra aqui. Ainda bem que é perto da minha casa. Mesmo assim, eu chego desse jeito, toda suada, cansada. [Respiração ofegante] Se eu pudesse, se o salário fosse melhor, eu trabalhava apenas aqui em Bezerros. Eu não ficava nos dois municípios não [EF] (ILUMINATA, 2019. Entrevista, EE, EF).

Apesar de estar fincada profissionalmente em um espaço simbólico de permanência e constância, que é o de ser professora com dois vínculos profissionais efetivos e trabalhar em escolas urbanas, o que supostamente pode remeter à ideia de estabilidade e segurança, no que diz respeito à profissão, é interessante perceber como os extratos acima ressoam, para nós, os sentidos de sobrecarga profissional. Tal sobrecarga nutre-se, no caso dessa professora, pelo fato de precisar manter dois vínculos profissionais e ter de se deslocar de um para o outro durante a jornada de trabalho diária.

Logo, vale considerar que, no caso de Iluminata, percebemos que o sentido de profissionalidade aparece para além do dito, excedendo o funcionamento discursivo da voz presente nos enunciados, uma vez que o peso, o cansaço relativo a fatores de organização do trabalho docente, manifestam-se também através do suor da testa, que se mistura à poeira da estrada, trazida dos deslocamentos da professora de um vínculo empregatício para outro. Os enunciados nos falam das suas condições de trabalho, tendo em vista os baixos salários da categoria.

Contudo, semelhante à análise que fizemos dos sentidos produzidos pela professora que desenvolve sua profissão em terras campestres, este sentido de sobrecarga profissional aparece atrelado a outro, que é o de movimento. Ou seja, o peso, “o suor do trabalho”, não a imobiliza, mas põe-na em circulação com as demandas da profissão, dando-nos visibilidade quanto às inúmeras variáveis (TARDIF; LESSARD, 2009), que atravessam as condições de trabalho das professoras nos anos iniciais.

Tardif e Lessard (2009), ao mergulharem na investigação sobre o trabalho docente, entendido na perspectiva de uma teoria de interações humanas, trazem-nos algumas provocações quanto ao sentido discutido. Dentre outros, eles colocam: “Quais são as condições da carga de trabalho **[dos professores?]**? Como ele[s] a vê?” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 111, grifos nossos).

Mediante as contribuições teóricas dos autores acima, é possível inferirmos que apesar de lugares diferentes, as duas professoras colaboradoras da pesquisa produziram os mesmos sentidos

para com a sua profissionalidade. Contudo, as variáveis que atravessaram esta produção foram diferentes, pois, no caso de Maria Francisca, a sobrecarga estava relacionada a fatores sociais, como: a localização da escola e o vínculo irregular com a profissão. E se tratando de Iluminata, a variável foi a organização/natureza do trabalho docente, que requer outras atividades para além do ensino, atividades estas que perpassam as noites das professoras, seus finais de semana e feriados.

Ainda quanto aos sentidos de profissionalidade que, pra nós, reverberaram nos dizeres desta professora, considerando o seu lugar de professora concursada em dois municípios no Agreste Pernambucano, e que tem a ver com a sobrecarga profissional docente, trazemos outros enunciados. Ao falar sobre como se percebe no exercício da sua profissão ela nos traz como um dito:

Eu mesma estou cansada com essas coisas da profissão mesmo, é muita correria. E quando chego em casa, já sabe, não é? A gente, que é professora não para. É correção, é planejamento, é caderneta, relatórios. Até pra pensar, organizar as coisas do trabalho mesmo, às vezes eu me sinto sem forças, no final de semana, pra fazer essas coisas. [EG]

Eu gosto de ser professora, eu escolhi fazer o concurso, e tal... mas me sinto cansada. É Muita coisa mesmo. Não sei se eu escolheria de novo ser professora. O bom é ter meu salário, direitinho lá... E tal... mas é muito desgastante. Eu saio de 6h30 de casa, volto quase 18h, todo o dia. [EH] (ILUMINATA, 2019. Entrevista EG, EH).

Ao ler os dizeres sobre a rotina diária de trabalho da professora, inferimos o quanto que desenvolver uma profissionalidade alicerçada na cientificidade, no pensar e repensar os fazeres docentes, configura-se como um desafio a este grupo profissional. Haja vista que demanda tempo delas para o estudo, planejamento, leituras, ou seja, demanda especificidades da profissão que estão para além da sala de aula, da relação direta com os estudantes na classe.

O tempo investido no deslocamento de uma escola para outra durante o dia, ou de um município para outro, o tempo subtraído nos finais de semana ou à noite quando está em casa com atividades profissionais, acabam por contribuir com a sobrecarga profissional e mesmo se tratando de ocupar um lugar, de quem tem estabilidade profissional, como é o caso da Iluminata, as demandas relativas à profissão não conseguem ser concentradas no tempo que esta professora está na escola. Portanto, vem gerando certo “desencantamento” pela profissão, conforme visualizamos nos seus dizeres acima.

Mediante o que vimos colocando, vale o questionamento: não estariam as políticas educacionais sendo pensadas-vividas nas escolas de modo a negligenciar o espaço-tempo para que as professoras possam desenvolver a profissionalidade em uma perspectiva da reflexão de seus fazeres? Quais os impactos da sobrecarga profissional para com a profissionalidade das professoras que desenvolvem as atribuições nos anos iniciais?

Tais questionamentos, por sua vez, acabam por fazer encontrar o objetivo específico desta pesquisa, de analisar como as professoras sentem, percebem o exercício profissional com o coletivo das políticas educacionais em nosso país, que através de propostas comprometidas com a agenda neoliberal, acabam por precarizar o trabalho docente. Nesse caso, exercido pelas professoras nos anos iniciais, atravessando de modo impetuoso a materialidade da profissão, de modo a requerer delas demandas que excedem as normas oficiais⁶⁰, mas que emergem das exigências reais do trabalho cotidiano dos professores.

Essa precarização acontece de inúmeras maneiras, destacamos aqui, a implementação de programas e projetos nas escolas, que acabam por invisibilizar as condições de trabalho e os lugares por onde as professoras dos anos iniciais transitam, para além do magistério, sobrecarregando-as, pois terão que expandir seu horário de trabalho, levando atividades da escola para serem desenvolvidas em suas casas, por exemplo. Além disso, nega-as o tempo para poderem, dentro da sua jornada de trabalho, dedicar-se ao “planejamento das aulas, preparação de materiais didáticos ou correção de atividades dos alunos” (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270).

Outro desdobramento são os baixos salários das professoras, se comparado a outros grupos profissionais, e as perdas dos direitos trabalhistas que foram conquistados pela categoria. Essa realidade acaba por pressionar as professoras a manterem mais de um vínculo profissional, precisando se deslocar entre duas ou três escolas durante uma jornada diária de trabalho, quando poderiam desenvolver suas atribuições se dedicando apenas a um cotidiano escolar.

A ampliação do tempo de trabalho da professora na escola poderia reverberar em sua profissionalidade de maneira positiva, uma vez que ela teria a possibilidade de ampliar seu vínculo com aquela localidade, construir o sentimento de pertença ao cotidiano escolar, sentir que integram uma comunidade, minimizando, assim, os isolamentos profissionais à medida que fortaleceria as redes de solidariedades profissionais, conforme discutem Correia e Matos (2001).

⁶⁰ Nos referimos aqui às incumbências docentes, dispostas no artigo 13 da LDB 9394/96.

Com base nessas considerações, que nos chamaram atenção para a dimensão individual da profissionalidade que é atravessada pela dimensão coletiva, chamamos atenção para como as políticas públicas vão se fazendo presentes neste discurso de profissão, através da ausência de ações que minimizem a sobrecarga profissional docente. Isso nos possibilita inferir, com Gonçalves e Almeida (2019), que os contextos políticos não são apenas influenciadores do desenvolvimento profissional, mas vêm se apresentando como um desafio ao professorado.

Considerando, pois, estes contextos políticos que circundam a profissionalidade das professoras e que estão para além do que elas fazem isoladamente nas salas de aula, é que na sequência desse capítulo traremos as discussões resultantes de como as professoras-colaboradoras desta pesquisa revelaram perceber as contribuições das Secretarias Municipais Educacionais para com seus fazeres profissionais.

5.3 “AQUI NA ESCOLA, EU VEJO ASSIM, É CADA UM NO SEU QUADRADO”⁶¹: O SENTIDO DE ISOLAMENTO PROFISSIONAL PRESENTE NO DISCURSO SOBRE A PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Ainda, mantendo-nos atentas ao objetivo III, que nos orienta sobre a escuta às professoras quanto aos seus olhares para com os seus fazeres docentes nos anos iniciais, trazemos aqui a discussão sobre o isolamento profissional. Essa categoria que foi sendo desenvolvida mediante os enunciados da entrevista com a professora Iluminata, quando a perguntamos sobre como se percebia no exercício da sua profissão, em especial, na escola Papanguart onde trabalha. Acerca disso, ela colocou:

Só fazem dois anos que eu estou nessa escola [...] [fica pensando, faz silêncio] a realidade aqui na escola, eu acho assim: é cada um no seu 'quadrado'. Assim [...] cada um faça por si, cada um faz o seu. É, é isso [...]. Eu não acho que a gente **tem muito apoio não [...]** Cada um faz o seu. [respira profundamente e solta o ar]. [EI]

A gente chega na escola, **conversa um tempinho na sala dos professores** [...] mas é coisa rápida. Daí cada uma sai e vai fazer o seu trabalho. E é isso. **Vai dar conta das suas coisas.** [EJ]. (ILUMINATA, 2019. Entrevista, EI, EJ).

⁶¹ Trecho da entrevista com a professora Iluminata, quando ela se refere à relação dela com o cotidiano da escola onde trabalha.

As reticências transbordam nos extratos acima. Elas estão relacionadas à suspensão da frase, a um pensamento interrompido, reconstrução de ideias que foram pausadas. Insistimos por trazê-las à tona nesta análise, pois entendemos que são capazes de nos dizer sobre as condições de produção do discurso dessa professora, colaboradora da pesquisa.

O momento da entrevista com Iluminata, no geral, deu-se entremeado aos silêncios, pausas, respiração profunda, olhares distantes e sorrisos tímidos. Nos dizeres de Orlandi (2010, p. 83), esta breve descrição que excedeu a fala, enquanto ela estava sendo entrevistada, pode ser “pensada como a respiração da significação, lugar do recuo necessário para que se possam significar, para que o sentido faça sentido”. E isto, pois, em uma análise discursiva pêcheutiana vale ser considerado.

A partir do que trazemos até então nos questionamos: É possível captar sentidos de profissionalidade no diálogo com essa professora, considerando a insistência deste sinal gráfico tão subjetivo? Mediante tal questão, logo nos vem Michel Pêcheux, quando diz: “[...] neste ponto que as condições de colinearidade dos enunciados parecem escapar da gramática; [...] este limite marcaria o empreendimento de uma necessidade de outra ordem, muito precisamente “a ordem do discurso” (PÊCHEUX, 1983).

Logo, analisando os enunciados I e J, através do que Pêcheux (1983) apresenta como “ordem do discurso”, cabe-nos relacioná-los com o que escapa à coerência da gramática e se instaura no entremeio ideologia-inconsciente⁶². As pausas, o dizer reticente enquanto a professora fala sobre o seu exercício profissional, é, portanto, o que a autoriza a inscrever seu dizer em um trajeto discursivo, habitado por percursos que são contingentes.

As reticências se configuram como uma marca textual, atestando-nos que o pensar sobre a sua profissionalidade docente também se dá de modo processual, paulatinamente. Por assim ser, as pausas na estrutura do texto deixam escapar a tentativa da professora por entender, nomear, ou ainda, encontrar uma palavra que julgasse adequada, a fim de traduzir como ela organiza o seu pensamento durante a entrevista.

Sendo assim, os dizeres reticentes abrem espaço para ouvir ressonâncias de um sentido de isolamento profissional, como um dito no discurso, especialmente quando ela coloca: “a

⁶² A fim de melhor compreender essa relação no desenvolvimento discursivo, sugerimos a leitura do capítulo 1 de Orlandi (2016), intitulado: Ideologia e Inconsciente, e do capítulo 2: Ideologia e Sujeito, de Orlandi (2010). Neles, a autora, através de reflexões acerca do sujeito discursivo, convida-nos a pensar na relação ideologia, historicidade, sujeito e sentido. Relação esta, fundamental e estruturante para o entendimento do processo discursivo.

realidade aqui nesta escola, eu acho assim: cada um no seu 'quadrado'! Assim [...] cada um faça por si, cada um faz o seu, que eu percebi aqui. [...] A gente chega na escola, conversa um tempinho na sala dos professores [...] mas é coisa rápida. Daí cada uma sai e vai fazer o seu trabalho. E é isso. Vai dar conta das suas coisas” (ILUMINATA, entrevista, 2019).

Ao reler este extrato, atravessa-nos a ideia da solidão que se mistura às experiências profissionais docentes na escola. A figura geométrica mencionada remete ao isolamento, ao que está fechado e também à ilusão ou efeito de uma profissionalidade homogênea, haja vista ser o quadrado caracterizado por lados e ângulos iguais. Analisando o quadrado metaforicamente, considerando o estudo para a docência a partir do olhar de quem a vive, continuamos a pensar: é possível tecer-se professora no distanciamento com os pares? Na ausência do diálogo entre os fazeres dos outros profissionais que também se fazem professoras no mesmo cotidiano escolar? Que impactos teria esse isolamento sobre a profissionalidade?

Como possibilidades para desdobrarmos tais questões, mobilizamos a relação entre o dito e o não dito da teoria da Análise do Discurso. Isso porque, ela nos diz da existência próxima entre o dizer e o não-dizer, haja vista que “o não dito é subsidiário ao dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se” (ORLANDI, 2010, p. 82). Sendo assim, compreendemos que ao evocar o sentido de isolamento profissional através do dizer, a professora Iluminata nos traz, como não dito, a necessidade do outro para que possa se constituir profissional.

Conseguimos enxergar como não dizer: a sede pela presença do coletivo na constituição da profissionalidade, enquanto uma marca presente nos enunciados da entrevista com Iluminata, revelando uma necessidade do outro, dos seus pares, precisamente das colegas que naquele mesmo cotidiano se fazem professora com ela. É como se, ao não dizer, a professora dissesse que precisa do outro, mas “é cada um em seu quadrado”, cada uma em imersão profunda com as demandas de “suas” salas de aula.

O não dito aqui com a metáfora do quadrado é, portanto, sobre a necessidade dos pares, para que no espaço que é do coletivo, possamos ir nos fazendo professora. E mediante esta proposta, julgamos pertinente pensar o quanto que a profissionalidade desenvolvida sob esta perspectiva da coletividade pode se revelar como fortalecimento do processo de profissionalização do magistério. Portanto, sem negar as subjetividades e individuação das professoras, mas acolhendo este percurso que é individual, lançando um olhar do coletivo para ele, criando redes de apoio e solidariedade umas às outras, a fim de que possamos refletir,

inclusive, acerca das questões que perpassam a profissão. Isso inclui gestos compassivos com as dificuldades sentidas e vividas no percurso/processo de ser professora nos anos iniciais, nas escolas públicas nos interiores de Pernambuco, como foi o caso do perfil das duas professoras colaboradoras desta investigação.

Assim, neste direcionamento que vimos discutindo a profissionalidade, considerando a importância da criação de espaços para que o trabalho coletivo entre as professoras possa ser desenvolvido, presente no não-dito da entrevista com Iluminata, dialogamos com Melo (2019), que ao analisar os dados de sua pesquisa também com professoras dos anos iniciais, registra:

Há, aqui, certa dimensão de individualismo profissional, tendo em vista que, utilizando uma metáfora de Correia e Matos (2001), as “paredes dos espaços” continuam sendo grossas dificultando os encontros, e a recorrência da retórica da autonomia que, seguindo normas de suposta privacidade, impede que certos aspectos das práticas dos membros da escola sejam permeabilizadas pelas práticas dos colegas (MELO, 2019, p. 78).

Essa dificuldade nas escolas de possibilitar encontros entre as professoras que trabalham na mesma instituição, a nosso ver, vem sendo fomentada também pela própria estrutura física das escolas, que para além da espessura das paredes, conforme nos lembra Melo (2019), são organizadas de modo a dificultar este encontro de olhares que se acolham dentro de suas diferenças de atuação profissional, abrindo espaço para a partilha e a troca entre as professoras.

Lembramos, contudo, que aqui nos referimos às professoras que trabalham nas mesmas escolas, que muitas vezes apenas se encontram na hora do lanche, na sala dos professores, geralmente localizada em um espaço mais reservado da escola. Por algumas vezes, o momento de estarem juntas na sala dos professores, acaba por se constituir espaço para cobranças de entrega dos planejamentos, ou cotas de dinheiro para a celebração de alguma data comemorativa.

Neste espaço/lugar, as professoras administram um tempo de aproximadamente 20 (vinte) minutos, para atender as demandas administrativas gerais da escola, como registros do ponto, da caderneta, planejamento de festinhas e projetos da escola. Isso pode ser visualizado nos dizeres abaixo:

Na sala dos professores é tudo rápido, a gente passa por lá. E aproveitamos pra tanta coisa. [Sorrir]. Às vezes eu nem acredito o tanto de coisas que a gente faz quando nos encontramos por lá. Esses dias a gente combinou tudo da festa do São João. As danças, quem ia ser a pessoa que ia ensaiar com as crianças, as comidas típicas, quem das professoras ia trazer o quê, dividimos a cota para a decoração da festa [...] tudo isso num tempo curto que era pra ser de descanso. [Sorrir]. Outro dia, eu mesma me peguei

levando a caderneta pra preencher as faltas dos alunos, esses dias. Depois desisti de levar. Sem condições! (ILUMINATA, 2019. Entrevista, EL).

Outro elemento que passamos a considerar ao olhar para o relato acima é que este isolamento profissional também pode vir a ser fortalecido pelo fato das professoras, para poderem compensar os baixos salários, precisarem assumir uma jornada de trabalho extensa que não as permitem integralizar a sua carga horária de trabalho em uma mesma escola (CUNHA; BARBOSA, 2017). Por assim ser, o tempo vivido naquele cotidiano passa a ser tão curto para a demanda de questões a serem resolvidas, que o único espaço que as professoras encontram para estarem juntas acaba por ser destinado à resolução destas demandas que requerem ser decididas no âmbito do coletivo.

Percebemos, com isso, que as condições de trabalho das professoras acabam por limitar o desenvolvimento do trabalho coletivo, uma vez que pouco se investe. Abre-se espaço para “articulação e integração das ações dos professores”⁶³ (CUNHA; BARBOSA, 2017, p. 311), a fim de que a própria organização da escola possa ser compreendida como formativa de profissionalidade, conforme propõem Ambroseti e Almeida (2009).

Essa perspectiva acaba por reforçar a ideia da sala de aula como lugar do singular, onde apenas o “eu” é autorizado a entrar, ou ainda como lugar intocável ao outro, sacralizado, uma vez que o grupo de professores apenas precisariam encontrar-se com vista a resolver questões de ordem e de organização da escola como um todo. Desta forma, questões que envolvem o desenvolver-se professora, bem como os seus desafios, incluindo as especificidades das salas de aulas, continuam sendo percebidas:

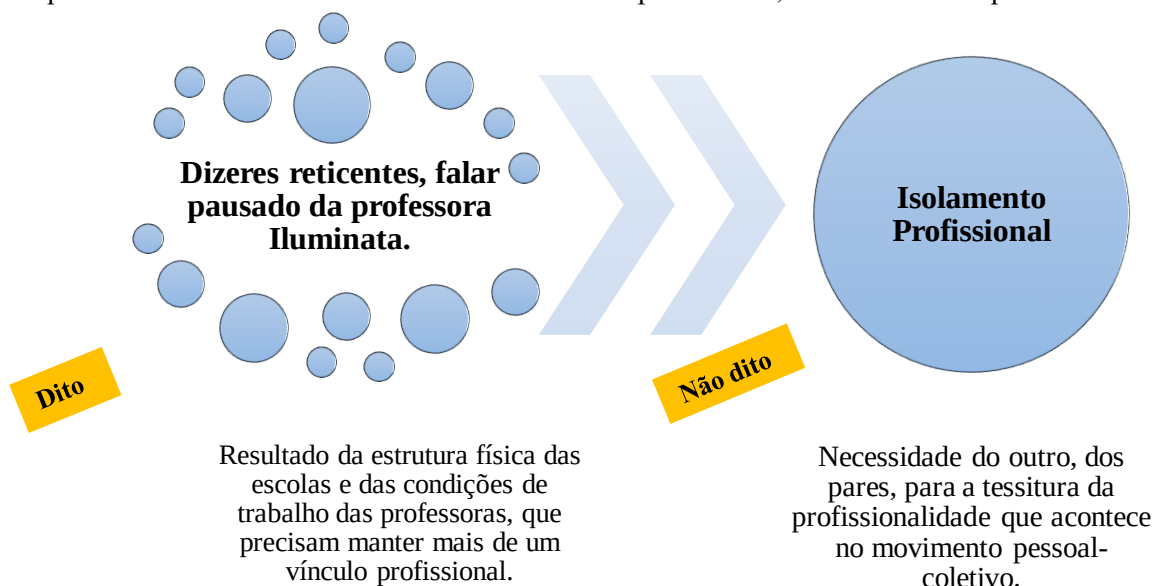
Como lugar sagrado “em que ninguém tem o direito de intervir a não ser o professor” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 100), a sala de aula tem revelado as inseguranças desse profissional no que diz respeito à sua atuação, bem como a fragilização de uma prática que se fecha aos olhares e aos intercâmbios dos outros sujeitos da escola e acaba por impedir o desenvolvimento do professor. Desse modo, consideramos que o individualismo no exercício profissional tem se caracterizado como “uma das propriedades mais marcantes da profissionalidade docente” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 91), tendo uma de suas representações o isolamento das salas de aula (MELO, 2019, p. 80).

⁶³ As pesquisadoras apresentam a articulação e integração das ações dos professores como um dos princípios para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e coletivo na escola.

Desse modo, acreditamos que a importância de discutirmos o sentido de isolamento profissional, situando-o no debate da profissionalidade, reside no fato de entendermos que vamos nos fazendo profissional no movimento individual-coletivo, onde se acolhe o percurso marcado pelas subjetividades dos sujeitos que trazem consigo suas marcas.

Contudo, faz-se necessário momentos de encontro entre as professoras na escola, a fim de que possam contemplar os saberes-fazerem umas das outras e refletirem juntas as possibilidades e limites de atuação. Em outras palavras, ampliar a possibilidade de olhar para a sala de aula, superando o seu entendimento “como um lugar de segredo em que pouco ou quase nada é compartilhado” (MELO, 2019, p. 82). No esquema 16, trazemos uma síntese das ideias que tecemos até então nessa seção:

Esquema 16 – O dito e o não dito sobre o isolamento profissional, nos discursos da professora Iluminata.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Desenvolvendo sobre o dito e não dito em meio aos discursos da professora Iluminata referentes ao isolamento profissional, trazemos na sequência uma outra marca estrutural da entrevista com essa professora. Para além das reticências, que reforçou o sentido que estamos trabalhando até então, o deslize foi outra variável em sua fala que captou nossa atenção. É possível visualizá-lo nos enunciados que seguem, quando ela fala sobre como se percebe no exercício de sua profissão, dizendo, a princípio, que não se sente apoiada pela Secretaria Municipal de Educação:

Tem essas coisas da educação [se referindo às formações continuadas] que interferem quer queira, quer não. Essa formação que a gente tem, que é nas aulas-atividades. **É, tem apoio!** Se eu for comparar ao outro município onde eu trabalho, tem sim... aqui é mais organizado. [EM].

Têm as formações continuadas do FOCAL, a **gente recebe materiais e sugestões para trabalhar com as crianças**, recebe por e-mail também [...] **A secretaria ajuda dando a capacitação, mas elas não estão dentro da sala de aula, vendo realmente o que está acontecendo.** [EN]. (ILUMINATA, 2019. Entrevista, EM, EN).

Essas falas se mostraram potentes para pensarmos como o sujeito, em uma mesma sequência de enunciados, faz o deslocamento de uma Formação Discursiva⁶⁴ para outra, permitindo que os sentidos também se desloquem ainda que considerando o mesmo objetivo específico: analisar como as professoras se percebem em seu exercício profissional. É possível perceber que, a priori, Iluminata vai se filiar a redes de significação que nos trouxeram o sentido de solidão ancorado no desamparo dos fazeres docentes na escola, quando no enunciado EM diz: “Eu não acho que a gente **tem apoio não** [...] Cada um faz o seu. [Respira profundamente e solta o ar]” [EI].

Através deste enunciado, a professora se inscreve em uma Formação Discursiva⁶⁵ mais conservadora e mobiliza sentidos já bem estabilizados e legitimados no meio escolar, trazendo-nos “o modo como o pré construído funciona no interior de uma formação discursiva [...]” (SALVAGNI, 2019, p. 127-128). Logo, esse pré-construído, presente no dizer de Iluminata, não a priva quanto aos deslocamentos e produções de outros sentidos, uma vez que mais adiante eles passam por reviramentos, quando em meio às pausas que estruturam sua fala, recupera o fôlego com a respiração e continua:

É, tem apoio! Se eu for comparar ao outro município onde eu trabalho, tem sim... aqui é mais organizado. **Tem as formações continuadas** do FOCAL, **a gente recebe materiais e sugestões para trabalhar com as crianças**, recebe por e-mail também [...] **A secretaria ajuda dando a capacitação, [...]**. (ILUMINATA, 2019. Entrevista, EO)

Entendemos que, através desse deslize, ela faz outro movimento se inscrevendo em outra FD que, inclusive, a autoriza a “driblar” o modo rígido como antes anunciava se perceber em seu exercício profissional. Esse drible pode ser visto no próprio modo como Iluminata reorganiza

⁶⁴ Para maior aprofundamento desta noção, através da AD francesa temos as contribuições de Orlandi (2010, p. 42).

⁶⁵ As formações discursivas são por nós entendidas em diálogo com Orlandi (2010, p. 43) que as apresentam como “o que define o que numa posição ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito”.

seus dizeres, recuperando/acessando na memória os registros acerca da organização das formações continuadas que ela participa no município. Permite o reconhecimento destes momentos como “apoio”, por lhe oferecer materiais para pensar/organizar o trabalho com os estudantes. Dessa forma, apreendemos como a noção de FD vai comportar diferenças e divergências (INDURSKY, 2007), além de deslocamentos que se tencionam, produzindo efeitos de sentidos que se entrelaçam na tessitura da profissionalidade nos anos iniciais.

Considerando este reconhecimento da professora-colaboradora acerca das formações continuadas oferecidas pela SME, como elemento que contribui para seus fazeres docentes, trazemos na sequência dessas análises as discussões resultantes do objetivo específico que nos conduziu a escuta das professoras, a fim de analisar como elas vêm se relacionando com este espaço, também formativo de profissionalidade.

5.4 “SÃO SUGESTÕES. A GENTE SEGUE ENTRE ASPAS. FAZEMOS O QUE DÁ!”⁶⁶: O LUGAR DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PROMOVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

O interesse por analisar como as professoras Iluminata e Maria Francisca percebem as contribuições da Secretaria Municipal de Educação no desenvolvimento de sua profissionalidade, conforme registamos no objetivo específico III, deu-se por entendermos que os sentidos de profissionalidade deste grupo são reconfigurados no movimento entre os seus saberes-fazeres e as práticas-políticas (LOPES, 2008) de outros sujeitos que também se fazem presentes em seus cotidianos de trabalho.

Trata-se, portanto, de uma profissionalidade que se tece na interação com os outros da escola, o que a situa em uma organização escolar que tanto reserva suas particularidades enquanto instituição, quanto a coloca em um “contexto social amplo, que é ao mesmo tempo individual e coletivo” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 44).

Logo, observando o coletivo onde as escolas estão, encontramos as Secretarias de Educação, que, a nosso ver, ocupam um lugar que precisa ser considerado, uma vez que elas ‘falam’ das condições de produção que são dadas ao professorado para viverem o magistério em suas localidades. Esses espaços têm o papel de elaborar e regular as políticas públicas de

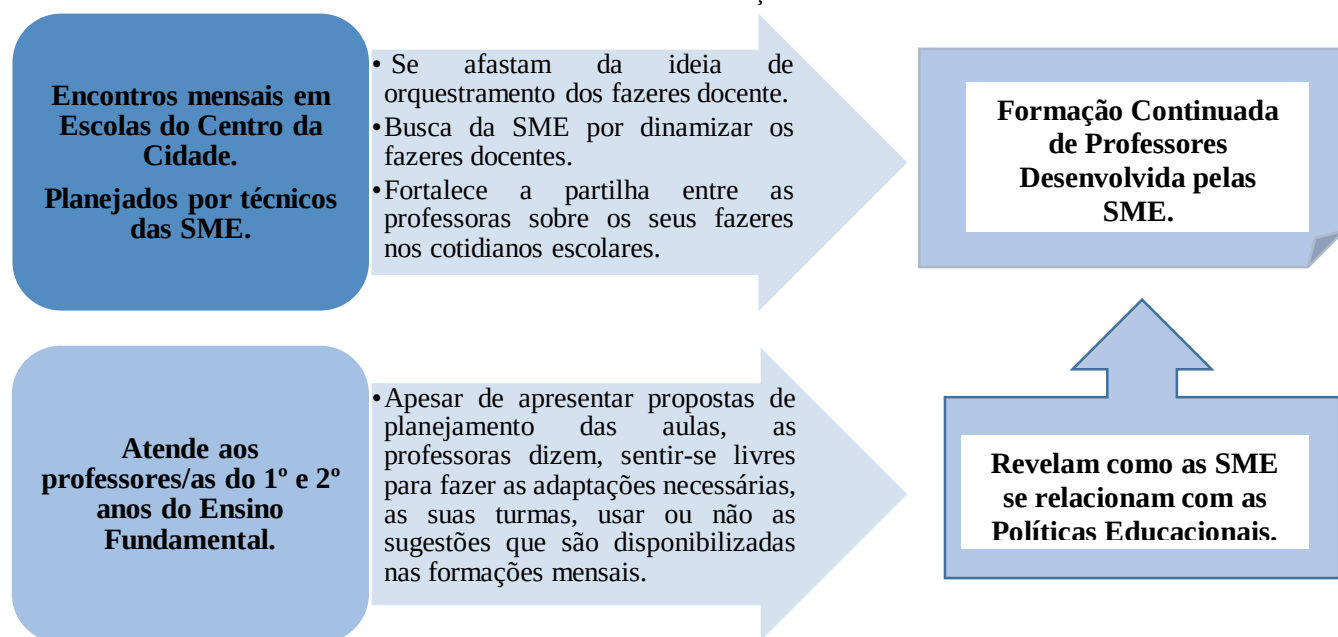
⁶⁶ Trecho da entrevista com a professora Maria Francisca.

educação (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2012), o que conseqüentemente impacta no trabalho que as professoras desenvolvem no contexto das salas de aulas.

Para tanto, ao escutarmos as duas professoras-colaboradoras a esse respeito, surgiu a categoria: formação continuada de professores, desenvolvida na rede municipal como um reconhecimento delas, enquanto uma importante contribuição da SME diante dos seus fazeres docentes. A fim de apresentarmos como fomos mobilizando-a no texto das análises, trazemos o esquema 17.

Nele registramos algumas noções que perpassaram a nossa escrita, através da qual buscamos evidenciar como a formação continuada de professores, desenvolvida nas redes municipais, recebem os impactos dos grupos políticos que assumem as Secretarias de Educação, que por sua vez⁶⁷, ora podem assumir uma perspectiva de controle, e com isso fragilizar a autonomia do professorado, ora podem apresentar-se como lugar de respeito às criações de profissionalidade, como foi o caso do município onde as professoras colaboradoras da pesquisa trabalham.

Esquema 17 – A formação continuada de professores, desenvolvida nas redes municipais, sobre o olhar das secretarias de educação.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

⁶⁷Através da gestão ou criação dos programas e projetos municipais.

Ao falar sobre as contribuições da SME para com seus fazeres na escola, Maria Francisca logo faz menção aos programas, deixando “saltar através de sua voz” o momento de formação continuada que acontece mensalmente para o grupo de professores que atendem aos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se da Formação Continuada de Alfabetização e Letramento, ou o FOCAL, sigla que o designa e como comumente é chamado entre os professores desta rede. Vejamos:

Existe uma contribuição, sim, da Secretaria de Educação. Tem o **FOCAL**, né o programa, tem o FOCAD que é bom também, tem o Mais Educação, Mais Alfabetização, e a gente sabe que é a **busca** deles. **São tentativas. Tem falhas como todos os outros tem.** [EP]

O FOCAL, pelo que eu percebo, ele contribui muito, principalmente para aqueles professores que não tem muita dinâmica, que muitas vezes não se reciclam, digamos, que ficam na mesmice muito tempo, estão pertos de se aposentar, **então esse programa ajuda a dinamizar, a deixar a aula mais atrativa, para que o aluno possa aprender de maneira diferente, para que ele perceba que o que aprende na escola, tem a ver com as coisas da vida dele.** [EQ]. (MARIA FRANCISCA, 2019. Entrevista).

Conforme apresentamos no capítulo da metodologia, este programa também foi um dos critérios que nos fez escolher o município de Bezerros – PE como espaço onde encontraríamos as professoras, para darmos andamento ao processo de coleta e produção de dados. Haja vista se configurar como desdobramento de uma proposta curricular, construída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o que fortalece a profissionalidade docente.

Quando a professora coloca esse programa junto aos outros que a Secretaria adere em parceria com o governo do Estado de Pernambuco, reconhecendo a “busca” deste espaço para o fortalecimento dos seus fazeres profissionais, isso nos soa como um avanço considerável quanto à ocupação de um lugar de protagonismo que a SME se lança a ocupar. Ainda que no dizer de Maria Francisca se configure como “tentativas”, reconhecemos como avanço, uma vez que estamos comumente acostumadas a presenciar que esses espaços vêm abrindo mão de assumir a responsabilidade de criação das políticas de formação, limitando sua atuação junto às professoras, à prescrição de atividades e/ou fiscalização das mesmas. Com isso, nega à comunidade escolar e a este grupo profissional, a construção de propostas curriculares que possam manter sintonia com as demandas locais do ensino nas escolas públicas municipais.

Mediante o que colocamos até então, vale o questionamento: Como as ações das Secretarias Municipais de Educação, considerando o seu papel na política educacional⁶⁸, reverberam nos sentidos de profissionalidade das professoras que estão desenvolvendo sua profissionalidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A princípio, podemos dizer que quando as Secretarias se organizam de modo a priorizar o fortalecimento das parcerias com grupos externos às escolas e ao município, acabam por inscreverem seus discursos em uma formação discursiva que fomenta a ideia de uma educação escolar, baseada na homogeneidade dos resultados da aprendizagem e, conseqüentemente, evocam sentidos de que para atingi-los seria necessário uma “orquestração” das práticas de ensino, tendo em vista “harmonizá-las”, mantendo um padrão comum de qualidade.

Logo, cria-se a expectativa de que para que todos os estudantes aprendam e para que as escolas, conseqüentemente, obtenham resultados satisfatórios nas avaliações de larga escala, é suficiente apostar no controle e unificação dos fazeres que os professores desenvolvem em seus micros cotidianos escolares.

As ações de parceria externa geralmente se ancoram na adesão “do apostilamento” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2012, p. 126), que aparecem como solução para o alcance da almejada “garantia do padrão de qualidade”⁶⁹ das escolas. Contudo, silenciam os professores⁷⁰, retirando deles o espaço para que pensem, desenvolvam suas estratégias de atuação profissional, considerando o seu percurso formativo e as peculiaridades dos cotidianos escolares, além de promoverem:

A tradicional separação entre os conceptores (os administradores da tutela educativa e os acadêmico) e os práticos (os professores da escola), ou seja, é preciso romper com a tradição que leva os primeiros a conceber e a prescrever como fazer e os segundos a limitar-se a aplicar o que lhes é universalmente prescrito” (LEITE, 2008, p. 134).

Entendemos que, quando a SME de Bezerros, nas pessoas dos técnicos pedagógicos e de todos/as os/as professores/as da rede, planejam, acompanham e avaliam um projeto de formação continuada, atentando-se para suas peculiaridades locais, eles situam seus fazeres – discurso, em uma formação discursiva (ORLANDI, 2000) que está intencionando o rompimento com essa

⁶⁸ A esse respeito consultar a Constituição Federal de 1988, artigo 211 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 Art. 11.

⁶⁹ Artigo 3 da LDB 9394/96

⁷⁰ Tanto os que estão desenvolvendo as suas atribuições nas salas de aula, quanto aqueles que as desenvolvem através das funções técnicas pedagógicas nas SME.

tradição secular, que teima por “segurar” os professores, especialmente, os que trabalham com os anos iniciais, em um lugar estéril quanto à criação. Com isso, promove um deslocamento nos sentidos de profissionalidade, haja vista estarem apostando no poder de decisão destes professores, o que se configura, para Roldão (2005, p. 109), como um dos eixos descritores da profissão docente, considerada como atividade social.

Portanto, quando no município de Bezerros, através do programa de Formação Continuada de Alfabetização e Letramento, constroem-se sequências didáticas, planos, projetos para serem desenvolvidos no âmbito local, a nosso ver, estão respeitando a autonomia dos professores frente às demandas profissionais do seu cotidiano, repercutindo no fortalecimento do estatuto profissional docente.

Mais adiante, no dizer de Maria Francisca, é possível ver que a presença da SME ecoa em sua profissionalidade através dos programas e projetos municipais, mostrando-se aberta para as complexidades e singularidades do cotidiano escolar que, como sabemos, foge ao que pode ser controlado, transcende às repetições e rotinas, assume formas cíclicas, desencontradas.

Vejamos o que diz a professora, durante a entrevista, sobre as formações continuadas mensais que acontecem no município:

Nestas formações o que está dando certo é que a gente partilha o que estamos vivendo com nossos alunos, para poder ajudar os outros professores também experimentarem com as suas turmas. Isso talvez seja algo positivo né, para que as coisas deem certo. Porque não é só a secretaria falando como é pra gente fazer o tempo todo, mas é eles querendo saber, como a gente está fazendo. [ER]

[...] Até porque as técnicas da secretaria deixam livre, a gente faz de acordo com o que dá pra gente trabalhar na sala. Porque aí assim [...] A gente sabe a turma que tem né? Elas dizem justamente que a ideia é que cada uma olhe para sua turma e veja o que é possível trabalhar, considerando o material que a gente recebe na formação. [ES]

Nós não somos engessados no planejamento da SME. Isso é muito importante. O focal tem me ajudado muito no meu trabalho em sala de aula e fora dele. Porque a gente professor tem muita coisa pra fazer em casa, e esse planejamento do FOCAL é uma luz. [ET]. (MARIA FRANCISCA, 2019. Entrevista).

De acordo com Santos (2019), os programas são dimensões das políticas educacionais e revelam como as Secretarias Municipais se relacionam com as políticas curriculares que estão interligadas aos fazeres docente. Sendo assim, vale questionarmos sobre a relação próxima entre eles e a tessitura da profissionalidade dos professores, haja vista que comumente “se aproximam de uma perspectiva gerencialista da educação” (SANTOS, 2019, p. 59), chegando aos cotidianos

escolares como tentativas de unificação e controle do que fazem as professoras nas salas de aula⁷¹.

Outro argumento que desenvolvemos, considerando o desdobramento das ações da SME nos fazeres das professoras, foi pensar que esses espaços, através das suas políticas educacionais, colaboram com as condições de produção da profissão pensada-vivida nas escolas.

Retomamos, aqui, que a profissionalidade vem sendo, por nós entendida, como discurso de profissão construído na tensão das teorias-práticas cotidianas (ALVES; OLIVEIRA, 2002). Sendo o contexto escolar, um convite ao afrouxamento do controle, do singular, nos possibilitando ‘ler’ os saberes - fazeres do professorado como “processos híbridos, nômades, rizomáticos e plurais” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 571).

Por considerarmos o discurso na perspectiva discursiva, consideramos que os efeitos de sentidos de profissionalidade das professoras deslizam, mediante um “contexto imediato” (ORLANDI, 2010, p. 30) que é social, histórico e político. A este contexto, designamos: condições de produção. E nos enunciados U e V, Maria Francisca fala sobre ele, quando coloca:

Pronto, você precisa ver todo **caminho** que a gente faz pra chegar lá na formação. O **ônibus não nos deixa na escola onde a formação acontece**. Quando a gente chega lá, já tem começado e **a gente sai antes de terminar, porque se não perdemos o transporte, que vem de lá de Encruzilhada de São João, aqui perto**. Ficamos pouco tempo na formação e as responsáveis, as coordenadoras, não vem muito aqui, porque a nossa escola é longe, é muito longe. [EU]

Assim, veja, **a coordenadora do FOCAL da escola, aparece**. Sempre fala com a gente pelo telefone. Porque cada escola tem uma coordenadora do FOCAL. **Mas as formações, não são aqui. Na minha opinião, era pra ser, porque aí a gente ia poder aproveitar mais**. [EV]. (MARIA FRANCISCA, 2019. Entrevista).

Observando esses enunciados, percebemos que ao trazer suas condições estruturais para ter acesso à formação continuada oferecida pela secretaria municipal, a professora, mais uma vez, demarca seu lugar, deixando escapar de onde vem. Trata-se de um espaço segregado, onde as “coisas” não chegam com tanta facilidade, como nos espaços urbanos. Contudo, convidam a pôr-se no movimento de busca, e se colocar nesse movimento “tem um preço”, que é a subtração do

⁷¹A respeito disso, Santos (2019, p. 57-58) coloca: “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 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”.

tempo vivido nas formações, conforme vemos nos enunciados [U]: “Ficamos pouco tempo na formação e as responsáveis, as coordenadoras, não vem muito aqui, porque é longe. É muito longe” (MARIA FRANCISCA, 2019).

Para Maria Francisca, a temporalidade da presença física no momento formativo é considerada uma passagem de permanência curta, revelando as condições de produção do seu discurso de professora campesina. Exercer a docência nos anos iniciais, em uma localidade, distante do centro urbano, onde as dificuldades, inclusive de transporte, se fazem presentes, faz-nos pensar que de fato: “não se trata da presença física, mas da presença simbólica-ideológica e da materialidade do espaço, em suas divisões sociais, seu funcionamento discursivo, na produção de seus efeitos de sentidos” (ORLANDI, 2017, p. 134).

Sendo assim, a presença da professora revela-se estruturante ao processo de significar e nos oferece possibilidades para entender que a tessitura da profissionalidade se ancora em um movimento coletivo das políticas públicas educacionais direcionadas ao magistério, mas também dialoga com as especificidades locais, geográficas, onde estão fincadas os percursos singulares das professoras.

Ainda quanto aos desdobramentos da entrevista com Maria Francisca, algumas palavras nos chamaram atenção no seu dizer, pela relação com o dito sobre o que estamos discutindo: a presença da SME, através das formações continuadas, nos fazeres das professoras. Foram elas: busca; caminho; transporte; e segue [ET]. Essas palavras nos fizeram remeter à ideia da presença da SME, na profissionalidade docente, como uma presença que acolhe o movimento que é se fazer professor, considerando a individualidade dos percursos de cada professora.

Nesse direcionamento, percebemos nos dizeres dos enunciados [S] que a professora não relaciona as formações promovidas pela SME, em sua profissionalidade, como algo que a algema, prende, mas que escuta, que a convida a olhar para os seus estudantes e seguir nos seus fazeres, adaptando os conteúdos da formação, criando as suas maneiras de exercer a profissão. Essa postura da SME vai nos trazendo pistas sobre o lugar do respeito ao que está sendo realizado pelas professoras, quanto às demandas que circundam as exigências da profissão, revelando uma sensibilidade desse espaço para com o que vem sendo possível tecer nas salas de aulas.

Essa relação de respeito estabelecida entre a SME para com o ritmo de cada professora e de seus estudantes nos cotidianos escolares situa o desenvolvimento da profissionalidade na fronteira individual-coletivo, reconhecendo a importância das construções particulares/pessoais

que as professoras percorrem em seu processo formativo e se afastando da fixação de um horizonte particular no qual todas as professoras deversem olhar para poder, então, materializar as especificidades da profissão.

5.5 “NÃO É APENAS UMA ‘REPASSADORA’ DOS INFORMES DA PREFEITURA. ELA É UMA PESSOA COMPETENTE, QUE TRABALHA PARA AJUDAR OS PROFESSORES NA ESCOLA”⁷²: O OLHAR DAS PROFESSORAS PARA A PRESENÇA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS

Uma outra contribuição da Secretaria de Educação para com os fazeres docentes nos anos iniciais, de acordo com o olhar das duas professoras colaboradoras da pesquisa, foi o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas, principalmente pelo fato delas estarem presentes, com frequência, nas escolas municipais e se envolverem diretamente com o trabalho docente relativo às demandas específicas do cotidiano das salas de aulas. Nos recortes discursivos de Iluminata, professora do 1º ano, da Escola São José dos Bezerras, é possível percebermos essa nossa inferência:

A coordenação pedagógica é **muito atuante**, muito presente na instituição onde eu trabalho. **É uma presença que me ajuda**, não é **uma fiscalizadora do meu trabalho**, mas a gente trabalha de mãos dadas, sempre perguntam, o que estamos precisando, de mãos dadas. E eu acho importantíssimo esse suporte, esse olhar diferenciado e essa atenção que ela tem. [EW]

A minha coordenadora pedagógica vai pra sala de aula, pratica leitura com as crianças, faz outras atividades também, participa comigo de algumas aulas, me dá um suporte. **A última vez, ela me ajudou com uma intervenção na minha aula**, porque tinha crianças que não sabiam ir ao banheiro e se limparem, **e foi bem interessante o trabalho que a gente fez juntas com as crianças**, pra desenvolver esta autonomia neles. **No começo do ano, eu precisei fazer a sondagem com a turma, ela foi preparou comigo a atividade, depois foi pra sala pra aplicar e depois a gente analisou juntas as respostas das crianças.** [EX]. (ILUMINATA, 2019. Entrevista).

Ao analisar esses ditos, aproximando-os da literatura acadêmica⁷³ que discute o percurso formativo e a função das coordenadoras pedagógicas, remetemo-nos ao quão diversificados são os sentidos, construídos diante das possibilidades de coordenar o trabalho pedagógico no espaço escolar. Além disso, como esses sentidos também têm guiado/orientado tanto os fazeres das

⁷² Trecho da entrevista com a professora Iluminata se referindo à presença da coordenação pedagógica de sua escola.

⁷³ André e Vieira (2012); Almeida e Placco (2013); Paiva (2017); Queiróz (2018), dentre outros.

coordenadoras, por diferentes perspectivas, quanto os olhares das professoras para com o trabalho desenvolvido por estas profissionais.

As coordenadoras pedagógicas ora são apresentadas como alguém dotado de uma visão privilegiada, que passa na escola para supervisionar/fiscalizar o trabalho docente, ora como profissionais responsáveis por fazer a interlocução com as professoras, fortalecendo as aprendizagens relativas à profissão por meio das formações continuadas, superando as contradições entre as que planejam e as que vivenciam as demandas do magistério.

Logo, percebemos um outro sentido nos enunciados [X]. Vejamos que nele, a ideia da coordenação como uma profissional ligada ao fazer ‘prático’, que supostamente precisa estar envolvida, com as professoras, suprimindo as suas necessidades imediatas, desponta quando Iluminata foi nos trazendo o lugar de uma coordenadora disponível a atender situações concretas vividas por ela, com a turma do 1º ano.

Ao descrever os momentos onde ela se sentiu ‘ajudada’ pela coordenadora, a professora foi também sinalizando uma postura de corresponsabilidade por parte dessa profissional, frente às questões emergentes na sala de aula, dando sinais de que as suas contribuições são percebidas como uma presença que acrescenta em seu trabalho desenvolvido com os estudantes, que por ainda serem pequenos, não conquistaram autonomia em alguns aspectos da vida prática, como, por exemplo, irem ao banheiro sozinhos.

A outra situação relatada, ainda no recorte do enunciado [X], onde Iluminata fala sobre a intervenção antes, durante e ao final da avaliação diagnóstica com a sua turma, realizada no começo do ano letivo, também se mostrou elucidativa quanto ao deslocamento no entendimento da coordenação pedagógica como fiscalizadora, ou como alguém que supostamente estaria acima das professoras, no que diz respeito às funções a serem desenvolvidas. Nessa direção, a coordenadora é remetida a outro lugar: o de quem se envolve com o processo formativo das professoras, através da parceria e “mediação nas tomadas de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional, [...] ao encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação” (DOMINGUES, 2013, p. 184).

Adiante, trazemos outros enunciados, agora evidentes na entrevista com a professora Maria Francisca, quando ela traz seu olhar para com a sua coordenadora pedagógica na escola São José, na área campesina onde atua:

A coordenadora pedagógica da escola que eu trabalho, **ela é muito competente, comprometida, e nos dá bastante atenção. Não é invasiva, procura nos atender em nossa necessidade, não é apenas uma repassadora dos informes da prefeitura. Ela é uma pessoa competente e que trabalha em prol de ajudar o professor na escola.** [EY]

Eles não ficam isolados. Eles estão na escola, conhecendo o que nós, professoras, estamos fazendo e dando sugestões pra que a gente melhore, quanto a nossa prática pedagógica, até porque **esses coordenadores também foram professores.** Aliás, eles são professores e têm experiência, e isso contribui para que haja uma harmonia entre professor, coordenação e os alunos. [EZ]. (MARIA FRANCISCA, 2019. Entrevista).

Vejamos que os sentidos para com o trabalho da coordenação pedagógica, em especial nos enunciados [Y], continuam seguindo o que estamos discutindo até então. Essa professora, assim como a outra que colaborou com a pesquisa, reconhece a competência profissional de sua coordenadora, associando-a ao seu comprometimento para com a satisfação de suas necessidades e ao fato de respeitar os contornos do trabalho das professoras, haja vista ‘não ser invasiva’.

Um outro elemento que vemos aqui nos enunciados [Z] tem a ver com a valorização, por parte da professora, de quem ocupa o lugar de coordenação ter antes ocupado o de docente nos anos iniciais. Essa valoração está, pois, relacionada, mais uma vez, ao desenvolvimento de competências em torno do fazer prático, ou da experiência prática com a docência nos anos iniciais. Isso nos chama atenção, haja vista reconhecermos o quanto as atribuições do profissional coordenador pedagógico está para além de uma ‘assistência imediatista’ ao que se anuncia pedagógico, mas requer “ação dialógica, interativa e reflexiva” (ALARCÃO, 2001, p. 23) com o que acontece cotidianamente e que cerca os fazeres das professoras.

Trata-se, pois, de uma “tarefa transformadora e de articulação. É difícil, pois não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos de programas ou de substituir métodos de ensino ou de avaliação” (PIMENTA; LIBÂNEO, 2007, p. 09-10). As atribuições da coordenação pedagógica estão intimamente ligadas aos fazeres das professoras, tendo em vista as suas responsabilidades no que diz respeito à organização, à reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas ações pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolverem os seus trabalhos.

No caso das duas professoras colaboradoras dessa pesquisa, foi interessante notar como elas nutriam afetos positivos pelo trabalho desenvolvido pelas suas coordenadoras pedagógicas, principalmente por elas se fazerem presentes em suas rotinas diárias, contribuindo nas demandas de sua profissão. O que nos faz pensar que o envolvimento da coordenação pedagógica com as

especificidades do trabalho docente, através da reflexão da ação, precisa se dar para além destes sentidos que as professoras colocaram, até porque se trata de uma ocupação com demandas de complexidade, quanto ao refletir com as questões que envolvem o cotidiano. Nos dizeres de Pimenta (2001), a esse profissional cabe:

[...] buscar compreender **[com as professoras]** a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os professores, propor o mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas [...]. (PIMENTA, 2001 p. 09, grifos nossos).

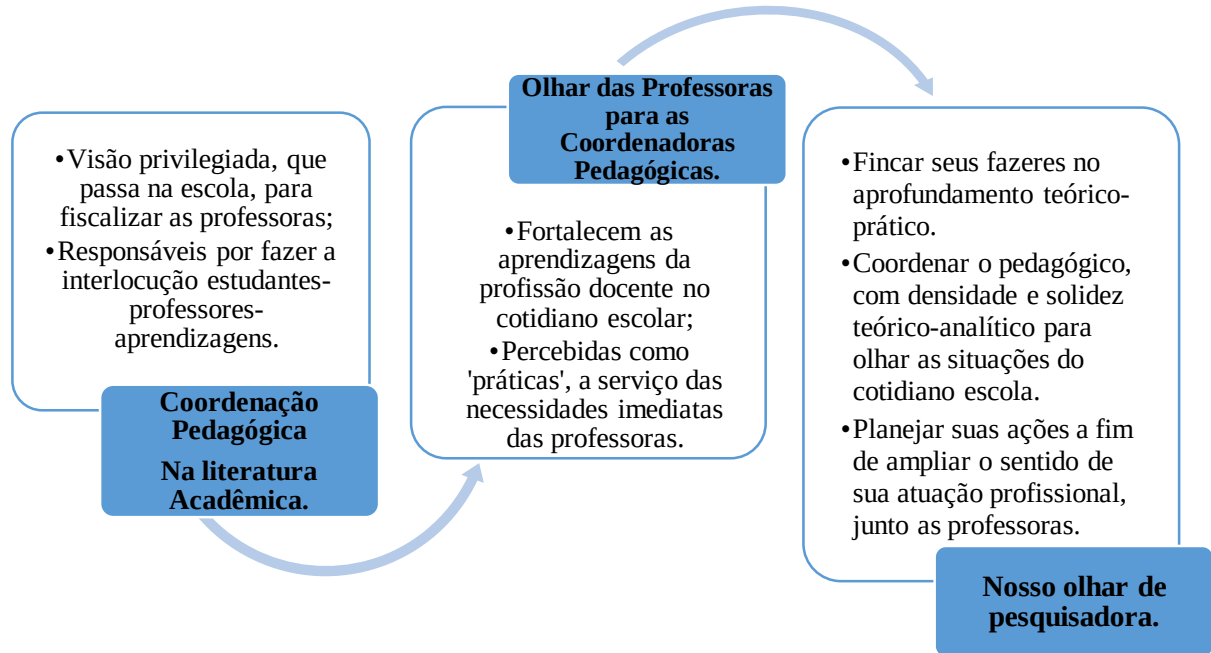
A esse respeito, chamamos atenção para o quanto que os fazeres das coordenadoras no acompanhamento do trabalho das professoras precisa se fazer entremeando teoria-prática, a fim de que possam ampliar o sentido de sua atuação, por vezes, circunscrita a uma “ação remedial” (TORRES, 2007, p. 46), fincada na suposta valorização da prática em si mesma, para o entendimento de um “fazer, comprometido em desvelar [...] as relações existentes entre teoria e prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades do educandos.” (QUEIROZ, 2018, p. 120).

Isto, pois, dentre as suas funções, está a complexidade de proporcionar às professoras o desenvolvimento profissional, a tomada de consciência sobre suas ações, para que elas possam se perceber autoras de suas práticas docentes, ampliando, assim, a responsabilidade sobre os seus fazeres e o conhecimento sobre as peculiaridades dos contextos escolares onde atuam.

E considerando esse lugar que a coordenação pedagógica ocupa no processo formativo docente, nos perguntamos: como responsabilizar-se por um ato de coordenar o pedagógico, denso, com solidez teórica-analítica, capaz de fomentar as ressignificações dos fazeres das professoras, sem antes perceber-se como responsável por planejar ações formativas, que estejam para além de satisfazer as necessidades imediatas das professoras?

Sem a intenção de trazer respostas para tal questionamento, ressaltamos que foi se configurando como uma provocação e nos atravessando quando fomos analisando o olhar da professora para com o trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica, tendo em vista ter sido este, apontado por ela, como uma contribuição da Secretaria Municipal de Educação diante dos seus fazeres, conforme trazemos no esquema 18, construído a partir das colocações realizadas até então.

Esquema 18 – A coordenação Pedagógica sobre os olhares, da literatura, das professoras colaboradoras e de nosso olhar de pesquisadora.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A aproximação dos fazeres da coordenação, através do olhar das duas professoras, foi nos sensibilizando para pensarmos sobre a importância do seu envolvimento com o processo formativo das professoras, tanto acolhendo o “nível imediato da ação” (ALARCÃO, 2010, p. 71), quanto assumindo uma perspectiva do desenvolvimento profissional na ação refletida, mediante a interação teórico-analítica entre pensamento e ação, a fim de que a construção dos sentidos para o pensado-vivido pelas professoras nas escolas possa estar permeada por uma reflexão amadurecida de seus fazeres.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construímos estas considerações finais entendendo-as como etapa oportuna da escrita para retomarmos alguns elementos estruturantes que perpassaram este trabalho investigativo. Enxergamos, aqui, também, uma oportunidade de apresentar os efeitos de sentidos que foram nos atravessando enquanto nos envolvemos com nosso objeto, o qual constituiu-se na percepção das professoras diante de sua profissionalidade, considerando as contribuições das SME para com o seu fazer-se docente nos anos iniciais.

Lembramos que, ao mobilizarmos a palavra “efeitos”, estamos relacionando-a com a intenção de não esgotamento dos sentidos possíveis, frente a esta pesquisa, uma vez que, assim como nós, ela permanece aberta às modificações relacionadas às inúmeras possibilidades de leituras e interpretações, tanto do caminho que percorremos, quanto dos resultados que, através dele, conseguimos enxergar.

Em outras palavras, tanto nós enquanto pesquisadora, quanto os sentidos que construímos diante do objeto de estudo, estarão sempre incompletos e, por isso, abertos às possibilidades do acaso. Sendo essa incompletude, aqui, acolhida não como uma falta, que minimiza uma investigação, mas como a potência de um objeto que se entrelaça à lente teórico-analítica da análise do discurso pêcheutiana.

Logo, o que trazemos para este texto é o registro de nosso olhar, diante do percurso que empreendemos, considerando o objetivo geral: compreender como as professoras do Vale do Ipojuca - Agreste Pernambucano percebem a sua profissionalidade, considerando as contribuições das Secretarias Municipais de Educação para com os seus fazeres docentes nos anos iniciais. Para tanto, nos dedicamos a analisar o movimento entre os olhares das SME diante dos fazeres destas professoras, bem como o olhar das professoras para com os seus próprios fazeres, na relação deles com as práticas políticas, gestadas no âmbito das Secretarias.

Partindo de então, registramos que uma das marcas de nossa pesquisa está no fortalecimento das reflexões acerca da pessoalidade que interpela o desenvolvimento profissional docente, chamando atenção para o atravessamento das facetas neoliberais, as quais, através de práticas políticas, vêm anunciando a todo custo que o desenvolver-se professora está circunscrito apenas a um movimento singular delas consigo mesmas, responsabilizando-as tanto por seus processos formativos, quanto pelos resultados alcançados com os seus trabalhos em salas de aula.

A pesquisa, por sua vez, trouxe-nos frestas para pensarmos sobre o quanto os estudos da profissionalidade, tomada na perspectiva discursiva, abrem possibilidades para que, sem desconsiderar a dimensão das individualidades das professoras, possamos nos dar conta do coletivo no tocante às condições de produção do discurso de profissão, presente em seus fazeres, inclusive precarizando o trabalho docente.

A precarização acontece através de performances que visibilizam discursos relativos à produtividade e à eficácia dos resultados, o que acaba por interferir nas leituras das professoras diante do seu exercício profissional, analisado, por vezes, sob uma perspectiva que fortalece a culpabilização do grupo profissional. As professoras sentem-se culpadas diante do insucesso da educação escolarizada e dos fracassos dos estudantes, por não atingirem os resultados esperados pelos indicadores de avaliações externas, por exemplo.

Este sentimento de culpa por parte das professoras, os quais pudemos captar através desta investigação, nos fazem refletir sobre a importância de entendermos a precarização do trabalho docente tanto pelo viés das condições materiais (salário, jornada, vínculo empregatício, etc.), como pela via das condições subjetivas, onde às professoras são negados o direito/tempo de pensar as suas condições de trabalho e de ampliarem as suas potencialidades criativas, partindo de um desenvolvimento pessoal-profissional oferecido, inclusive, por formações continuadas agenciadas pelas SME.

Percebemos, com isso, que discursos de cunho neoliberal promovem um desenvolvimento profissional refém de uma lógica mercadológica, segundo a qual a supervalorização dos resultados se sobrepõe às aprendizagens desenvolvidas nos cotidianos escolares. Nesses cotidianos, apesar “dos ventos contrários”, é possível afirmar que as professoras vêm mostrando as suas criações de profissionalidade, trazendo-nos sinais do quão fértil são os seus saberes-fazeres, mesmo que estes não estejam em sintonia com as demandas das políticas avaliativas dos seus Estados e Municípios.

Em uma perspectiva oposta a essa que mencionamos, cujo foco está na crescente desigualdade dos sistemas educacionais, reconhecemos que as professoras dos anos iniciais, apesar de receberem interferências dos contextos políticos que valorizam o controle e a regulação do trabalho docente, vêm conseguindo, mediante negociações, nem sempre pacíficas, entre as políticas curriculares globais e locais, produzir a sua profissionalidade. De modo que os seus discursos-práticas, durante as entrevistas, revelaram que o grupo profissional não está abrindo

mão de sua capacidade criativa. Inclusive, tem vivenciado vários desafios através de ações violentas, no que diz respeito ao cerceamento de sua autonomia profissional.

Estas perspectivas que atravessam os discursos docentes, intentando bloquear o fazer criativo e pensado das professoras, impactam de maneira negativa sua profissionalidade, pois as afastam do entendimento da complexidade que envolve as suas atribuições, enquanto atos educativos, situados nos contextos político e histórico. Além de as sobrecarregarem, reduzindo os seus fazeres, ‘as horas aulas ministradas’, ou supervalorizando as técnicas, os resultados, ignorando a dimensão intelectual e relacional, na qual os seus fazeres se constroem.

Nessa direção, foi possível verificarmos também o quanto a profissionalidade, entendida como discurso de profissão pensado-vivido-sentido, se revela como possibilidade potente para estudarmos a formação de professores enquanto um processo cíclico. Isso porque não se inicia tampouco encerra em si mesmo, mas dialoga com os contextos de influências que o circundam.

Por esse diálogo com as dimensões pessoal, social, histórica e política, entendemos a profissionalidade das professoras dos anos iniciais como uma maneira possível para aproximarmo-nos da profissão docente. Isso se deu no movimento entre as práticas das professoras em sala de aula com outras práticas, como as avaliativas, ou as práticas gestoras, desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação; percebendo, nesse processo, o quanto o contexto político não apenas interfere no desenvolvimento da profissionalidade, como vem trazendo desafios ao grupo profissional.

Desafios estes que vão se instaurando, na medida em que as professoras — no exercício da profissão — precisam lidar com as pressões recebidas, para a entrega de resultados iguais em meio a cotidianos escolares diferentes e com estudantes com demandas bem específicas. Além de lidarem, também, com as questões da personalidade, como as peculiaridades de suas histórias de vida, dos seus vínculos profissionais; a localização das escolas onde trabalham, etc.

Dito de outra forma, visualizamos o quanto a profissionalidade precisa ser tomada para além do que fazem as professoras nos contextos de suas salas de aula, ou do ensino, mas pondo em diálogo esses fazeres com as suas condições de produção. A fim de, assim, podermos, em uma análise sobre essa temática, acolher o movimento entre a vivência das incumbências docentes no cotidiano escolar e os contextos outros que as interpelam no exercício da profissão, como as SME, a gestão escolar, as políticas curriculares e educacionais.

Um outro desvelamento que trazemos é sobre o quanto as técnicas pedagógicas, lotadas nas Secretarias, ainda compreendem que os seus fazeres precisam estar centrados em modelos de atuação profissional, os quais possam ‘garantir’ a padronização e eficácia do trabalho das professoras, tendo em vista a obtenção de resultados uniformes para com toda a rede municipal.

Esse entendimento foi perceptível através dos discursos das técnicas pedagógicas, que mostraram a crença na necessidade de investimentos na massificação dos fazeres das professoras sob a promessa de que, assim, seriam geradas oportunidades iguais de aprendizagens aos estudantes. Isso descaracteriza as diferenças estruturantes da personalidade das professoras mediante os seus fazeres.

Ademais, a postura das Secretarias Municipais que, por sua vez, compromete tanto a formação de professores, quanto o entendimento da docência como um trabalho intelectual, se deu através de enunciados que mencionaram as formações continuadas, a presença das coordenadoras pedagógicas nas escolas e a adesão aos programas/projetos advindos de parcerias com instituições alheias às demandas dos municípios. Parcerias que surgiram como garantias para que o trabalho docente pudesse atingir a ‘suposta qualidade’ da educação.

Logo, o considerado ‘não sucesso’ nos resultados esperados foi atrelado às professoras, inclusive relacionando a uma outra crença: o fato de a maioria manter vínculo efetivo com o município e, por isso, serem responsabilizadas por não se comprometerem com os resultados das avaliações externas, tendo em vista que não atenderem à perspectiva da homogeneização do trabalho docente.

Nesse caso, a resistência das professoras, quanto aos ordenamentos dos programas, acontecia devido ao fato de que elas, tendo sido aprovadas em concurso público e não dependerem do ‘bem querer’ dos gestores municipais para renovarem seus contratos de trabalho, encontravam e revelavam as suas ‘brechas’, fugas para ‘saírem dos trilhos’ propostos. Assim, as professoras criam suas maneiras de atender às necessidades dos estudantes, valendo-se, dessa forma, de uma autonomia profissional.

Dessarte, através dos descontentamentos das técnicas quanto à ‘produção’ das professoras e à entrega de resultados, identificamos pistas sobre o quanto o professorado está conseguindo viver a profissão, agenciando os seus fazeres para além das pressões e do discurso em torno da valorização dos indicadores de desempenho. Permitindo-nos evidenciar que a profissionalidade

das professoras não se submete, de uma vez por todas, aos mandos das políticas; mas, ao ser interpelada por elas, se reconstrói, sendo, portanto, ressignificada.

Logo, pesquisar a profissionalidade das professoras dos anos iniciais nos põe em contato com a diversidade estrutural que as interpela enquanto em grupo profissional, tendo em vista que estão posicionadas de maneira muito diferente, se considerarmos as políticas educacionais, as experiências acumuladas com a profissão, os seus anseios pessoais e a maneira como se relacionam com as demandas do cotidiano escolar.

Posto isso, entendemos que nosso desafio se ancora na perspectiva de contribuir para com as produções de sentidos de profissionalidade docente, somando as pesquisas que se aproximam das professoras, para ouvi-las, acompanhá-las em seus movimentos descontínuos/desconcertantes de fazer-se professoras. Acolhendo-as para além de sujeitos de pesquisa, mas como pesquisadoras que, conosco, buscam elementos teórico-práticos que lhes façam sentido diante de seus contextos profissionais.

Assim, buscamos lapidar o olhar para com o percurso formativo de nossa profissionalidade enquanto professora nos anos iniciais e também na formação de outros professores/as. Em especial, estivemos mais sensíveis às nossas relações com as políticas praticadas pelas IES/escolas onde trabalhamos, atentando-nos quanto aos nossos lugares/posições no social, bem como para com nossas responsabilidades frente à profissão que vivemos, aqui entendida como processo discursivo.

Um outro pulso desta investigação esteve relacionado à percepção de como, no âmbito da profissão, somos acometidas por demandas que buscam silenciar nossa pessoalidade e como, em meio a um jogo discursivo de produção de sentidos diante dos nossos fazeres docentes, é possível nutrirmos processos formativos, dentro do terreno profissional, forjados no fortalecimento das práticas coletivas, na amorosidade e na resistência.

Nesse direcionamento, em que vimos desenvolvendo estudos sobre a profissionalidade das professoras mediante a relação com outros sujeitos, os quais também desenvolvem suas atribuições para e com a escola, fomos sendo atravessadas por muitos questionamentos, para além do que norteou inicialmente o nosso trabalho investigativo. Um desses questionamentos esteve relacionado ao movimento entre a profissionalidade da coordenação pedagógica e das professoras.

Identificamos que a coordenação pedagógica pode trazer contribuições potentes para o fazer docente nos anos iniciais, principalmente quando consegue se perceber como membro da gestão municipal, capaz de fomentar o exercício de pensar as práticas docentes, situando-as na relação com outros elementos mais amplos, da política local-global, que cercam o trabalho pedagógico pensado-vivido-sentido na escola.

A profissionalidade da coordenação pedagógica pode incidir de maneira assertiva nos fazeres docentes, quando esta se dispõe a conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras no interior das escolas, atentando-se para as prescrições oficiais das SME, através das propostas curriculares. Porém, sobretudo, acolhendo os vestígios dessas políticas curriculares que se desdobram em práticas de profissionalidade afetadas pelo social e econômico e que, por sua vez, atingem a vida das professoras, interferindo no desenvolvimento dos seus fazeres, fragilizando a sua autonomia nas salas de aulas.

Uma outra reflexão que surgiu durante a produção dos dados desta tese diz respeito aos impactos das formações continuadas, ‘compradas’ pelas SME, nos fazeres docentes. Refletimos sobre o quanto elas, por estarem pautadas em projetos de governos que buscam descaracterizar as peculiaridades educacionais regionais dos municípios, acabam por revelar intenções quanto ao silenciamento de práticas docentes, que vem se firmando no interior das escolas, tendo em vista as suas demandas, bem como as peculiaridades do trabalho desenvolvido pelas professoras.

Percebemos, na adesão das SME a essas formações continuadas, o interesse de enaltecer o empobrecimento das práticas que se dão nos cotidianos escolares, uma vez que vêm se configurando como ‘treinamentos’ para que os professores possam alcançar os resultados esperados quanto ao ensino e às aprendizagens dos estudantes. Essas tentativas, a nosso ver, estão alinhadas com o sentido de esvaziamento dos fazeres docentes, ignorados em suas dimensões técnicas, acadêmicas e sociais. Esse é um fator que vem incidindo sobre a precarização do trabalho das professoras, sobretudo no que se refere ao reconhecimento de suas capacidades criativas.

Em uma linha contrária a esta lógica de formação ‘comprada’ pelas SME para ser ‘aplicada’ aos professores das redes municipais, tivemos acesso, com esta pesquisa, à Formação Continuada de Alfabetização e Letramento – FOCAL, identificada enquanto a única política de formação de professores na região do Agreste, gestada, no âmbito da Secretaria, por professores da rede, em sua maioria mestres e doutores, nas funções de técnicos pedagógicos.

Esse programa que se mostrou bem acolhido pelas professoras dos anos iniciais, das quais nos aproximamos, soou-nos como lampejo para acalantar nossas esperanças, uma vez que foram recorrentes discursos das colaboradoras da pesquisa, sobre seus afetos positivos em relação a essa política de formação, que está em funcionamento no município de Bezerros – PE desde junho de 2018. O fato mais enaltecido por essas professoras foi o de, nos encontros mensais das formações, sempre ser registrado, por parte da equipe formadora, que as orientações/reflexões do programa não têm a exigência de prescrever os seus fazeres, mas são sugestões que as professoras podem ou não acolher, dependendo da realidade dos estudantes com os quais trabalham.

Percebemos que essa atitude da SME/formadores vai se afastando dos sentidos de formações que comumente se apresentam com ‘receitas mágicas’, forçando as professoras a atenderem as suas demandas e cumprirem prazos para a entrega de resultados, sem abrir espaços para o diálogo e negociações. Ao serem respeitadas em sua autonomia profissional, as professoras passam a ter maior espaço para mobilizarem seus saberes acadêmicos e experienciais na condução do desenvolvimento do trabalho nas salas de aula. A partir disso, têm maiores possibilidades de reconhecimento, por parte dos pares e da comunidade escolar, como profissional que pensa, planeja, (re) cria os elementos necessários à vivência da profissão.

Diante do que colocamos, acerca de algumas proposições investigativas que nos atravessaram durante a investigação, fomos vislumbrando possíveis contextos, nos quais outras pesquisas possam realizar-se como desdobramentos das provocações aqui apresentadas. Tais foram: O que o cotidiano escolar revela sobre a profissionalidade das professoras dos anos iniciais? Como as coordenadoras pedagógicas nas redes municipais vêm desenvolvendo suas atribuições de modo a contribuir com a tessitura da profissionalidade docente? Como as redes municipais de ensino se relacionam com os fazeres docentes pensados-vividos nos cotidianos escolares?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: (Orgs.) PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 7-15.

ALMEIDA, L.A.A de; MAGALHÃES, P.M.V. dos S.; GONÇALVES, C. de L. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 1075-1100 jul./set. 2019.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 15-38. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago. 2003.

ALVES, C. da S.; ANDRÉ, M. E. D. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C. et al. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 237-237.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOLINI, F. E. P. A escrita e sujeitos-professores: relações, cicatrizes, ensino e identidades profissionais. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. **Subjetivação e processos de Identificação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 125-145.

BAHIA, N. P. Formação de professores e cotidiano escolar: reflexões sobre a profissionalidade docente. **International Studies on Law and Education**, v. 16, p. 31-46, 2014.

BALL, S. **Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global**. Paraíba: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BALL, J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem Políticas?** Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARCELLOS, A. P. Sobre os processos de tessituras dos currículos nas escolas estaduais: as marcas das negociações e das experiências produzidas nos cotidianos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015.

BARRETO, M. S. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE**. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

BARRETO, M.S. A constituição da profissionalidade de professores das séries iniciais do ensino fundamental. 2011. 154 f. **Dissertação (mestrado)** – UFPE, Centro de Educação Pós-graduação em Educação, 2011.

BASSÉGGIO, S. M.; DIAS, L. F. **Os efeitos de sentidos atribuídos pelos sujeitos ao discurso sobre a violência no cotidiano**. Curitiba: SEED, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Gráfica do Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

CARMO, P. M. S. **Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

CARMO, P. S.; ALMEIDA, L. A.; FERNANDES, P. T. Currículo do curso de pedagogia: fazer-se professor no entremeio pensado-vivido. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 1, p. 242-261, 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

CRUZ, S. P. da S. **A Construção da Profissionalidade Polivalente na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede

Municipal do Recife. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CRUZ, S. P. da S. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017.

CRUZ, S. P. da S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 3, set./dez. 2017.

DOMINGUES, I. M. C. S. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue française de sociologie**, p. 505-529, 1992.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

ELIAS, N.; VAN VOSS, A. J. H. **Norbert Elias über sich selbst**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

ESTADO DE ALAGOAS. **Projeto de lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino o programa "escola livre". Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>. Acesso em: 10 out. 2020.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.

FERNANDES, P. **O currículo do Ensino Básico em Portugal na transição para o séc. XXI – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de “práticos”**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, 2007.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, v. 9, n. 2, 2012.

FERRAZ, B. T.; MELO, M. M. de O. Docência Universitária na Pós-Graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, 2012.

FISS, D. M. L. Ser/Estar professor na escola: efeitos de sentidos de permanência e negociação no discurso pedagógico. In: MITTMANN, S.; CAMPOS, J. de. **Análise do Discurso: da inquietude ao incomodo do lugar**. Campinas, SP: Pontes editores, 2019. p. 86-104.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação dos educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOSTER, M. M.; FONSECA D. G. Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2007.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do collège de France: (1970-1982)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRANCO, M. A. S.; NOGUEIRA, S. do N. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. Processos e práticas. Santos: Editora Universitária, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. de. Certificação do docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, R.M. Currículos pensados/praticados e seus entre-lugares: o cotidiano escolar como espaço/tempo de negociação e tessitura. **37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis. Out 2015**.

GONÇALVES, C. L. **Práticas Avaliativas de Estudantes-Professoras: Desenvolvimento da Profissionalidade e Profissionalismo a Partir dos Contextos de Influência Presentes no Cotidiano Escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

GONÇALVES, C. de L.; ALMEIDA, L. A. A. de. Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. **Educação: Revista quadrimestral**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 85-95, 2019.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

IMBERNON, F. **Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNON, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela. **Seminário De Estudos Em Análise Do Discurso-Sead**, v. 2, p. 1-11, 2007.

KAMINSKI, D. C.; MOURA, C. B. de. Professores Temporários: Flexibilização Das Contratações E Condições De Trabalho Docente/Temporary Teachers: flexibilization of contracts and teacher's work conditions. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014.

KRETLI, S. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009. **Anais [...]**. 2009.

LACERDA, M.P. de. Pesquisas de Professoras de Escolas: Um Projeto Fecundo Porque Emancipatório. **25ª reunião da ANPEd**. 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.; SIMAN, L. M. C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999, p. 214-230.

LECOMTE, A. A fronteira ausente: um balanço. In: CONEIN, B. et al. **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p. 151-165.

LEITE, C. O currículo e o Exercício Profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, C. E. **Cotidiano Escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEMONS, G. T. **Práticas curriculares de professores mobilizadas no cotidiano de escolas do campo – CARUARU**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

LEMONS, G. T.; ALMEIDA, L. A. A. de. Prática curricular como um dos elementos constituintes da profissionalidade docente. In: ENDIPE, 18., 2016. **Anais [...]**. 2016.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LINS, C. P. A.; LEOCÁDIO, P. R. de A.; SANTOS, M. C. X. dos. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. **Interritórios**, v. 3, n. 4, 2017.

LOPES, A. C. **Política de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MACEDO, L. S. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: Legitimação e Resistência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MAGALHÃES, P. M. V. S. **As Artes de Fazer da Avaliação Fabricadas no Cotidiano Escolar: Um Olhar para as Táticas Avaliativas dos Professores dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, março/ 2003.

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

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 39-62.

MELO, M. J. de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

MELO, M. J. C. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. do C. **Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017. p. 1-148.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Notas sobre formação (contínua) de professores**. 1994. (Manuscrito inédito).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. São Paulo: Publicações D. Quixote/IIIE, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: ANPED, 26., 2017. **Anais [...]**. 2017.

OLIVEIRA, I. B. de; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. Especial, p. 55-74, 2018.

OLIVEIRA V. S.; SILVA R. F. A. Escolha Profissional Docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE- EPENN, 18., 2007, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL, 2007.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. A Análise De Discurso E Seus Entre-Meios: Notas A Sua História No Brasil. **Cad.Est.Ling.**, Campinas, v. 42, p. 21-40, Jan./Jun. 2002.

ORLANDI, E. P. A língua brasileira. **Ciência e cultura**, v. 57, n. 2, p. 29-30, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. 9. Ed. São Paulo: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. et al. A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Cadernos de estudos Lingüísticos**, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulações e circulação dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2012b.

ORLANDI, E. P. **Eu, tu, ele: discurso e real da história**. São Paulo: Pontes, 2017.

PACHECO, J. **Formação de professores: Teoria e Práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PACHECO, J. **Políticas Curriculares**. Referências para análise. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PACHECO, J. A. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Educação (UFSM)**, v. 29, n. 2, p. 11-16, 2004.

PECHEUX, M. C. The Concept of the Second Eve in Paradise Lost. **Publications of the Modern Language Association of America**, p. 359-366, 1960.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PÊCHEUX, M. et al. **Análise da linguagem da fala e ideologias**. 1975.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Cortez, 1983.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos lingüísticos**, v. 19, p. 7-24, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados**, v. 3, 2011.

PÊCHEUX, M. **Abertura do colóquio. Materialidades Discursivas**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p. 23-29.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio Revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 17, p. 8-12, 2001.

PIMENTA, S. G. **Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores**. Rio de Janeiro: Agora, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares nacionais para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-98, jan./abr. 2007.

PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **O coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

QUEIROZ, L. F. de. **Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

RAMALHO, B. L.; NUNEZ, B. I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino—perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, A. M. C.; AGUIAR, M. da C. C. de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, 2012.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, M. C. N. Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, M. C. N. **Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados**. Porto: Porto Editora, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madri: Morata, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SALVAGNI, C. F. Entre Fronteiras: as marcas do arquivo no discurso jornalístico. In: MITTMANN, S.; CAMPOS, L. J. de. **Análise do Discurso**: da inquietude ao incômodo lugar. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SANTIAGO, M. E. **Escola Pública de 1º Grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTIAGO, M. E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 3, 2011.

SANTIAGO, E.; NETO, J. B. Política, proposta é práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 125-142. Set/Dez 2012.

SANTOS, M. C. X. 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. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

SARTI, F. M. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática. Cidade?** v. 18, n.30, p. 47-65, jan.-jun. 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. A. da. **Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de pedagogos (as)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SOUTO MAIOR, R. J. **Bezerras, seus fatos e sua gente**. Recife: Ed. Do autor, 2005.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**: Ensaio para concorrer ao cargo de professor. Recife: UFPE, 2006.

SUSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 45-52.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

VEIGA, I. P. A. et al. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA, S. L. **Ser Professor**: Pistas de Investigação. Brasília: Plano editora, 2002.

VIGNAUX, G. Argumentation et discours de la norme. **Langages**, n. 53, p. 67-85, 1979.

VINHAS, L. Aquilo que excede no funcionamento discursivo da voz. In: MITTMANN, S.; CAMPOS, J. DE. **Análise do Discurso**: da inquietude ao incomodo do lugar. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educ. rev**, p. 259-276, 2010.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - CARTA AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Prezada Professora, _____

A pesquisa que estamos desenvolvendo em nível de doutorado tem por título: **PROFISSIONALIDADE DAS PROFESSORAS DIANTE DOS SEUS FAZERES E DAS CONTRIBUIÇÕES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO PARA COM O SEU TECER-SE PROFESSORA NO AGRESTE PERNAMBUCANO** e está vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e está sendo orientada pela professora doutora Lucinalva Almeida Ataíde de Andrade.

Por profissionalidade, entendemos a profissão pensada-vivida pelas professoras dos anos iniciais, e desenvolvida, dentre outros espaço formativos, no cotidiano da escola. Estamos nos aproximando do cotidiano escolar, entendendo-o como espaço onde as possibilidades de ser professora vão sendo desenvolvidas na relação que o professorado estabelece com os outros que também estão na escola.

Sendo assim, registramos nossa gratidão por você está nos recebendo em sua sala de aula, para fins de observação, como instrumento de coleta de dados desta tese e ressaltamos que durante as observações, o nosso olhar está para os seus fazeres, as maneiras como você vai lidando com o específico da sua profissão na relação com os estudantes dos anos iniciais e como este cotidiano da escola atravessa a construção de sua profissão.

Além das observações das aulas, também iremos precisar realizar com você uma entrevista e que você responda a um questionário, para que possamos nos aproximar dos sentidos que vocês produzem diante da tessitura de sua profissionalidade, considerando a profissão pensada-vivida no cotidiano da escola que você trabalha.

Por fim, nos comprometemos com você, quanto ao respeito a sua identidade, que não será revelada durante o relatório final da tese e também durante as apresentações e desdobramentos da mesma. Disponibilizaremos nossos registros das observações ao final de cada aula, bem como o material transcrito da entrevista, para que você possa acompanhar e nos ajudar quanto à construção deste trabalho que acreditamos ser coletivo.

Agradecemos sua acolhida, e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento durante este processo de coleta e produção de dados e posteriormente também.

Atenciosamente,

Priscilla Maria Silva do Carmo Pontes

priscillacarmopontes@hotmail.com (81) 9. 86800997 (OI) (81) 9. 9513.9990 (TIM)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS COLABORADORAS

Doutoranda: Priscilla Maria Silva do Carmo

Orientadora: Professora Doutora: Lucinalva Almeida

Entrevista com as professoras/colaboradoras da pesquisa

1. O que é ser professora pra você?
2. Como a secretaria de educação lhe ajuda nos seus fazeres na sala de aula?
3. Na secretaria que você trabalha existem projetos? o que que eles contribuem para o seu fazer na sala de aula? Como é que você faz uso deles?
4. Na sua escola tem coordenação pedagógica todos os dias? Isso lhe ajuda no seu fazer de professora? como vocês veem isso?
5. As formações continuadas do FOCAL, te ajudam no que você faz na sua sala de aula? como?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, professora da Instituição _____, atuante no _____ ano do Ensino Fundamental, autorizo a realização da pesquisa de doutorado por Priscilla Maria Silva do Carmo Pontes, aluna do PPGE-CE/UFPE, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucinalva Almeida, intitulada — Profissionalidade das professoras diante dos seus fazeres e das contribuições das Secretarias Municipais de Educação, para com o seu tecer-se Professora no Agreste Pernambucano, me disponibilizando a contribuir com entrevistas. Estou ciente que os dados da pesquisa, construídos a partir da minha contribuição, se tornarão públicos, mas que a minha identidade e a da instituição serão preservadas pela pesquisadora.

Professora-colaboradora da pesquisa

Bezerros, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL PARA AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Dados Sócio Profissionais	- Graduação / Ano de conclusão _____ - Instituição Formadora _____	
	- Pós graduação (Concluída ou em andamento) qual a modalidade (Lato Sensu / Stricto Sensu) _____ - Instituição Formadora (Concluída ou em andamento) / Ano de conclusão _____	
	Tempo de exercício profissional no Ensino Fundamental (anos iniciais) _____	
	Vínculo Empregatício - Qual turma leciona: _____	- Rede Pública Municipal () - Rede Particular ()
	- Contrato Temporário () - Efetiva ()	Município _____ do _____ Agreste _____ onde trabalha: _____
Relação das professoras experientes com a profissão nos anos iniciais do Ensino Fundamental	*O que lhe conduziu/motivou a ser professora? *Quais experiências você considera ter sido (ainda ser) importantes para lhe formar professora? (Escolar, acadêmica, familiar, com os estudantes, outros colegas de profissão) *Quais são as atribuições/responsabilidades de uma professora, que trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental? *O que mais facilita e o que mais dificulta o desenvolvimento de suas atribuições como professora neste cotidiano escolar?	

APÊNDICE E – SÍNTESE DAS PESQUISAS DAS REUNIÕES DA ANPED

Mapeando as Pesquisas das Reuniões da ANPED

Reunião / Ano		Autores	Aproximações com meu objeto de estudo – Currículo e Cotidiano Escolar. Profissionalidade.
23ª Reunião / 2000 - Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	FERRAÇO (2000)	Cotidiano e Escola. Redes de saberes na sala de aula. Diálogo com Certeau
		FONTANA (2000)	Avaliação da Prática Pedagógica Diálogo com Certeau
24ª Reunião / 2001 - Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	CARVALHO, HONÓRIO, DRUMMOND, LOPES (2001)	Cotidiano das escolas. Faz um outro percurso teórico.
25ª Reunião / 2002 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	BERNARDES, CAMARGO, CAMPO, LINHARES (2002)	Pensar e o fazer no cotidiano de sala de aula.
	GT 12 Currículo	Não identificamos	
26ª Reunião / 2003 / Poços de Caldas – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	OLIVEIRA (2003)	Currículo praticado. Conhecimentos em redes. Diálogo com Certeau.
27ª Reunião / 2004 - Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	MACEDO (2005)	Os professores e alunos como produtores de currículo. Foco na sala de aula.
28ª Reunião / 2005 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	FORSTER (2005)	Cotidiano escolar e formação de professores. Indisciplina. Outro percurso teórico.
		CASTRO (2005)	Profissão docente e professora dos anos iniciais
		PAPI (2005)	Profissionalização e docência. Aproximações teóricas. Formação inicial.
	GT 12 Currículo	ALMEIDA, CICILLIANI (2005)	Cotidiano e igualdade de direitos Outro percurso teórico
29ª Reunião / 2006 - Caxambu –	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	

MG	GT 12 Currículo	NASCIMENTO (2006)	Cotidiano. Saber escolar. Prática pedagógica. Certeau.
30ª Reunião / 2007 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	FORSTER (2007)	Profissionalidade e Escola como Espaço formativo.
		FONSECA (2007)	Cotidiano escolar como espaço formativo
	GT 12 Currículo	CALDAS (2007)	Cotidianos nos currículos de formação de professores. Redes de conhecimento. Certeau.
		GARCIA (2007)	Práticas curriculares. Cultura ordinária na escola. Certeau.
31ª Reunião / 2008 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	AGOSTINHO (2008)	Cotidiano. Faz outro caminho. Ball e Bower (1992 e 1998)
		AGUIAR (2008)	Currículo e exercício da docência (bhaba). Olhar do professor sobre os currículos das escolas em que trabalham. Outro percurso que o meu.
32ª Reunião / 2009 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	KRETII (2009)	Burlas, artimanhas de professores e alunos. Currículos praticados nas escolas.
		CHALUH e VARANI (2009)	Currículo e cotidiano.
33ª Reunião / 2010 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	ANDRADE (2010)	Criação e inventividade na escola. Certeau.
34ª Reunião / 2011 Natal – RN	GT 8 Formação de Professores	MURY (2011)	Profissionalização de professores
	GT 12 Currículo	SILVA (2011)	Táticas, estratégias e negociações de sentidos nas escolas.
		PIONTKOVSKY (2011)	Movimento curricular professores e alunos.
		CALDAS (2011)	Contato com praticantes
35ª Reunião / 2012- Porto de Galinhas	GT 8 Formação de Professores	MALINOSKI (2012)	Relação formação de professores e profissionalização. Trabalho docente no cotidiano.
		ROCHA, AGUIAR (2012)	Profissionalidade
		CRECCI, FIORENTINI (2012)	Profissionalidade de professores
		FERRAZ, MELO (2012)	Profissionalidade no Ensino

					Superior.	
		CRUZ, BATISTA NETO (2012)			Profissionalidade e polivalência.	
	GT 12 Currículo	MAIA (2012)			Cotidiano em Certeau – foca na cidadania	
		FIORIO, LYRIO (2012)			Currículo e cotidianos	
36ª Reunião / 2013 – Goiana – GO	GT 8 Formação de Professores	ALVES, ANDRÉ (2013)			Profissionalidade. Efeitos de tensão do contexto escolar sobre os professores.	
		OLIVEIRA (2013)			Currículo e formação de professores. Profissionalização docente	
	GT 12 Currículo	Não identificamos				
37ª Reunião / 2015 – Florianópolis – SC	GT 8 Formação de Professores	MUSSI, ALMEIDA (2015)			Profissionalidade docente. Relação entre os professores e o contexto de trabalho no Ensino Superior	
		DUARTE (2015)			Processos de constituição da especificidade da ação docente. Profissionalidade	
	GT 12 Currículo	CALDAS (2015)			Pesquisas com os cotidianos. Circulação científica	
		GONÇALVES (2015)			Cotidiano e currículo pensado-praticado	
		ROSA (2015)			Táticas e tessituras de currículos e cotidiano.	
		BARCELOS (2015)			Experiências produzidas nos cotidianos. Marcas de negociações.	
38ª Reunião – 2017 / São Luís do Maranhão – SL	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos				
	GT 12 Currículo	EMILIÃO, LONTRA (2017)			Currículos pensadospraticados. Estudos do cotidiano.	
Identificação da Professora	Idade	Acesso à escola	Graduação /Ano	Outras Formações /Ano	Ingresso na rede Municipal	Outro vínculo empregatício
Maria Francisca	38 anos	Moto própria e grupos de carona solidária	Pedagogia na Universidade Federal de Garanhuns - PE (2008)	Normal Médio (2000) Pós-graduação em Psicopedagogia	2017 (Efetiva) *É professora nesta rede há quinze anos através de contrato temporário.	Desenvolve a docência na Educação Infantil em outro município vizinho a Bezerros, como professora efetiva desde 2010.
Illuminata	37 anos	Ônibus Escolar	Pedagogia – Universidade Vale do Acaraú-Pólo em São Joaquim do Monte(2012)	Normal Médio	2012 (contrato) *É professora neste nível de ensino há quinze anos através de contrato temporário.	Não tem outro vínculo

Reunião / Ano		Autores	Aproximações com meu objeto de estudo – Currículo e Cotidiano Escolar. Profissionalidade.
23ª Reunião / 2000 - Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	FERRAÇO (2000)	Cotidiano e Escola. Redes de saberes na sala de aula. Diálogo com Certeau
		FONTANA (2000)	Avaliação da Prática Pedagógica Diálogo com Certeau
24ª Reunião / 2001 - Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	CARVALHO, HONÓRIO, DRUMMOND, LOPES (2001)	Cotidiano das escolas. Faz um outro percurso teórico.
25ª Reunião / 2002 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	BERNARDES, CAMARGO, CAMPO, LINHARES (2002)	Pensar e o fazer no cotidiano de sala de aula.
	GT 12 Currículo	Não identificamos	
26ª Reunião / 2003 / Poços de Caldas – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	OLIVEIRA (2003)	Currículo praticado. Conhecimentos em redes. Diálogo com Certeau.
27ª Reunião / 2004 - Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	MACEDO (2005)	Os professores e alunos como produtores de currículo. Foco na sala de aula.
28ª Reunião / 2005 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	FORSTER (2005)	Cotidiano escolar e formação de professores. Indisciplina. Outro percurso teórico.
		CASTRO (2005)	Profissão docente e professora dos anos iniciais
		PAPI (2005)	Profissionalização e docência. Aproximações teóricas. Formação inicial.
	GT 12 Currículo	ALMEIDA, CICILLIANI (2005)	Cotidiano e igualdade de direitos Outro percurso teórico
29ª Reunião / 2006 - Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	NASCIMENTO (2006)	Cotidiano. Saber escolar. Prática pedagógica. Certeau.
30ª Reunião / 2007 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	FORSTER (2007)	Profissionalidade e Escola como Espaço formativo.

		FONSECA (2007)	Cotidiano escolar como espaço formativo
	GT 12 Currículo	CALDAS (2007)	Cotidianos nos currículos de formação de professores. Redes de conhecimento. Certeau.
		GARCIA (2007)	Práticas curriculares. Cultura ordinária na escola. Certeau.
31ª Reunião / 2008 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	AGOSTINHO (2008)	Cotidiano. Faz outro caminho. Ball e Bower (1992 e 1998)
		AGUIAR (2008)	Currículo e exercício da docência (bhaba). Olhar do professor sobre os currículos das escolas em que trabalham. Outro percurso que o meu.
32ª Reunião / 2009 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	KRETI (2009)	Burlas, artimanhas de professores e alunos. Currículos praticados nas escolas.
		CHALUH e VARANI (2009)	Currículo e cotidiano.
33ª Reunião / 2010 Caxambu – MG	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	ANDRADE (2010)	Criação e inventividade na escola. Certeau.
34ª Reunião / 2011 Natal – RN	GT 8 Formação de Professores	MURY (2011)	Profissionalização de professores
	GT 12 Currículo	SILVA (2011)	Táticas, estratégias e negociações de sentidos nas escolas.
		PIONTKOVSKY (2011)	Movimento curricular professores e alunos.
		CALDAS (2011)	Contato com praticantes
35ª Reunião / 2012- Porto de Galinhas	GT 8 Formação de Professores	MALINOSKI (2012)	Relação formação de professores e profissionalização. Trabalho docente no cotidiano.
		ROCHA, AGUIAR (2012)	Profissionalidade
		CRECCI, FIORENTINI (2012)	Profissionalidade de professores
		FERRAZ, MELO (2012)	Profissionalidade no Ensino Superior.
		CRUZ, BATISTA NETO (2012)	Profissionalidade e polivalência.
	GT 12 Currículo	MAIA (2012)	Cotidiano em Certeau – foca na cidadania

		FIORIO, LYRIO (2012)	Currículo e cotidianos
36ª Reunião / 2013 – Goiana – GO	GT 8 Formação de Professores	ALVES, ANDRÉ (2013)	Profissionalidade. Efeitos de tensão do contexto escolar sobre os professores.
		OLIVEIRA (2013)	Currículo e formação de professores. Profissionalização docente
	GT 12 Currículo	Não identificamos	
37ª Reunião / 2015 – Florianópolis – SC	GT 8 Formação de Professores	MUSSI, ALMEIDA (2015)	Profissionalidade docente. Relação entre os professores e o contexto de trabalho no Ensino Superior
		DUARTE (2015)	Processos de constituição da especificidade da ação docente. Profissionalidade
	GT 12 Currículo	CALDAS (2015)	Pesquisas com os cotidianos. Circulação científica
		GONÇALVES (2015)	Cotidiano e currículo pensado-praticado
		ROSA (2015)	Táticas e tessituras de currículos e cotidiano.
		BARCELOS (2015)	Experiências produzidas nos cotidianos. Marcas de negociações.
38ª Reunião – 2017 / São Luís do Maranhão - SL	GT 8 Formação de Professores	Não identificamos	
	GT 12 Currículo	EMILIÃO, LONTRA (2017)	Currículos pensadospraticados. Estudos do cotidiano.

APÊNDICE F – SÍNTESE DAS PESQUISAS NO PPGE/PPGEDUC

ESTADO DA ARTE – PROFISSIONALIDADE

Banco de Teses e Dissertações da UFPE -

AUTOR	ORIENTADOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO	SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADE REFERENCIAL TEÓRICO	ANO /TIPO	METODOLOGIA	ALGUNS RESULTADOS
BENÔNÍ CAVALCAN TI PEREIRA	Kátia Ramos	Da instrução militar ao ensino policial: profissionalidade do-cente requerida para atuar como formador na Academia Integrada de Defesa Social	Caracterizar ele-mentos estrutu-rantes da profis-sionalidade do-cente requerida para atuar na formação policial no contexto das exigências do pa-radigma preven-tivo.	A profissionalidade docen-te enquanto um conjunto de conhecimentos, atitu-des, comportamentos e valores que são próprios e específicos daquele que exerce a função de ensinar. Dialoga com os autores: Sacristan (1995), Barisi (1982) Dubar (1987) Braem (2000)	2013/ Dissertaçã o	Sujeitos: os formadores que lecionaram disci-plinas no CFO/PM, entre os anos de 2007 e 2009. Campo: Campus de Ensino Mata da Acade-mia Integrada de Defe-sa Social (ACIDES) e seu Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Pernambuco (CFO/PM) Instrumentos: questio-nário e entrevista Análise de Conteúdo	Os achados indicaram a valorização de uma articulação entre co-nhecimento especial-zado, conhecimento didático-pedagógico e conhecimento técnico-operacional, no sentido de superação da visão de que basta deter o conhecimento técnico-operacional para poder exercer a função de ensinar – sinalizando para uma emergente preocupação com a aprendizagem do aluno e compreensão do ensino policial na relação com outros contextos, problemas e gestão da ACIDES. Apontando para uma busca dos

							formadores por conhecimentos didático-pedagógicos como um dos caminhos para superação das dificuldades enfrentadas diante do paradigma repressivo, ainda presente no âmbito do sistema de ensino da ACIDES
DANIELLY ROLIM DE LIMA	Kátia Ramos	Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe-PE sobre contributos da formação continuada	Compreender contributos da formação continuada na reconfiguração da profissionalidade docente em termos do desenvolvimento da prática reflexiva, segundo o que dizem professores de Camaragibe-PE.	Relação direta com a formação do profissional, ou seja, do professor, seus saberes e competências ao longo de sua trajetória de trabalho e o contexto social em que ele está inserido Nóvoa (1992) Roldão (2007) Sacristán (1995)	2013/ Dissertação	Sujeitos o montante de 14 professores, lotados em 3 escolas, que participaram em processos formativos no período de 2007 a 2011. Questionário e entrevista. Análise Temática.	Os achados confirmam, do ponto de vista de contributos da formação continuada no processo de reconfiguração da profissionalidade docente em geral, a importância do conhecimento formativo como um dos principais elementos que possibilitam alterações na prática, apesar de pouco ter sido feita referência à questão do diálogo com o cotidiano docente.
Priscilla Maria Silva do Carmo	Lucinalva Almeida	Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das	Compreender como os discursos presentes no	O exercício profissional do professor está articulado, dentre outros, à sua formação	2013/ Dissertação o CAA.	Sujeitos: oito (08) estudantes/professoras em formação	Foi possível identificar que os sentidos atribuídos à profissionalidade

		estu- dantes/professoras em formação	cur- rículo pensado e vivido do curso de Pedagogia vêm contribuindo para a constituição da profissionalidad e docente das estu- dantes/professor as em formação no agreste pernam-bucano.	inicial, ao movi- mento de profissio- naliza-ção desta profissão. É por nós entendida como a profissão do professor em ação, aquilo que o pro-fessor realiza nas espe-cificidades da sua profis-são, estas peculiaridades giram em torno do ensino que é o cerne das ati-vidades realizadas por este profissional. Roldão (2007), Cruz (2012), Sacristán (1999), Nóvoa (1999).		Análise do discurso – Orlandi Instrumentos: ques- tionário sócio-profis- sional, da entrevista semiestruturada e da seleção dos documen-tos acima menciona-dos.	pelo currículo pensado estão ligados à dimensão coletiva e individual da mesma, à reflexão sobre a prática docente, aproximação do sujeito em formação do espaço de atuação profissional, e à invés-tigação e problematiza-ção dos conhecimentos mobilizados no traba-lho docente. No dis-curso do currículo vi-vido, emergiram senti-dos que estão arti- culados ao lugar dis- cursivo ocupado pelas estudantes/professor as: o início na carreira docente.
MARIA ANGÉLICA DA SILVA	Lucinalva Almeida	Sentidos de profis-sionalidades reve-lados no movimento discursivo das com-tribuições da didática na formação de pe- dagogos (as).	Contribuições do componente cur-ricular da didática para o desenvol- vimento da pro- fissionalidade do-cente de estudan-tes professores (as) do curso de	A uma diversidade de profissionalidades. As profissionalidades co-mo conjuntos de saberes-fazeres docentes que são mobilizados cotidia- namente nos processos de ensino-aprendizagem, mas que iniciam suas	2015/ Dissertaçã o UFPE- CAA.	Análise do Discurso (ORLANDI, 2010) Instrumentos: aplica- ção do questionário sócio profissional. Entrevistas semiestru-turadas. Sujeitos: seis	As contribuições da Didática se referem à possibilidade da mês-ma se constituir em-quanto espaço de so-cialização dos saberes-fazeres existentes, bus-cando também proble- matizar a realidade co-mo mecanismo de

			Pedagogia em três IES do agreste pernambucano. Para tanto, teve como objetivos específicos identificar, nos PPC's e nas ementas os discursos que tra-tam dos conheci-mentos constitu-intes da profissio-nalidade docente; identificar, nos discursos dos (as) estudantes-professores (as), quais discussões promovidas pelo componente au-xiliam na constru-ção da profissio-nalidade e identi-ficar os sentidos que emergem dos discursos dos es-tudantes-profes-sores em relação à contribuição do	com-figurações, ao passo que os (as) estudante-professores (as) se aproximam das especificidades de seu exercício profissional. BOURDONCLE (1991) Carmo (2013) LARSON (1977) Sacristan (2000) Nóvoa Autores da disciplina da professora Silke.		estudan-tes-professores (as) das três IES campo de pesquisa Análise da ementas, PPC's do curso de Pedagogia	for-mação de uma intelec-tualidade profissional docente, autônoma e crítica, na construção de novas profissio-nalidades.
--	--	--	---	--	--	---	---

			componente curricular da Didática para a construção da sua profissionalidade.				
SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ	José Batista	A construção da profissionalidade na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife	Compreender a constituição da profissionalidade e docente polivalente destacando a relação entre os conhecimentos das disciplinas de referência e os conhecimentos didáticos pedagógicos.	Profissionalidade docente como um processo de aprendizagem profissional Carr-Saunders (1937) Parsons (1972) Chapoulie (1973) Freidson (1998) Abbot (1988) Loureiro (2001) Nóvoa (1995a) Bourdoncle (1991) Lopes (2007) Enguita (1991) Ramos (2008) Paganini-da-Silva (2006) Roldão (2005)	2012/ Tese	Quarenta e oito (48) professoras da Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER), entre respondentes de vinte e um (21) questionários, participantes de duas entrevistas-piloto e vinte e cinco (25) integrantes de grupos focais. Análise de conteúdo Temática, na perspectiva de Bardin (1979)	As professoras construíram a noção de polivalência ampliada, portanto, não restrita ao âmbito da indicação de uma caracterização de sua ação pela via da habilitação para o ensino dos conteúdos disciplinares de cada área de conhecimento. Desvela ainda os limites das condições concretas do trabalho polivalente.
MAGNA SALES BARRETO	Clarissa Martins de Araújo	A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	A constituição da profissionalidade e docente em algumas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.	O contexto escolar contribui na constituição da profissionalidade docente, sendo evidenciadas as formações, o apoio da gestão, e que a mobilização dos saberes docentes também contribuem com a	2011. Dissertação.	Quatro professoras em uma escola do município de Paulista. Questionário Método autobiográfico Entrevistas Narrativas de histórias de vida	O estudo permitiu identificar as dificuldades e as facilidades pelas professoras sujeitos da pesquisa. Pode-se aprender a dinâmica construtiva do modo de se sentir e constituir-se

				constituição da profissionalidade nomeada em que estabelecem relação com os conhecimentos específicos da profissão. Autores que dialoga: Sacristán (1995) Ramalho, Nunes e Gualtier (2004) Roldão (2005) Morgado (2005) Contreras (2002)		Análise de Conteúdo – bandin (1977)	professor, construindo a profissionalidade docente. Conclui-se que o contexto escolar contribui na constituição da profissionalidade docente.
CINTHYA TAVARES DE ALMEIDA ALBUQUERQUE	Márcia de Oliveira Melo Rosângela Tenório de Carvalho	Discurso de professoras de letras: a profissionalidade em contextos de inovação e mudança	Identificar o dis-curso dos docentes do curso de licenciatura em Letras das universidades federais de Pernambuco em relação à imagem de profissionalidade que ele carrega e propaga. Estabelecer o dis-curso de inovação na educação para com a profissionalidade docente presente em	O conjunto de atributos capaz de caracterizar uma pessoa como membro de uma dita categoria profissional. Autores que ela dialoga: (DUBAR,1997) (FREIDSON, 1995) (GONÇALVES, 2007) (BOURDONCLE,1991) (BRAEM, 2000) (HOYLE,1980) (DEMAILLY,1987) (BOURDONCLE, 1991) DUBAR, 1999; BRAEM, 2000; CONTRERAS, 2002; BOING, 2002; RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003; LUDKE e BOING, 2004; ROLDÃO: 2005, 2007; MORGADO, 2011, etc.).	2015/ Tese	Nosso sujeito é o docente dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa de duas universidades públicas federais de Pernambuco, cujos dis-cursos foram analisados, tendo como em-basamento teórico a Análise de Discurso. Dezoito docentes permitiram a observação de suas aulas e 11 deles preencheram questionários sobre o objeto em estudo. Além da análise desse material, pesquisamos também documentos	Mesmo que ainda não tenham sido construído inteiramente aquela que será a nova imagem de profissionalidade do docente do ensino superior, já há a consciência de que a mudança é imprescindível.

			docu-mentos das agên-cias multilaterais; ☐ Identificar o discurso sobre profissio-nalid e dos docentes uni-versitários nos cursos de licen-ciatura em Letras; ☐ Identificar no discurso sobre profissio-nalid e coletados entre os docentes as influ-ências ou resistên-cias para com o discurso encon-trado nos docu-mentos investiga-dos.			produzi-dos por agências mul-tilaterais sobre o ensino superior, a saber, um relatório do Banco Mundial e uma declara-ção da UNESCO para compararmos o discurs-o presente nestes do-cumentos, enquanto re-presentativos do dis-curso em prol de ino-vações no mundo edu-cacional com os re-sultados encontrados no discurso docente.	
BRUNA TARCÍLIA FERRAZ	Marcia de Oliveira Melo	Reconfiguração da profissio-nalid e na do-cente na docência universitária no com-texto da avaliação da pós-graduação	Objetivo analisar como ocorre o processo de con-figuração da do-cência universitá-ria na pós-gradua-ção no contexto da avaliação da CAPES.	A constituição da pro-fissio-nalid e universitária na pós-graduação, conside-rando os efeitos da sis-temática de avaliação da pós-graduação nesse pro-cesso. Portanto, a profissio-nal-dade vai sendo forjada continuamente na medida em que os	2012/ Tese	Realizamos entrevistas e observações em reu-niões e atas de co-legiado	Considerando a com-cepção de pós-gra-duação defendida pelo produtivismo acadê-mico a docência confi-gura-se tomando a pes-quisa como elemento central, segundo a com-cepção de docência performativa A docência, nesse

				professores vão produzindo reflexivamente as respostas e as questões que se apresentam na sala de aula, na instituição, na relação com os demais profissionais, com os pais, e com a sociedade, sem perder de vista os diversos contextos e as singularidades das práticas e dos sujeitos em relação Zabalza (2004), Sacristán (1995, 1999), Brzezinski (2002), Contreras (2002) Braem (2000) Demailly (1987) Barisi (1982) Sacristán (1995) Almeida (2006) Ramos (2008)			com-texto, assume o caráter de construção contínua através dos processo de autoformação e hetero-formação, que contri-bui com o desenvol-vimento de saberes e competências. Ao fo-mentar o exercício individualizado, a ava-liação privilegia o de-sempenho individual dos docentes, através das publicações de pesquisas.
MARLENE BURÉGIO FREITAS	Conceição Carrilho Aguiar	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da forma-ção continuada na escola.	Compreender de que maneira pro-fessoras de educa-ção infantil de Jaboa-tão dos Gua-rarapes se apro-priam do brincar e da ludicidade co-mo saberes de	Como condição de uma profissionalidade docente crítica que é instituinte, por estar sempre se refazendo e que têm na apropriação de saberes – dentre estes o brincar e a ludicidade – elementos fundamentais em sua atuação junto às	2014 / Tese	Observação participante, análise documental e entrevistas semiestru-turada, os quais foram tratados pela Análise de Conteúdo Cate-gor-ial do tipo temática (BARDIN, 1977).	A formação continuada pode contribuir no desenvolvimento pro-fissional, na medida em que possibilite às pro-fessoras a apropriação de saberes acerca do brincar e da

			sua profissionalidade e docente a partir da formação conti- nuada na escola.	crianças em uma pers- pectiva crítica transforma-dora. Hoyle (1980), Contreras (2002), Aguiar (2004), Ramos (2010), Tardif (2011)			ludicidade que envolvam o desen- volvimento de uma competência técnica também no âmbito de uma razão sensível.
ELISÂNGEL A BASTOS DE MELO ESPÍNDOLA	Lícia de Souza Leão Maia Dr. Luc Trouche (francês) Dr ^a . Jana Trgalova (co- orientadora)	Profissionalidade do-cente: um estudo sobre as representações sociais de competência para en-sinar matemática de professores brasi- leiros e franceses	Analisar as representações sociais de competência para ensinar mate-mática de profes-sores brasileiros e franceses e como elas interferem na prática docente.	Articular profissionali- dade, qualificação e com-petência. Carr Saunders e Wilson (DUBAR e TRIPIER, 2010, p. 3). Dubar (2005) Chapolie (1973) BARBOSA, 1993Champy (2009, Champy (2009, ENGUITA, 1991 Contreras (2002) Abbott, 1988 Sacristán (1999, p.74)	2014/ Tese	Teoria das Representa-ções Sociais desenvol- vida por Serge Mos- covici e a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abrieu. Inicialmente, procedemos à identificação das re- presentações sociais de competência para en-sinar matemática através da aplicação de um Teste de Associação Livre de Palavras e de hierarquização de itens, com a participação de duzentos e cinquenta e seis professores de matemática do Brasil e da França. Na análise dos resultados do TALP, utilizamos o software Trideux na quantificação das palavras ou	Destacamos a análise da prática docente a partir das represen- tações do conheci- mento matemático e da capacidade de dominá-lo. E, de modo par-ticular, no caso dos professores brasileiros, a partir do com-promisso com a função de ensinar e dos pro- fessores franceses, do conhecimento das dificuldades em mate-mática de seus estudantes.

						expressões mencionadas pelos professores e a técnica de análise de conteúdo de Bardin para sua categorização.	
ÁUREA MARIA COSTA ROCHA	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	Docência na universidade: influências atribuídas a “Profes-sores Referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade do-cente.	Investigar a influência de professores considerados referência, a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade do-cente dos futuros professores no contexto universitário, considerando o que dizem e pensam estudantes, professores e coordenadores.	Um campo ligado aos saberes e à Identidade Profissional Docente Autores com os quais dialogou: Cunha (1998), Freire (1997), Contreras (2002), Nóvoa (2009), Dubar (1997), Shulman (1986), Tardif (2005), Roldão (2007), Sainsaulieu (1985), Aguiar (2006), Ramos (2010)	2014/ Tese	Campo empírico o Campus da UFPE - Recife, e nele cinco Cursos de Licenciatura. Os participantes da pesquisa foram estudantes, coordenadores e professores específicos dos referidos cursos. O questionário foi aplicado inicialmente a (120) cento e vinte estudantes. A entrevista semiestruturada foi aplicada a (05) cinco professores referência indicados pelos estudantes representando as cinco licenciaturas. Análise de Conteúdo, através da Análise Temática de Bardin (2011)	Análises revelaram que o professor referência foi se constituindo em diversos aspectos, da sua trajetória pessoal, escolar e profissional que transversalizaram a sua história de vida no processo de “vir a ser professor” o modelo do professor, que foi referência na sua formação, se pereniza, porém não os emoldura, posto que essas referências foram elementos que lhes proporcionaram ao iniciar a docência certa segurança no exercício da profissão e posteriormente certa autonomia para, assumirem a identidade e construir a sua pro-

							fissionalidade docente.
MARIA DA CONCEIÇÃO VALENÇA DA SILVA		Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profiss-sionalidade docente.			2015/ Tese		
FABIANA FERREIRA SILVA	José Batista Neto	Contributos de pro-gramas de pós-gra-duação stricto sensu em administração para a construção da profissionalidade do-cente de estudantes e professores em Per-nambuco.			2018/ Tese	Análise de Conteúdo	
MARCELLA, TAIANE DE LIMA SILVA		Construção da pro-fissionalidade do-cente: professor substituto na UFPE em foco.		Hoyle (1980), Demailly (1987), Contreras (2002) e Roldão (2005); Barisi (1982), Dubar (1987) e Braem (2000);	2018/ Dissertaçã o	Análise de Conteúdo – BANDIN Questionário On line	
MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS	Carla Acioli	Profissionalização e profissionalidade do-cente: as			2019 / Dissertaçã o	Observação e entre- vista	

SANTOS		interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano.					
VALÉRIA DO CARMO DE OLIVEIRA		Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente.		Sociologia das profissões	2019 / Tese	Questionário de associação livre de palavras. Representação social.	A tese aqui defendida é a de que os sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância estão marcados por incertezas e desafios que influenciam a identidade e a profissionalidade docente.
DANIELLY ROLIM LIMA		Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Cama-ragibe-PE sobre contributos da formação continuada.			2013		
EMÍLIA PATRÍCIA DE FREITAS		A formação do professor de artes visuais: um estudo			2019/Tese		

		sobre currículo, identidade profissional e profis-sionalidade docente.					
--	--	--	--	--	--	--	--

**APÊNDICE G – SÍNTESE DAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM AS
TÉCNICAS DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – MICRORREGIÃO
VALE DO IPOJUCA / AGRESTE-PE**

Município	Registros importantes quanto ao tempo curricular / estratégias didáticas e a profissionalidade de professoras dos anos iniciais
Gravatá	De acordo com Simone Lira (Gestora administrativa de Gestão escolar), o fato de ter um professora auxiliar para acompanhar as crianças com deficiência, causa impacto no trabalho desenvolvido pelas professoras, considerando o tempo. Coloca ainda que o trabalho da gestão e da coordenação pedagógica interfere em como a professora administra o tempo de aprendizagem na escola. Os programas do Governo Federal Mais Educação e Mais alfabetização também contribuem ao apontar possibilidades, estratégias de ensino para o trabalho das professoras. A existência de projetos construídos na secretaria, para ela também interfere positivamente no trabalho das professoras (Maria da Penha - foi o último projeto do município vivenciado nas escolas de todos os níveis de ensino). Zeneide Oliveira - Apoio pedagógico da Secretaria de Educação, coloca em entrevista que quanto a formação de professores, sobre uma contribuição para suas práticas em sala de aula, tivemos o PNAIC. Favoreceu pensar a prática, a partilha de experiências entre as professoras onde elas eram as protagonistas dos saberes. As formadoras foram professoras da rede, o que considera ter sido muito bom. Infelizmente, as expectativas são da não continuidade do programa a deixa preocupada. No ano passado, as formações foram alinhadas aos descritores das avaliações externas. Sobre as formações continuadas, este semestre (2018.2) foi construído um calendário com esta finalidade. Dividindo por níveis de ensino, área de conhecimento. As formações acontecem na secretaria e as formadoras são servidoras do município que estão a disposição da secretaria. De acordo com Zeneide, o município tem uma proposta de curricular para os anos iniciais desde o ano passado, mas ainda está sendo adaptada a BNCC. Este semestre o município fechou parceria com o IQE - Instituto Qualidade de Ensino. 10 formadores do município estão sendo formados pelo instituto, para trabalhar juntos com o IQE na formação de professores e no acompanhamento das formações. Porque quando a parceria for desfeita, teremos pessoas no município que poderão dar continuidade ao trabalho. Sobre o que contribui no trabalho desenvolvido pelas professoras nos anos iniciais, ela fala da comunidade onde a escola está inserida. Isto interfere. Falo das questões sócio econômica, histórica. A presença da gestão/coordenação escolar, interfere na organização do tempo na escola, por exemplo, a gestão controla o acesso dos pais a sala de aula, controla o tempo do recreio. A coordenação pedagógica, faz a comunicação entre a secretaria de educação e a escola. Por exemplo: tivemos a o projeto Maria da Penha, que foi uma parceria entre secretaria da mulher e a secretaria de educação. ASPA, foi um projeto de Caruaru, incentivo à leitura nos anos iniciais. No dia 7 de setembro, não é apenas um momento cívico, mas um momento de aprendizagem, nós vamos trabalhar personalidades que inspiram nacionais e locais. É um projeto da secretaria.
Bezerros	Existência dos Programas FOCAD - Formação Continuada de Apoio Docente (4º ao 9º ano) FOCAL - Formação continuada de Alfabetização e Letramento (1º ao 3º ano) Momento de estudo, plano unificado, estão alinhados aos indicadores externos, faz 2 anos. As escolas do Campo tem esta formação específica, as formadoras vão ao encontro das professoras. As formações acontecem na hora/atividade que são

	remuneradas. Atende uma média de 28 escolas, de acordo com a coordenadora Silvana. Todo mês tem formação. Existe uma equipe composta por profissionais de áreas específicas trabalhando na secretaria nestes programas. Os programas são municipais e foram criados com o final do PNAIC. Em conversa com a coordenadora Cristina Moraes- identificamos a existência de 10 escolas de Base, dentre elas, apenas uma não é multiseriada, a localizada no distrito de Cajazeira, no sítio Frutuoso. Escola João Gomes de Abreu (Vovó Isabel). Visitamos esta escola (14/08/2018), entrevistamos a professora dos anos iniciais - Neide (Concursada, não tem curso superior, começou três vezes e não concluiu). A escola funciona apenas no horário da manhã. Nos foi disponibilizado o PPP no dia da visita. A coordenadora Pedagógica estava na escola no dia da visita. Na escola funcionam duas salas de aula. Quadro de funcionários - 2 professoras, 1 merendeira que também assume a função de zeladora e porteira da escola. Os materiais que são apresentados na formação, sugestões de filmes, atividades, são disponibilizados as professoras em nuvem.
Caruaru	Identificamos a existência de 5 escolas, funcionando em tempo integral, (1 Campo / 4 cidade), destinada aos estudantes dos anos iniciais. Em 2017 elas começaram a funcionar, porém apenas em 2018 surge a proposta (Diário Oficial 20 de dezembro de 2018), com formação específica para professores que trabalham neste espaço e foram selecionados (seleção simplificada / análise de currículo/ entrevista/puderam inscrever-se contratados e efetivos). A proposta de escola integral tem princípios teórico-metodológico alinhados a BNCC. Os estudantes podem escolher a parte diversificada do currículo. Existe uma formação mensal para as professoras que trabalham nestas escolas.
Brejo da Madre de Deus	De acordo com Ana Paula, diretora de ensino: pode ser que o programa Mais Alfabetização, ajude a professora na gestão do tempo e na melhoria da aula, pois como está tendo uma professora em sala de aula, com atividades direcionadas aos estudantes que ainda não leem. De acordo com Aparecida, algo que interfere no trabalho desenvolvido pelas professoras na escola, é o tempo que elas levam para chegar até o município, pois a maior parte delas vem de outros municípios, e quando chegam no município precisam se deslocar de Toyota para chegar nas escolas, em sua maioria de difícil acesso. As professoras chegam cansadas na escola. Outra coisa, é que elas não se envolvem com a comunidade, também por isso, precisam sair logo da escola para não perderem o transporte. Colocou ainda que as professoras vem de Belo jardim, Caruaru, Jataúba, Vertentes, Tacaimbó, Barra de São Miguel, Paraíba. As horas atividades são remuneradas.
Jataúba	A secretária de educação em entrevista, relata que algo que vem melhorando as aprendizagens dos estudantes é o fato de não existir mais no município o professor polivalente nos anos iniciais. Funciona através do que ela chama de rodízio. Isto também interfere no tempo de planejamento das professoras e nas aprendizagens dos estudantes. A ideia surge, ao olhar para os resultados das avaliações e perceber que alguns estudantes tinham nota 10 em matemática e notas muito baixas em todas as outras áreas. Então pensei que poderia estar ligada a polivalência. Destaca ainda que as questões burocráticas, registros, cadernetas consome muito o tempo do professor. O município conta ainda com centro de educação especializado CAEE, eles ajudam aos professores no trabalho com os estudantes com deficiência. O fato também de ter uma professora assistente acompanhando na sala de aula, os alunos com deficiência também contribui no tempo de aprendizagem. Na hora da entrevista, a secretária sugere que eu vá conhecer a Escola Antônio Vieira, no centro da cidade. Diz que vale muito a pena conhecer a maneira articulada como as professoras trabalham. No município funcionam os programas Mais Alfabetização (1º e 2º ano) e Mais

	Educação
Belo Jardim	A coordenadora do Mais Alfabetização (Iara), coloca de suas expectativas positivas em relação ao programa que está coordenando, considerando as aprendizagens dos estudantes e também o trabalho das professoras. Registra que o programa atende as escolas chamadas vulneráveis, que estão localizadas em localidades de baixa renda social e econômica e que os indicadores foram baixos. “O fato de ter uma professora assistente (no município são 44) para trabalhar com a professora da sala pode ser que ajude”, coloca, Iara. As escolas contempladas são 12 localizadas na cidade e 17 no campo. A coordenadora dos anos iniciais (Geisa Freitas), convida a pesquisadora para conhecer a escola de maior IDEP do município, que localiza-se no distrito - XUCURU, é a maior escola da rede e o que mais vem chamando atenção é justamente o trabalho pedagógico realizado.
Cachoeirinha	De acordo com Aparecida: A formação de professores acontece duas vezes por ano, uma em cada semestre. As coordenadoras pedagógicas planejam e vivenciam com as professoras as horas atividades, que são 8 por mês. As professoras recebem por estas formações. O grupo que gerencia a secretaria está na função em média há 10 anos. O foco tem sido também a parceria com as famílias nas formações. Os estudantes com deficiência são acompanhados pelo professor assistente. Mais Alfabetização e Alfabetizar com sucesso são programas que atendem aos estudantes nos anos iniciais. No momento de nossa visita, a secretaria estava organizando uma seleção simplificada para professores para os anos iniciais. As formações são planejadas e desenvolvidas pela equipe técnica da secretaria. Não convidam pessoas de fora. Intenção de valorizar os saberes dos funcionários. O desfile cívico está sendo organizado de modo que possam ser vivenciados conhecimentos importantes para os estudantes. Questões pedagógicas.
São Bento do Uma	Quanto ao tempo, aqui é tudo bem cronometrado. Existe uma equipe da secretaria de vivência de atividades semanais nas escolas, que distribui o tempo das aulas, o horário, isto é definido pela SEDUC, e é acompanhando para garantir que o estudante vivencie os conhecimentos que são necessários. A professora trabalha em sala 150 horas, mas ele recebe por 185 h, porque são considerados 1/3 das aulas atividades. Nós trabalhamos com sequências didáticas. A princípio nosso trabalho foi orientado pelo IQE, que ajudou muito na sistematização do trabalho das professoras. Porque existe o planejamento da formação, a vivência pelos técnicos da secretaria com as professoras e depois o monitoramento destas atividades, saber se o professor está trabalhando, porque não está? Por exemplo, a greve dos caminhoneiros complicou tudo aqui, precisou de outro planejamento. A presença da gestão é muito importante para o andamento das atividades na escola, no controle e organização do tempo, mas a equipe de monitoramento da SEDUC ajuda muito, as coordenadoras pedagógicas acompanham muito as escolas que não tem gestão local, isto ajuda as professoras. Hoje o IQE não atua nos anos iniciais, mas reconheço que ele nos ajudou muito. Olhe no facebook e acompanhe nosso trabalho. Tudo o que acontece nas escolas dos anos iniciais, quanto aos projetos está alinhado. Porque existe um plano unificado, cronometrado. Existe uma formação para as professoras, isto é bem planejado. Existe uma avaliação também unificada elaborada pelos formadores. O IQE estruturou muita coisa. As formações são mensais e organizadas pela secretaria. O professor recebe um cronograma como estas formações desde o início do ano. Estas formações acontecem no Centro de Formação - espaço específico para esta finalidade. Um prédio alugado pela prefeitura. O grupo gestor da SEDUC está na gestão há uma média de 16 anos. Todas as formações acontecem em contraturno escolar. Para que o tempo das

	aprendizagens seja garantido. As formações do 2º semestre terão como foco as avaliações externas. O município aderiu o alfa e beto. No campo tem escolas que não são multiseriadas. Os alunos com deficiência são acompanhados pelas assistentes de educação inclusiva. Elas também recebem formação para isto. Amanhã estará tendo aqui no centro de formação, o segundo módulo do curso - Sons e Gestos, destinados aos professores e assistentes que trabalham com alunos com deficiência. Enfim, uma das coisas que ajuda muito é o sistema de monitoramento. Você planeja, executa e monitora. Daí a avaliação ajuda a redirecionar o trabalho de formação dos formadores e dos professores também. As escolas do centro nos chamam atenção, pois elas são de grande porte, existe uma gestão na escola, e as coisas vem funcionando... São: Cônego João Rodrigues 1º ao 5º ano e a Paulo Cordeiro / anexo 1º ao 5º ano) nestas escolas existe o programa Mais alfabetização nos 1º e 2º anos, durante a aula, isto vem ajudando o trabalho das professoras. A presença das assistentes de alfabetização nos 1º e 2º anos ajudam muito as professoras. Isto acontece no turno regular.
Riacho das Almas	De acordo com Maria de Fátima, a formação continuada das professoras é algo que vem contribuindo muito para com a questão das estratégias de ensino e da organização do tempo no cotidiano das escolas. As formações vão pela via da conscientização, da conquista destas professoras. “Apenas duas professoras não tem curso superior, então não é formação inicial, porque elas tem, é questão mesmo de esta vendo a prática, mas não qualquer prática, mas a relação teoria-prática”. A rede oferece 4 formações grandes durante o ano, apara estas formações convidamos alguém de fora, e fazemos como oficina. Não é só palestra não. Estamos nos últimos anos trabalhando com a INTERATIVA. (Fev. Maio. Julho. Out). Mas as formações que mais ajuda são as das coordenações, que acontecem todos os meses, na secretaria ou nas escolas da sede. As escolas do campo, as professoras vem de lá para a formação aqui. As formações que tem a ver com as aulas atividades. Que são remuneradas. Seja contratado, seja efetivo recebe. Nas formações estamos trabalhando muito com os descritores do PNAIC, porque não tem um currículo unificado. Os alunos com deficiência nem todos tem professor acompanhante, ainda estamos nos ajustando. Já tem uma direção de AEE na secretaria, mas ainda não tem monitor para todas as crianças, não. Isso eu acho que atrapalha o andamento da aula. Uma escola que eu sugiro pra você conhecer, caso a pesquisa seja aqui no município, é a Odilon Montenegro, primeiro pela localização geográfica, fica na vila de Patos, que é administrada por três municípios (Caruaru, Frei Miguelino e Riacho das Almas). Depois pq é uma escola grande, tem 4 turmas dos anos iniciais (3 multiseriadas e 1 não - 5º ano), a escola não tem gestor, não tem coordenação atuando lá todos os dias, mas as coisas funcionam, as professoras são muito comprometidas, a nota do SAEB foi 7.8. O grupo está na secretaria há 6 anos. Aderimos aos programas Alfabetizar com sucesso (escolas que não são multiseriadas), também temos o Novo mais educação, o Mais Alfabetização, mas assim, quanto ao que contribui para o trabalho desenvolvido pelas professoras é mais a formação continuada e a valorização das práticas delas, elas apresentarem o que estão fazendo, partilharem suas experiências, isso contribui demais.
São Caetano	Sobre as formações - o município ainda não paga a hora atividade. Existe uma quantidade significativa de professoras com mais 60 anos em exercício, em virtude de uma dívida com a previdência, a coordenadora disse que se organiza para colocar estas professoras com a educação infantil porque eles são mais amorosos. O secretário de educação falou sobre a escola Brasil/Suiça, que funciona no anexo. Numa comunidade de alta vulnerabilidade social. Todos os professores contratados. Lá

	vem chamando atenção pelo trabalho que as professoras vem desenvolvendo. “Por exemplo, pra senhora entrar lá, tem que ir no carro da secretaria de educação” (Secretário de Educação). Lá a comunidade é muito articulada. O IDEB é 5.29. O nome da escola é colégio Carmelita Gomes.
Tacaimbó	Luana Araújo - (RH), colocou que no município não tem professores contratados, apenas efetivos. Existe 21 orientadores educacionais, que estão nas escolas, trabalhando como apoio, acompanhando estudante com necessidade especial, mas não são responsáveis pelas salas de aula. Marilane Mendonça em entrevista fala dos baixos índices do município e responsabiliza os/as professores(as), acredita que o fato deles serem todos efetivos, favorece o trabalho menos comprometido com as aprendizagens dos estudantes. Para ela, o tempo de serviço e a não fiscalização diante do trabalho dos servidores públicos efetivos contribuem para baixo índice no IDEP. Registra ainda que o município adere aos programas Mais Alfabetização (1º e 2º anos), e também ao Alfabetiza com Sucesso (este desde 2009) estes programas apresentam uma proposta de currículo unificada, também traz algumas estratégias para as professoras vivenciarem em sala. Sua inquietação é que ela percebe uma distância entre a proposta e as vivências nas salas de aulas nos anos iniciais. Convida a pesquisadora a conhecer uma escola no centro da cidade que lhe chama atenção, a escola Sagrado Coração de Jesus, que funciona na antiga estação rodoviária do município. O espaço onde funciona foi uma invasão do município. A clientela é bem vulnerável social e economicamente. Funciona os dois turnos e chama atenção da coordenadora pelo trabalho que a gestora vem realizando e que tem um impacto no trabalho desenvolvido pelas professoras nos anos iniciais.
Poção	A equipe gestora da secretaria está desenvolvendo suas funções há dois anos. Todos professores tem formação superior. Não recebem hora atividade. As formações continuadas são as do semestre letivo. Os estudantes com deficiência só são acompanhados durante as aulas se tiverem laudo médico. Os programas federais que o município adere são Mais Educação (desde 2012) e Mais alfabetização (este ano o início). Dentre as escolas que o município tem, a gestora e a coordenadora falaram da escola João Martins, localizada na periferia, maior quantidade de alunos com deficiência, é uma escola de grande porte, atende uma clientela com menor vulnerabilidade social. Geralmente quando os alunos saem das escolas particulares eles se matriculam lá. As famílias se envolvem mais. No centro não tem escolas multiseriadas.
Pesqueira Capoeira	Cinthia Kelly, registra que o que pra ela vem contribuindo com os fazeres das professoras nos anos iniciais é a formação continuada em rede. “As aulas atividades são remuneradas, e acontecem a cada 15 dias, as professoras vem para a secretaria de educação, as coordenadoras pedagógicas sentam com elas, e no auditório mesmo, a gente pergunta: o que está dando certo? Quais as dificuldades? Escutamos os anseios delas, tá entendendo? Isto tem funcionado muito bem”. A partir do que elas falam, nós já preparamos a próxima formação. Nós sentamos com as professoras e planejamos a aula da semana. Trocamos ideias. Houve resistência no começo. Mas hoje (iniciamos desde o início deste ano) elas aceitam e gostam. A dificuldade era porque as professoras, algumas não tinham o costume de registrar o plano de aula, elas iam fazendo a aula e pronto, porque algumas não sabiam... então esta maneira de fazer a formação ajuda muito. Neste segundo semestre o foco das formações está sendo na alfabetização tardia, porque é um desejo das professoras. Elas trocam experiência, trazem para formação cartazes, poemas, o que estão fazendo e partilham, elas se sentem importantes. Cada semana é um gênero. Existe sugestão, de estratégias de ensino. Antes a secretaria dava tudo pronto, mas não funcionava. Outra coisa que vem ajudando e funcionando aqui no município quanto aos fazeres

	destas professoras é a rede social, aqui o watsapp é uma ferramenta pedagógica. (Mostra a pesquisadora). Elas tocam música, como esta: canção do exílio, que foi trabalhada na formação, cada uma posta como foi que trabalhou com os alunos... Tem os programas Mais Alfabetização, Alfabetizar com sucesso, ajuda, mas não tanto quanto as formações. As horas atividades são pagas, até quem é contrato recebe. Isto ajuda.
Sanharó	A secretária de educação (Iris Avelino) coloca durante a entrevista que o grupo político que está assumindo o município há dois anos, depois de 24 anos uma linha política e depois 12 anos de outra linha política partidária, então elas estavam identificando muita coisa “errada” na educação. Quanto a questão do tempo, registra que tinha escolas que existia 3 horários destinados ao recreio. E pergunta: “Que horas esse aluno estuda? Que horas ele aprende?”, esta realidade era presente nas escolas do campo, principalmente as de base. A medida que a secretaria tomou foi nuclear estas escolas a fim de ter maior controle e acompanhamento do trabalho das professoras. Foram nucleadas 8 escolas do campo. Coloca ainda que as aulas atividades (que acontecem mensalmente), são organizadas pela secretaria de educação o que permite maior acompanhamento do trabalho e também que estas horas são remuneradas. Os programas do governo federal ajudam a unificar o currículo. A coordenadora Shirley Calado, fala ainda que algo que interfere neste tempo das aprendizagens passa pelo trabalho da gestão da escola. Dos coordenadores pedagógicos.
Alagoinha	Taiane Lima registra que o grupo político está na secretaria desde a última eleição. Chama atenção da pesquisadora para uma escola no município a Escola Paes Gramim onde a gestão está lá há 8 anos. Diz que o trabalho pedagógico realizado lá é bem interessante, não só por causa dos índices, mas porque a família, a comunidade é bem envolvida. “Esta escola tem um aproveitamento do tempo escolar interessante, ela fica no distrito”. Todas as escolas do município tem gestor e coordenação fixo, ou seja, estão na escola, todos os dias. Isto faz diferença no trabalho desenvolvidos pelas professoras, pois eles estão lá não é só para cobrar, mas para dar assistência. Os melhores resultados das avaliações externas estão nas escolas localizadas no campo. O município conta com CAEE - Centro de Apoio Educação Especial que apoia os estudantes que tem deficiência, e apoiam também as professoras. Este centro faz parte da secretaria de educação. Existe uma escola quilombola no município. O município adere aos programas Novo Mais Educação / Mais Alfabetização (começou este ano) A formação de professores está mais ligada aos programas. E tem as formações por semestre.

APÊNDICE H – QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS LOTADAS NAS SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS QUE CONSTITUEM A MICRORREGIÃO DO VALE DO IPOJUCA, AGRESTE DE PERNAMBUCO, E QUE EXERCEM ATRIBUIÇÕES LIGADAS AO DESENVOLVIMENTO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS E TAMBÉM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.

Municípios do Agreste/PE Vale do Ipojuca	Dados quanto às Estratégias de Ensino	Dados quanto ao Tempo Curricular
Gravatá	*Programas do Governo Federal. *O PNAIC⁹⁶, teve uma contribuição nas estratégias de ensino, porque favoreceu pensar a prática da sala de aula. *As formações continuadas estão alinhadas com os descritores das avaliações externas. *A comunidade. Questão sócio econômica.	*Professora assistente para acompanhar estudantes com deficiência. *A presença da gestão escolar e da coordenação.
Bezerros	*Criação dos Programas - FOCAD⁹⁷ e FOCAL⁹⁸, como estratégias de formação continuada (2 anos). Os programas foram criados pela secretaria, são desenvolvidos por uma equipe pedagógica de planejamento, execução e avaliação das ações/vivências em sala de aula. *Currículo unificado na rede.	*Existência de um currículo unificado na rede contribui na organização, distribuição e controle do tempo curricular.
Caruaru	*Escolas dos anos iniciais, funcionando no tempo integral (há 2 ano). *Formação Continuada para as professoras que estão nas escolas do tempo integral.	*Escolas dos anos iniciais, funcionando no tempo integral (há 2 ano).
Brejo da Madre de Deus	*Programas do Governo Federal. *As formações continuadas.	*O programa Mais Alfabetização (1º, 2º anos) ajuda pois disponibiliza uma professora assistente para acompanhar os estudantes ainda não alfabetizados. *O tempo que as professoras levam para chegar e sair da escola, em virtude da localização geográfica da escola, interfere no tempo de aprendizagem. A maior parte das professoras neste nível de ensino não são do município.
Jataúba	*O fato de não existir professoras polivalentes⁹⁹, no município, contribui no desenvolvimento das estratégias de ensino e também na organização do tempo de aprendizagens, pois cada professora vai planejar e desenvolver estratégias apenas para uma área do conhecimento.	*Algo que atrapalha e compromete o tempo de aprendizagem dos alunos e das professoras são as questões burocráticas. Cadernetas, chamadas, registro de aula. *O programa Mais Alfabetização vem contribuindo, pela presença da

		professora assistente (1º, 2º anos).
Belo Jardim	*Comprometimento das professoras.	*O programa Mais Alfabetização (1º, 2º anos), vem contribuindo, até porque atua sobre as escolas chamadas vulneráveis ¹⁰⁰ do município.
Cachoeirinha	*Formação de professores. As formações são vivenciadas e planejadas pela equipe da secretaria de educação. *Acompanhamento das coordenadoras pedagógicas. *Os programas do governo federal.	*Presença de professoras assistentes para acompanhar os estudantes com deficiência.
São Bento do Una	*Formação Continuada mensais, são organizadas pela secretaria. Espaço próprio para as vivências destas formações. Todas as formações acontecem no contra - turno escolar. Tem sido um espaço para pensar as estratégias de ensino. *Coordenação Pedagógica.	*Currículo unificado no município. *Monitoramento semanal nas escolas, quanto a utilização, planejamento e organização do tempo das aprendizagens. *A formação continuada oferece as professoras instrumentos para poder organizar e planejar o tempo das aprendizagens. *A coordenação Pedagógica e presença da gestão escolar; *Professoras assistentes para acompanhar estudantes com deficiência; *Monitoramento do trabalho docente. Existe uma formação. Mas existe um acompanhamento deste trabalho. O programa Mais Alfabetização (1º, 2º anos), em virtude da presença das professoras assistentes.
Riacho das Almas	*Formação Continuada. Acontece como oficina e não apenas palestra. Durante as aulas atividades, tudo parte das práticas das professoras. *Programas do governo Federal.	
São Caetano		*Existe uma quantidade considerável de professoras com mais de 60 anos em sala de aula.
Tacaimbó	*Registra-se os baixos índices do município e responsabiliza-se os professores, supondo que se dá pelo fato de todas terem vínculo efetivo. *Quanto as estratégias de ensino, percebe um distanciamento entre o que se vive na formação e o que as professoras fazem na sala de aula.	*Presença de professores assistentes nas salas de aulas com estudantes deficientes.
Poção	*Formação Superior (todos possuem). *Os programas federais.	

	*Localização geográfica e social da escola.	
Pesqueira		
Capoeira	*Formação Continuada. Começamos as formações ouvindo as professoras. Nas formações destinadas as horas atividades, elas planejam as aulas da semana. *As redes sociais vem funcionando como ferramenta pedagógica, através delas as professoras partilham seus fazeres e sugerem atividades as outras colegas. *Coordenação Pedagógica.	
Sanharó	*Presença da gestão escolar.	*Nucleação das escolas do campo, favorece o acompanhamento do trabalho das professoras e do tempo das aprendizagens.
Alagoinha	*Programas federais. *Relação com a comunidade. *Formação continuada. * Todas as escolas tem coordenadores e gestores fixos.	* Todas as escolas tem coordenadores e gestores fixos, isto contribui tanto no trabalho das professoras quanto na gestão do tempo.

96 Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

97 Formação Continuada de Apoio Docente (4º ao 9º ano).

98 Formação Continuada de Alfabetização e Letramento (1º ao 3º ano).

99 As professoras são formadas em licenciatura em pedagogia, a maior parte, segundo a secretária de educação, contudo elas assumem apenas uma área do conhecimento, como história, ou português. Isto para a secretária contribuiu muito no desenvolvimento profissional das professoras e na organização do tempo de aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais.

100 Baixa renda social e econômica e que os indicadores das avaliações externas foram insuficientes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO

**APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO PESQUISA EXPLORATÓRIA COM AS
PROFESSORAS LOTADAS NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO, QUE
DESEMPENHAM FUNÇÕES LIGADAS AO DESENVOLVIMENTO, PLANEJAMENTO
E AVALIAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES**

Questionário Pesquisa Exploratória

Município: _____

Último concurso do município: _____

Servidor/a _____ responsável _____ pelas _____ informações: _____

Função desenvolvida na secretaria de educação: _____

Tempo _____ que _____ está _____ no _____ desempenho _____ das _____ funções: _____

Sobre as Escolas Municipais

Quantidade de escolas no município? _____

Quantas estão localizadas no campo? _____

Quantas estão localizadas na cidade? _____

Alguma escola localizada nos Distritos? Quais? _____

Quantidade de estudantes (geral)? _____

Quantidade de estudantes (nos anos iniciais)? _____

OBS: _____

Sobre o Quadro de Professores/as

Quanto professores/as tem o município? _____

Dentre estes quantos são efetivos/ contratos? _____

Quantos professores do gênero masculino? _____

**APÊNDICE J – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DE CAMPO REALIZADAS
DURANTE A PESQUISA EXPLORATÓRIA, NA MICRORREGIÃO O VALE DO
IPOJUCA – AGRESTE PERNAMBUCANO**

Data/Período	Roteiro	
14/08/2018	1. Bezerros 2. Caruaru 3. São Caetano	Saída - Vitória de Santo Antão - PE 238km/dia Transporte próprio
14/08/2018	1. Gravatá 2. Bezerros 3. Cajazeiras – Distrito de Bezerros 4. Caruaru 5. Brejo da Madre de Deus 6. Jataúba	Saída - Vitória de Santo Antão - PE 424km/dia Transporte próprio
20/08/2018	1. Tacaimbó 2. Belo Jardim 3. Sanharó 4. Pesqueira 5. Alagoinha 6. Poção	Saída - Vitória de Santo Antão - PE 441km/dia Transporte próprio
22/08/2018	1. Gravatá	Saída - Vitória de Santo Antão - PE 74km/dia Ônibus
27/08/2018	1. São Bento do Uma 2. Capoeiras 3. Cachoeirinha	Saída - Vitória de Santo Antão - PE 393km/dia Transporte próprio
28/08/2018	1. Riacho das Almas	Saída - Vitória de Santo Antão - PE 200km/dia Transporte próprio



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

APÊNDICE K - CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS SECRETARIAS DE
EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO AGRESTE - PE

Carta de Apresentação

Venho por meio desta carta solicitar à Secretaria de Educação do Município_____, que a doutoranda Priscilla Maria Silva do Carmo (cpf: 053980594-75) seja recebida para desenvolver sua pesquisa. E possa de acordo com a disponibilidade da instituição ter acesso a dados pertinentes à pesquisa. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação da Universidade de Federal de Pernambuco - UFPE / Centro de Educação, na linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica. Título: Profissionalidade de professoras experientes nos anos iniciais tecida, no cotidiano escolar, entre as marcas discursivas do desenvolvimento das estratégias de ensino e da organização do tempo curricular

Desde já agradecemos a disponibilidade e atenção.

Recife, 15 de Agosto de 2018

Professora Orientadora Dr^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE L – CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS, COLABORADORAS DA PESQUISA

Identificação da Professora	Idade	Acesso à escola	Graduação /Ano	Outras Formações /Ano	Ingresso na rede Municipal	Outro vínculo empregatício
Maria Francisca	38 anos	Moto própria e grupos de carona solidária	Pedagogia na Universidade Federal de Garanhuns - PE (2008)	Normal Médio (2000) Pós-graduação em Psicopedagogia	2017 (Efetiva) *É professora nesta rede há quinze anos através de contrato temporário.	Desenvolve a docência na Educação Infantil em outro município vizinho a Bezerros, como professora efetiva desde 2010.
Iluminata	37 anos	Ônibus Escolar	Pedagogia – Universidade Vale do Acaraú- Pólo em São Joaquim do Monte(2012)	Normal Médio	2012 (contrato) *É professora neste nível de ensino há quinze anos através de contrato temporário.	Não tem outro vínculo

FONTE: Construído pela pesquisadora resultado dos dados sócio - profissionais dos questionários respondidos pelas professoras colaboradoras. 2019