

RELAÇÕES ENTRE PROGRAMAS CURRICULARES DO SETOR PRIVADO E OS MOVIMENTOS DE ADESÃO A DOCÊNCIA DE PROFESSORAS/ES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CARUARU

EVELINE BORGES

Licencianda em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE - Centro Acadêmico do Agreste – CAA, line_daniele@hotmail.com

MÁRCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS

Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Academico do Agreste – PPGEDUC/ UFPE/ CAA, marcia.xavier@ufpe.br;

CARLA PATRÍCIA ACIOLI LINS

Doutora em Sociologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) e da Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste – CAA da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, aciolilins.carla@gmail.com.

RESUMO

O objetivo deste texto é pensar a profissionalização de professores/as em exercício no Agreste pernambucano analisando as práticas de professores/as e as interferências que atravessam essas práticas através das políticas públicas educacionais, em virtude dos programas e das avaliações externas. Dialogamos teoricamente com Hypolito (1999), Veiga (2008), Freitas (2012) e Kastrup (2013) para pensar os conceitos de profissionalização, formação e práticas docentes. Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, a partir de um trabalho de campo desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Caruaru - PE. As nossas análises apontaram que professores/as podem estar limitando os seus saberes à função de executarem atividades e projetos pensados e orientados por profissionais externos à escola, que parecem desconsiderar os contextos e as subjetividades que envolvem o fazer docente, esse movimento parece criar novos modos de adesão a docência, mais “apropriados” aos contextos educacionais orientados por políticas de cunho neoliberal.

Palavras-chave: Profissionalização, Formação e Práticas Docente.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é desdobramento dos resultados de pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica-PIBIC, que buscou problematizar as relações entre a docência e o desenvolvimento do profissionalismo. Nosso objetivo é pensar sobre a profissionalização de professores e professoras em exercício no Agreste Pernambucano a partir das observações realizadas quando passamos a habitar o cotidiano de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Caruaru. Neste período percebemos que as práticas docentes eram desenvolvidas considerando as orientações das políticas educacionais ancoradas em programas como o proposto pelo Instituto

Qualidade no Ensino-IQE. Observamos que este tem contribuído, sobretudo, para o desenvolvimento de um trabalho voltado a atender os resultados das avaliações externas, o qual ao nosso ver fortalece uma certa padronização curricular, que por sua vez tem orientado as subjetividades docentes, ou seja, os seus modos de ser e fazer. Assim, entendemos que quando o professorado perde o controle e a autonomia sobre o trabalho que desenvolve ele tem o seu fazer limitado ao trabalho prescritivo, movimentos que o distancia do exercício autônomo, criativo e autoral da docência.

Considerando esse contexto, é possível pensar que uma cultura de controle e responsabilização vem se instalando e influenciando essas práticas, trazendo desafios à atuação dos docentes e a capacidade de pensar sobre as ações que desenvolvem no cotidiano da sala de aula e da escola, instaurando práticas que se desenvolvem distanciadas de conhecimentos, experiências e vivências propostas por um processo formativo, inicial e contínuo. Práticas essas que fortalece o exercício docente, a partir de um conhecimento teórico que se constitui em saberes, mas que também são resultados das interações, experiências e trocas entre pares no cotidiano escolar.

Dessa forma, no contexto dos programas as ações dos/as professores/as acabam se ancorando predominantemente em roteiros, conteúdos e formas de fazer já pré-estabelecidos, que acabam por limitar o desenvolvimento de práticas que se aproximam dos estudantes e do contexto escolar. Assim, pensando na realidade escolar que é atravessada por programas e projetos curriculares, nos propomos problematizar a profissionalização a partir das práticas que se forjam no cotidiano da sala de aula e da escola.

2. AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS/ES: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Entendemos o exercício de ensinar-aprender-educar, como uma atividade complexa, que potencializa o pensar, tendo em vista que a sala de aula é espaço da imprevisibilidade, das relações entre subjetividades e diversidades, de forma que, o/a professor/a, nela se movem entre o currículo, estudantes e comunidade, a partir tanto dos saberes e conhecimentos constituídos em sua formação inicial, quanto em sua trajetória como docente, que se forja como processo colaborativo, potencializado pelas interações com seus pares, respeitando o movimento presente em seu contexto, a fim de garantir acesso, inclusão e desenvolvimento à todos os sujeitos que habitam esse espaço, rico e plural, que conhecemos como a sala de aula.

Assim, buscamos a partir desse texto refletir sobre o tornar-se professor/a, que ao nosso ver, se constitui não só de conhecimentos específicos, mas de muitos outros elementos, tais como autonomia, criatividade, criticidade, ética, solidariedade e colaboração, uma vez que a “aula é muito mais que transmissão e recepção de informações” (VEIGA, 2008, p. 268), o que nos faz pensar que o trabalho com o professor/a requer uma análise contínua do contexto e das necessidades existentes na sala de aula, de forma que o professorado possa usar seus saberes para pensar e planejar o trabalho pedagógico, a fim de contribuir com a melhoria do ensino-aprendizado.

Reiteramos nossa compreensão sobre a relação das práticas e do tornar-se professor/a, dialogando com o pensamento de Veiga (2008, p. 270), quando diz que, “a partilha de experiências em equipe estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes”, desse modo, percebemos que, o trabalho com e entre pares afeta a docência no sentido da sua profissionalização, uma vez que o trabalho coletivo pode dar outros encaminhamentos ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, valorizando a autonomia e a autoria dos professores/as.

Dessa forma, percebemos o trabalho do professor/a, como exercícios postos a criatividade, com autonomia, a partir de um pensamento crítico, que se move por conhecimentos, considerando saberes específicos, adquiridos por meio de um processo formativo, o qual consideramos importante para iniciar-se na docência. Entretanto, percebemos que esse exercício vem sendo constantemente afetado por normatizações e padronizações curriculares, através de uma política educacional, que vem

se constituindo com base em programas, projetos e em avaliações, que acabam muitas vezes por direcionar e orientar as práticas que acontecem no cotidiano escolar, assim, ensinar-aprender-formar tem sido pensado unicamente a partir de objetivos e finalidades educacionais que acabam desconsiderando os contextos e as especificidades das escolas, de seus professores/as e de seus estudantes.

Nessa perspectiva, as formações e os materiais didáticos disponibilizados às instituições e aos professores/as acabam colaborando com o desenvolvimento e o exercício da docência pragmática e homogênea, que ao nosso ver, desconsideram as singularidades, o protagonismo, a autonomia e a inventividade dos professores/as, o que entendemos ser um processo contrário ao movimento de poder se tornar professor/a.

Assim, fomos formulando nossa compreensão sobre os sentidos que envolvem se tornar professor/a, que pressupõem ações reflexivas e autônomas, em que exercem controle sobre suas práticas, a partir das ideias que vão se constituindo pelas vivência, com base nas necessidades identificadas em seu cotidiano profissional, de forma que, possa interagir com os seus pares numa perspectiva de troca, de desenvolvimento de um trabalho cooperativo e participativo, que pressupõe um saber específico, que se adquire através de um processo de formação, que promova a apropriação de um conhecimento próprio da docência.

Nesse sentido, nosso trabalho foi se constituindo, com o objetivo de mapear as práticas que são estabelecidas entre pares e contribuem com o se tornar professor/a. A fim de pensarmos sobre as relações entre o desenvolvimento do profissionalismo e as práticas de professores/as em exercício, em escolas localizadas no Agreste de Pernambuco, passamos a habitar o cotidiano de uma escola com 1.142 alunos, 67 funcionários, destes, 33 são professores (12 efetivos e 21 contratados), 1 diretor e 3 coordenadoras pedagógica, que funcionava nos três turnos e atendia alunos moradores do bairro onde a mesma está localizada, e/ou em suas proximidades. Possui uma estrutura física ampla, com acessibilidade para alunos portadores de deficiências, além de buscar desenvolver um trabalho pedagógico voltado ao acolhimento e desenvolvimento dos mesmos.

O trabalho de campo nos permitiu ficar mais perto da vida cotidiana da escola e do professorado, facilitando nossa aproximação das singularidades existentes. Nesse sentido, seguimos na perspectiva de identificar o que não é dado, nem aparente à primeira vista, mas que está presente na vida cotidiana da escola, a fim podermos pensar sobre adesão a docência e suas relações com as práticas de professores/as.

O período de observação e construção dos dados ocorreu entre agosto de 2018 e julho de 2019, durante o qual, fizemos observações, com registros em um diário de campo, e a partir delas realizamos entrevistas contínuas, ou seja, fomos realizando perguntas considerando e seguindo fluxos das mesmas sem seguir o enquadramento de uma entrevista semiestruturada, que foi utilizada só após nossa saída do campo. Fizemos as entrevistas a partir de um roteiro de perguntas com a finalidade de complementar as questões que ainda não tinham sido esclarecidas durante as observações.

Inicialmente, observamos duas professoras do ensino fundamental I, sendo elas do 4º e do 5º ano, no turno da tarde. Nessas turmas a maioria dos alunos estavam fora de faixa, o que nos chamou a atenção pela sua singularidade, compreendemos que esse movimento seria importante para pensarmos as práticas e vivências das professoras, pois achamos ser este um espaço desafiador para as professoras/as. Salientamos que não limitamos nossa observação às professoras inicialmente selecionadas, a fim de termos contato com outros professores e demais profissionais, uma vez que entendemos ser esta uma possibilidade de identificar outras práticas, vivências e experiências possíveis no cotidiano da escola, assim, por exemplo, entre as professoras que acompanhamos esteve também uma professora que estava em desvio de função na biblioteca.

A decisão de incluí-la se pautou em Kastrup (2013) quando ela diz que, “a pesquisa não deve ser limitada a participação daqueles que podem falar de dentro da experiência, o que não garante o sucesso da pesquisa”, assim, procuramos nos manter sensíveis a outras possibilidades que o campo nos apresentasse, a fim de ampliar e enriquecer a produção dos dados.

Por fim, a pesquisa nos possibilitou uma experiência significativa, inicialmente marcada por uma certa resistência, por parte de uma das professoras, contudo, após algum tempo em que estivemos imersos no campo e em sua rotina, nos foi permitindo observarmos suas práticas cotidianas.

As participantes receberam nomes fictícios, orientados por questões éticas e para preservação de suas identidades, conforme acordado previamente, assim, as identificamos como: P1, P2 e P3.

3 MOVIMENTOS DOS/AS PROFESSORES/AS: ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO E A ADAPTAÇÕES ÀS INTERFERÊNCIAS EXTERNAS – PROGRAMAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E AVALIAÇÕES

A partir da análise de extratos de algumas falas das professoras que pensamos que podem nos ajudar a compreender melhor esses movimentos no sentido de adaptação ao prescrito, quando apontam alguns aspectos dessas interferências como positivos, uma vez que os entendem como possibilidade para orientação e desenvolvimento de um trabalho qualitativo. Assim, destacamos as professoras P1 e P2 em relação às avaliações externas, que consideram como positivas, justificando que, *“com essas avaliações podemos planejar aulas que melhorem o aprendizado dos alunos”* (P1, Entrevista: Julho/2019), e *“nas avaliações podemos observar o que se pode mudar ou trabalhar com mais rigor”* (P2, Entrevista: Julho/2019), em relação às formações, que participam mensalmente, promovidas pelo Instituto Qualidade no Ensino-IQE, dizem que, *“formação continuada é de grande importância, pois traz consigo inovações e métodos que facilitam a docência”* (P2, Entrevista: Julho/2019), e, *“a formação contribui para melhoria do meu trabalho, porque nos dá suporte para trabalhar melhor os conteúdos didáticos”* (P1, Entrevista: Julho/2019). A partir desses extratos, percebemos movimentos de adesão das professoras aos programas, materiais e as orientações obtidas através das formações para que desenvolvam o trabalho em sala de aula. Considerando esse movimento das professoras diante das prescrições dos programas, das avaliações ou das formações, pensamos que passam a aderir a um tipo de exercício da docência no qual se admitem menos autonomia, protagonismo e capacidade inventiva, limitando suas possibilidades de trocas entre pares, a partir de um saber próprio que vai se constituindo no processo formativo, e ampliando através das experiências vivenciadas no cotidiano, pelo exercício da profissão.

Nesse sentido, a professora P3 que se movimenta, ao nosso ver, no sentido da adesão a esse tipo de docência posta pelas prescrições dos programas, formações e avaliações, quando destaca que, *“alguns projetos são pensados a partir das subjetividades apresentadas no cotidiano, na medida em que são acompanhadas e percebidas pelos colaboradores, como por exemplo: leitura lado a lado, que dar reforço para alunos com dificuldades de leitura e alfabetização, conscientização sobre desperdício*

de água, acompanhamento para trabalhar gêneros literários voltados as avaliações externas, etc.”, e que, “todo trabalho é pensado de acordo com as necessidades que se apresentam no cotidiano da sala de aula, utilizamos materiais visuais para contar histórias e possibilitar que os alunos criem” (P3, Entrevista: Julho/2019). Este extrato, aponta que apesar de haver uma orientação no sentido de acomodação do docente ao planejamento e desenvolvimento de suas práticas, também existem possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho autônomo, que potencialize outros modos de ser docente, entretanto percebemos que esse movimento na direção de um profissionalismo mais autônomo e inventivo também depende dos caminhos tomados pelos/as professores/as, no sentido de buscarem formas outras, para além do que está posto, a fim de garantir sua autonomia, seus saberes e sua capacidade de criar e serem inventivos/as. A análise da professora P3, em relação as avaliações externas, é negativa, *“porque não levam em consideração a diversidade dos saberes, nas diferentes regiões do Brasil!!!”* (P3, Entrevista: Julho/2019), sobre as formações, destaca que, *“Os órgãos responsáveis pelas formações dão as ideias do que e como trabalhar, mas não disponibilizam os recursos”, “A maior parte do material utilizado é comprado com recursos dos próprios professores, a escola recebe verbas no início do ano, mas é limitada, não é suficiente para custear todos os recursos necessários”,* nesse sentido, percebemos que as formações de fato tendem a nortear o planejamento e as práticas docentes, a fala da professora nos aponta para uma naturalização em relação as interferências dessas formações sobre o fazer docente. Ao nosso ver, parece haver uma preocupação maior em relação a escassez dos recursos para execução das atividades propostas, do que em relação as orientações e interferências de como e do que realizar no trabalho pedagógico. Também é apontado pela mesma professora como aspectos negativos que, *“algumas gestões municipais que impõem projetos em excesso!!, falta de maiores investimentos na educação”* (P3, Entrevista: Julho/2019), essa fala reitera nossa compreensão de que há uma adequação do trabalho ao que está prescrito, apesar dela parecer questionar o excesso de projetos, ao destacar, novamente, a falta de investimentos, parece demonstrar uma preocupação maior em relação a ausência/escassez dos materiais/recursos necessários para desenvolverem o trabalho proposto, do que em relação às interferências sobre suas práticas. Dessa forma, entendemos, que há um distanciamento entre o trabalho desenvolvido e a profissionalização, considerando que os docentes parece mais acatar as formações e seus direcionamentos para

planejarem e desenvolverem seu trabalho, a partir de um currículo prescrito, com objetivos específicos, pensados pelos agendas dos programas externos à escola, desconsiderando as especificidades nela existentes.

Percebemos, entre as professoras observadas, uma certa naturalização em relação as interferências que os programas e as formações exercem sobre as suas práticas, pois, em nenhum momento questionaram o fato de que, nessa perspectiva, tornam-se meros executores do que está posto, parecem não refletir sobre a importância de que o trabalho pedagógico deve ser pensado e planejado pelos profissionais da educação, considerando o contexto, as vivências e os saberes próprios da docência, a fim obterem melhoria nos resultados de desenvolvimento, para além da dimensão quantitativa, representada pelas avaliações, mas no sentido de promover uma educação escolar qualificada para todos/todas.

Seguimos nossa análise, refletindo sobre o sentido das práticas que se materializam no cotidiano escolar, para isso, destacamos extratos de falas das professoras, dizendo que, *“não sou de acordo com reprovar por utilizar um único método avaliativo, considero outros fatores, as vezes o aluno não é bom de escrever e ler, mas consegue se destacar em outras matérias e habilidades”*, e que, *“as vezes o aluno está sem vontade de estudar por conta que só escuta que é ruim e que não sabe, eu sempre me aproximo para conhecer a vida de cada um, ai sei como trabalhar, porque entendo a realidade deles”*, *“Pois é gratificante perceber que o pouco que sabemos pode ajudar na formação de outras pessoas”* (P1, Entrevista: Julho/2019). A partir dos extratos, percebemos um movimento em direção a práticas no sentido do profissionalismo, uma vez que a professora demonstra uma preocupação com o desenvolvimento dos estudantes, e com o trabalho desenvolvido, que nos leva pensar no profissionalismo, pois a professora reconhece as subjetividades dos estudantes, apontando à necessidade de desenvolver um trabalho e uma análise dos resultados que as considere. Entendemos este posicionamento como uma possibilidade de mobilizar práticas por parte de professores/as que se direcionem no sentido da formação, do ensino e da aprendizagem dos estudantes, a partir de práticas para além do que é posto e orientado pelos programas, currículo e formações, e que estejam ancoradas nos conhecimentos da docência, de seu processo formativo, e das vivências partilhadas entre seus pares, durante o exercício da profissão.

Ao longo das entrevistas, as professoras destacaram alguns pontos negativos em relação ao exercício da docência, como que, *“falta*

de recursos, não atingir a totalidade, evasão escolar” (P2, Entrevista: julho/2019), e que, *“o salário, material e falta de apoio dos pais”,* bem como, *“falta material didático que nos ajude a planejar uma aula lúdica e divertida”,* reiteram que, *“o salário é pouco, mas quando vejo 5 ou 6 alunos com vontade de aprender, olhando pra mim como se eu pudesse ajudar eles a aprenderem e daí vejo o resultado compensa independente do salário e dos problemas, é gratificante saber que posso ser útil e ajudar alguém, tem alunos que são difíceis, não querem nada com a escola, não fazem nada, mas sempre tem alguns que querem, ai vale a pena”* (P1, Entrevista: Julho/2019). A partir do que nos apontam as professoras, compreendemos, a falta de material didático como limitador para desenvolvimento de um trabalho mais dinâmico, e o salário como algo que parece não definir a prática da professora, que demonstra sensibilidade e compreensão sobre os conhecimentos e modos de fazer próprios da docência, ao partilhar de ideias, posturas, posicionamentos, questionamentos e fazeres, que parecem integrar uma ideia de coletividade própria de um grupo profissional, entretanto, percebemos que o salário acaba interferindo no seu fazer, embora, indique que este não é um fator decisivo para desenvolvimento de suas práticas.

Dessa forma, percebemos uma contradição em relação a profissionalização quando apontam falta de material didático como limitador para o planejamento de aulas mais lúdicas. Nesse caso, parece haver uma certa dependência em relação ao mesmo e aos seus conteúdos, parecendo ser este, um recurso indispensável, para planejamento e desenvolvimento do trabalho em sala de aula, reiterando a ideia de adaptação ao que já está pronto/dado, sem uma análise crítica-reflexiva, articulada a realidade, que leve o docente a pensar o que e como trabalhar.

A professora P2, afirma ter autonomia para planejar suas aulas quando nos diz que, *“tenho autonomia sim, faço meu planejamento com base nos livros e habilidades da BNCC, na instituição e em casa”* (P2, Entrevista: julho/2019), contudo, ao falar do livro didático, afirma que, *“contribui para prática docente, pois com ele podemos planejar aulas lúdicas e práticas a partir de seus conteúdos”,* e completa dizendo que, *“o livro é um norte, como um ponto de partida”* (P1, Entrevista: julho/2019). Observamos que em diálogo com a monitora do Instituto Qualidade no Ensino-IQE, que estava na instituição para trabalhar com os alunos conteúdos para avaliação, a partir de questões extraídas de provas anteriores, a professora P2 fala que, *“os livros têm muito conteúdo, mas são limitados”,* e que, *“é necessário trazerem material concreto e atividades*

complementares, para auxiliar na aula”, então, a monitora do IQE responde que, *“é preciso trabalhar as habilidades, no site existem materiais, atividades propostas, que podem ajudar para ministração das aulas”* (Diário de Campo:19/11/2018). Nesse caso, compreendemos a partir de Freitas (2012), que a pressão dessa política de preparação dos alunos para as avaliações, promovem um desgaste em todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, além de promover um estreitamento curricular, que busca alinhar os conteúdos trabalhados em sala de aula aos interesses dos programas educacionais, promovendo uma política de controle sobre a escola e seus profissionais que, contribui com a precarização no processo de formação dos docentes.

Destacamos que a questão salarial afeta o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras na medida em que não conseguem dispor de tempo para planejá-lo, tendo em vista que, por questões financeiras, precisam trabalhar em mais de um turno, ficando limitadas aos materiais, conteúdos e a proposta didática do livro, que compreendem como algo positivo porque ajuda e facilita no planejamento e execução de suas aulas. Dessa forma, entendemos que, a falta de investimentos, no sentido de valorização profissional através do salário, acaba contribuindo para que haja uma adaptação das professoras em relação as orientações estabelecidas pelos programas educacionais, sendo esta, uma questão, que também pode estar afetando suas práticas, possivelmente, distanciando o seu fazer, do que compreendemos como possibilidade de caminhar no sentido da formação, do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Hypólito (1999) nos ajuda a perceber que o trabalho docente tem se submetido a formas de controle, circunscrito a uma realidade política, econômica e cultural determinada, uma vez que, essas políticas contribuem para que haja um processo de rebaixamento salarial, que resultam na desvalorização e proletarização do trabalho docente. Com isso, compreendemos que, a falta de adesão aos valores e princípios da docência, em direção ao desenvolvimento e fortalecimento da profissionalização, também se constitui pela ausência de uma política de valorização do professorado, envolvendo salário e carreira, que apesar de ser uma questão recorrente nos discursos e metas a serem atingidas, na prática, observamos que essas políticas acabam afirmando a manutenção de uma lógica de trabalho baseada no controle e na disciplina, que mais favorece a desqualificação e a desprofissionalização, tendo em vista que regula não só os custos e investimentos voltados à educação, mas também o trabalho que é desenvolvido na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as observações percebemos que poucos alunos acompanhavam as leituras e atividades propostas, alguns ficavam dispersos e quando traziam discussões para além dos elementos abordados a participação era interrompida, contribuindo para que houvesse pouca participação e interação entre as professoras e seus estudantes, no sentido de uma participação que pudesse se desdobrar em situações nas quais o desejo de aprender, a curiosidade e interesse fossem mobilizados, a partir da vivência e exploração do curso dos acontecimentos envolvidos nas situações escolares, de forma que, a aula parecia desinteressante, pois, os estudantes, geralmente ficavam inquietos, dispersos e procuravam sair com frequência da sala. Pareceu-nos que as professoras tinham uma preocupação maior com a exposição dos conteúdos, de forma que não percebemos, por exemplo, em suas ações, valorização de saberes dos estudantes, e pouca abertura para participação dos mesmos, para além dos conteúdos trabalhados. Assim, nos parece que a sala de aula, lugar do encontro, da criatividade, do inusitado, vai cedendo lugar às pressões dos resultados imediatos dos programas que orientam o trabalho pedagógico e escolar.

Durante a entrevista, as professoras destacaram que, a gestão/coordenação, não normatiza o planejamento e a organização do trabalho docente, dando-lhes autonomia e liberdade para organizar os conteúdos/recursos a serem utilizados na sala de aula. Dessa forma, entendemos que mesmo de forma restrita, existe um espaço que permite autonomia para planejar e executar suas ações, possibilitando uma fuga em relação às padronizações, em função dos conteúdos/materiais disponibilizados pelos programas educacionais e das avaliações externas.

Salientamos que, diante das discussões apresentadas, pudemos observar movimentos em mais de um sentido. De um lado há expressões no sentido do profissionalismo, quando as professoras se preocupam com os processos que podem mobilizar aprendizagens por parte dos estudantes, por outro lado, parecem demonstrar uma adesão por programas educacionais que buscam instituir modos de pensar, de ser, de estar e de fazer a docência, ao concebê-los como elementos que tornam suas práticas de maior qualidade traduzindo em resultados quantitativos seus modos de ser, estar e fazer. Percebemos certa insatisfação por parte das professoras, em relação a falta de investimentos e de recursos necessários para realizarem um trabalho mais dinâmico e autônomo, reiterada pela

falta de valorização profissional. Assim, entendemos ser este um fator que acaba fragilizando o desenvolvimento do trabalho docente, contribuindo para que haja uma adequação e um conformismo em relação as interferências externas sobre as práticas que se constituem no cotidiano escolar, contudo, percebemos sinais, ainda que pouco significativos, de movimentos reflexivos, em direção a pensar sobre o sentido do ser e do fazer docente, que entendemos como uma possibilidade de fuga, a fim de que o trabalho pedagógico possa ser planejado e desenvolvido numa perspectiva de garantir e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, contribuindo para que haja um maior protagonismo dos professores/as, fortalecendo, assim, sua profissionalização.

Entretanto, diante das inferências das políticas públicas educacionais, sobretudo da padronização curricular em função dos programas e formações voltados às avaliações, percebemos riscos e fragilidades no processo de profissionalização, uma vez que essas políticas acabam condicionando o trabalho docente, através de suas imposições sobre a ação educativa, corroborando com o processo de intensificação e responsabilização do trabalho docente, de forma que acabam limitando a capacidade inventiva e a troca de saberes entre os pares, que compreendemos serem relevantes para a constituição de uma identidade profissional. Dessa forma, professores/as podem estar limitando os seus saberes à função de executarem atividades e projetos pensados e orientados por profissionais externos à escola, que parecem desconsiderar os contextos e as subjetividades que envolvem o fazer docente, esse movimento parece criar novos modos de adesão a docência, mais “apropriados” aos contextos educacionais orientados pela iniciativa provocada por políticas de cunho neoliberal.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Revista Educação e Sociedade, v. 33, nº 119, p. 379-404, abr-jun, Campinas, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado.** Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, KASTRUP, Virgínia; **PASSOS Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum.** Fractal, Ver. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Agosto, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas: Papyrus, 2008.