

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO

**PRÁTICAS DE *DESEMPODERAMENTO* DOCENTE NO COTIDIANO
DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

JANAINA BONIATTI BOLSON

São Leopoldo

2011

JANAINA BONIATTI BOLSON

**PRÁTICAS DE *DESEMPODERAMENTO* DOCENTE NO COTIDIANO
DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Sommer

São Leopoldo

2011

Resumo

A dissertação tem como objeto de estudo práticas de *desempoderamento* docente em curso na escola contemporânea. Baseada nas contribuições teóricas de Contreras, Foucault, Nóvoa, Tardif, Lugli e Vicentini, o estudo teve como objetivos: a) identificar o funcionamento de práticas de *desempoderamento* docente no cotidiano da escola e investigar como essas práticas são entendidas pelos professores; b) analisar como essas práticas vêm sendo incorporadas ao contexto escolar. A investigação que deu origem a esta dissertação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa em que foram entrevistados nove professores de escolas públicas em efetiva regência de classe e com tempos diferenciados de docência, através da técnica da entrevista semi-estruturada. As análises foram desenvolvidas ao redor de cinco eixos principais – 1) saberes docentes e competência profissional; 2) reuniões pedagógicas e ação docente; 3) contexto escolar e valorização docente; 4) processos avaliativos e docência; 5) autonomia docente – e apontam evidências desse processo de *desempoderamento* a que se veem submetidos as professoras atuais, além de colocarem em relevo evidências de que as professoras vêm exercendo sua profissão de modo individualizado e pouco cooperativo, o que indica a necessidade de mudanças nas formas de organização desses profissionais. Como contribuições à reflexão no campo da formação de professores são delineadas intenções de resistência por parte dos docentes como coletividade para o resgate da autonomia e do poder docente inerente ao exercício de sua profissão. Finalmente, são apontados alguns desafios a serem enfrentados pelos docentes enquanto coletividade e responsáveis socialmente pelo ensino, como o fato de estabelecerem com a sociedade uma relação de divulgação a respeito do trabalho docente para que assim um movimento de valorização e reconhecimento comece a se instaurar no cotidiano escolar.

Palavras-chave

formação de professores; poder docente; autonomia docente; cotidiano escolar

Abstract

The dissertation has as object of study teacher disempowerment practices at contemporary schools. Based on theoretical ideas of Contreras, Foucault, Nóvoa, Tardif, Lugli and Vicentini, the study had as goals: a) identify how the teacher disempowerment practices work in the daily school events and investigate how those practices are understood by the teachers; b) analyze how those practices are being incorporated to the school environment. The investigation that originated this dissertation was developed through a qualitative approach, in which nine working teachers from public schools with different teaching times were interviewed through the semi-structured interview technique. The analysis was developed among five main issues – 1) teaching knowledge and professional competence; 2) pedagogical meetings and teacher action; 3) school environment and teacher valuation; 4) evaluative processes and teaching; 5) teacher autonomy – which indicate evidences of that disempowerment process that nowadays teachers are suffering from and show evidences that teachers are working individually and not much cooperatively, what indicates that changes on the way of these professionals organization are needed. As contributions to consider in the teacher training area, intentions of resistance from teachers as a group for the retrieval of autonomy and teacher power inherent to their professional practice have been outlined. Finally, some challenges that need to be faced by the teachers as a group and as social responsible for teaching are pointed, like the need of establishing with the society the disclosure of respect for the teaching job, so then a valuation and acknowledgement movement can be introduced to the daily school environment.

Key words

Teaching training, teacher power, teacher autonomy, school environment

Janaina Boniatti Bolson

PRÁTICAS DE *DESEMPODERAMENTO* DOCENTE NO COTIDIANO DA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como
requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em 12/01/2011.

BANCA EXAMINADORA

Luís Henrique Sommer – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Maria Isabel da Cunha – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Clarice Salete Traversini – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO		7
2	AUTONOMIA E DOCÊNCIA		18
3	PODER E DOCÊNCIA		31
4	NOTAS ACERCA DA HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL		42
	4.1	Tensões do campo da formação de professores	53
5	NOTAS METODOLÓGICAS		58
	5.1	Entrevista	62
6	AS DESCOBERTAS DA PESQUISA		65
	6.1	Saberes docentes e competência profissional	66
	6.2	Reuniões pedagógicas e ação docente	70
	6.3	Processos avaliativos e docência	77
	6.4	Contexto escolar e valorização docente	82
	6.5	Autonomia docente	88
	6.6	Sobre o documento-base	96
7	CONCLUSÕES		101
8	Referências Bibliográficas		1

		0 7
--	--	--------

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem sido recorrentemente enunciada a existência de uma crise que assola uma das áreas mais importantes da sociedade: a educação. Porém, se considerarmos o panorama mais amplo, essa crise na educação é a manifestação de uma crise maior, mais ampla que vem atingindo o mundo e causando a sensação de certo esgotamento de valores nos modos de pensar e estar na sociedade moderna. Há quem afirme que presenciamos rupturas que estariam se dando na passagem do moderno para o pós-moderno (BAUMAN, 1998). Neste contexto, é incontestável que está cada vez mais complexo exercer a função docente.

Na paisagem escolar, muitas vezes, a prática do professor limita-se ao enfrentamento de questões de indisciplina em sala de aula e à tentativa de atingir a alguns alunos através do seu papel de ensinar, o qual muitas vezes é esquecido. Numa posição mais “conservadora” talvez se possa afirmar que o trabalho da escola acaba valorizando as não-aprendizagens ou defasagens dos alunos e, em alguns momentos, até desvalorizando os alunos que realmente demonstram um comprometimento com a aprendizagem. Por outro lado, o exercício da reflexão pedagógica na escola é escasso, pois o professor se vê atrelado ao cotidiano de planejar e ministrar aulas, corrigir avaliações, selecionar conteúdos a serem trabalhados, valorizar as aprendizagens dos alunos, entre outros. Neste contexto, em muitas escolas tem-se difundido o discurso de mobilização dos professores para que “deem conta” dessas não-aprendizagens como se independesse dos alunos o processo de aprender. Neste ponto, vale lembrar que o ato de educar precisa resultar em saber, mas não apenas em saber acadêmico, pois este já está produzido, mas em saber da experiência que, tal qual explica Jorge Larrosa (2004), é aquele que passa por dentro de nós, que provoca uma revolução em nossos saberes já estabelecidos, que nos toca de tal modo que nos apropriamos de uma forma apaixonada de pensar e de fazer. A experiência, então, para Larrosa (p.163), “é aquilo que nos passa,

ou nos toca, ou nos acontece e, ao passar, nos forma ou nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”.

Ainda influenciada pelas palavras de Larrosa sobre a experiência, é necessário reportar-me à minha vivência profissional, que em boa parte foi marcada pelo exercício concomitante de dois papéis diferenciados: o de coordenadora pedagógica e o de regente de classe. Esta “experiência” em muitos momentos me fez estar inserida num cenário de dualidade, uma vez que ao desempenhar o papel de coordenadora, muitas práticas de *desempoderamento* docente acabavam sendo colocadas em ação por mim mesma, principalmente aquelas que diziam respeito à incorporação dos normativos legais. Porém também nestes momentos manifestava o meu apoio aos colegas no sentido de que as regras oriundas das instâncias administrativas superiores nem sempre tinham como princípio melhorar a aprendizagem do aluno e a qualidade do trabalho docente, e que sua viabilidade e necessidade deveriam ser produto de uma análise substancial e não só criticista.

Como regente de classe, no efetivo exercício da docência, muitas vezes não estabelecia a relação entre tantos discursos, sejam eles normativos ou não, e a prática vivenciada por mim em sala de aula. Acabava percebendo que o discurso de autonomia era dirigido para um coletivo, e apresentava-se com um sentido democrático, porém minha ação em sala de aula se sustentava cada vez mais em alicerces individuais. Constantemente sentia a necessidade de coletivizar determinadas ações, porém o cotidiano escolar com suas demandas, sejam estas as correções de avaliações, preparações de aulas, preenchimento de fichas de encaminhamento de alunos, resoluções de problemas disciplinares, afetivos, familiares entre outros tantos, inviabilizavam este processo de discussão, de crescimento, de real profissionalismo docente. Isso me incitava a sempre questionar que sendo o meu papel de docente o de ensinar, o que eu estava fazendo ali? Qual o sentido da minha ação?

Somado aos aspectos mencionados a respeito do sentimento dual, oriundo do exercício de dois papéis distintos, ocupando posições diferenciais de poder – coordenadora pedagógica e regente de classe – de forma alguma posso deixar de abordar o papel do Estado neste universo, já que na visão deste parece que os fracassos do sistema, e aqui menciono, o sistema educacional inserido nas tantas outras engrenagens do sistema, são responsabilidade dos docentes, que são mal-formados, desinteressados, descomprometidos com sua função social, deficientes, enfim inúmeros

adjetivos são utilizados para culpabilizar a figura docente pelo insucesso da consecução das políticas educacionais propostas no contexto atual.

Atualmente vem se reconhecendo que os professores são portadores de um saber (TARDIF, 2002) que alia as suas concepções e crenças à sua formação docente como um *continuum* construído ao longo da vida profissional. Nessa direção, os professores são sujeitos ativos e não meros instrumentos de perpetuação de uma escola injusta e desigual, porque reprodutora do sistema de relações vigente. Porém, quando imersos no cotidiano escolar a sensação é de que seus saberes parecem cada vez mais diminuídos, desautorizados.

Aqui, abordo a questão da complexidade do trabalho docente como parte integrante da crescente demanda do trabalho do professor associada à idéia de profissionalismo e competência, o que me parece um pouco preocupante, pois estes atributos estão configurados muito mais com um caráter de retirada do poder e autonomia docente do que de aperfeiçoamento e qualidade do trabalho deste profissional. Estes fatores, segundo Codo (1998), num primeiro momento até poderão significar aparente aumento do profissionalismo docente a curto prazo, mas a longo prazo tornar-se-ão em mais intensificação do trabalho docente e desgaste da saúde do professor. A valorização dos saberes docentes passa a ser uma questão da maior importância, na medida em que se acredita que para mudanças significativas acontecerem na escola, os docentes necessitam ser “ouvidos” pela sociedade e terem seus saberes legitimados de alguma maneira, não estando estes isentos de mobilizarem-se para que isto aconteça¹.

1

Os saberes docentes podem ser classificados, segundo Tardif (2002, p.36-39) em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), ou seja, são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), que têm por objeto o professor e o ensino (a prática docente). Agregados aos saberes da formação profissional estão os saberes pedagógicos como doutrinas provenientes de reflexões racionais que orientam a atividade educativa. Estes fornecem um arcabouço ideológico à profissão docente e também algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas, pois oferecem uma reflexão sistemática, apoiada ou não em evidências empíricas, que dão um norte aos processos educativos, ao exercício da docência. Os saberes disciplinares são os saberes sociais selecionados pela instituição formadora, os saberes das diferentes disciplinas (Matemática, História, Português, Sociologia, Filosofia, etc.) transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Esses saberes acabam sendo definidos e selecionados pelas instituições universitárias. Os saberes curriculares ocorrem ao longo da carreira, portanto são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita, ou seja, é a

Na categorização proposta por Tardif (2002), os saberes experienciais (ou práticos) são aqueles específicos oriundos da atuação docente, de seu trabalho cotidiano e do conhecimento do seu contexto, portanto emergem e são validados pela experiência (saber-fazer e saber ser). Estes saberes são construídos na prática e é em relação a eles que se estabelece uma distância crítica entre os saberes da formação que são de outra natureza, de modo que eles efetivamente funcionam como parâmetros para avaliar a natureza da formação recebida (TARDIF, 2002). Os saberes experienciais resultam do confronto entre a prática exercida pelos professores e as condições da profissão. Neste sentido, parecem ser importantes as trocas entre colegas, na medida em que elas catalisariam saberes, funcionariam como mecanismos objetivadores de saberes experienciais e articulariam o confronto com os saberes da formação inicial. Noutras palavras, tais trocas potencializariam os processos de experimentação e, nesse processo, colocariam à prova, no cotidiano, os saberes da formação inicial e objetificariam os saberes experienciais. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esses saberes formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam sua profissão. Eles não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional.

O que caracteriza o saber da experiência ou ‘saber prático’ é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, [pois] é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

Tardif (2002) mostra-nos a importância de considerarmos e valorizarmos os diversos “saberes dos professores”. Entretanto, considera que os saberes construídos na prática dos professores são “saberes emergentes”, que precisam ser publicizados para que possam adquirir validade acadêmica. Não descarta, também, a possibilidade de os saberes da experiência possibilitarem suprir, em alguns casos, a deficiência de um

apropriação dos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) os quais os professores devem aprender a aplicar, organizar, sistematizar os conhecimentos de modo a garantir seu aprendizado.

determinado saber necessário para a solução de uma situação apresentada no cotidiano do exercício docente.

Associando a luta pela profissionalização do ensino à mobilização e construção dos saberes docentes, entende-se que é necessária uma maior divulgação dos saberes mobilizados/construídos pelos professores no exercício das práticas pedagógicas nas salas de aula, em especial os saberes da experiência, visto que a profissionalização envolve não só uma dimensão epistemológica (natureza dos saberes envolvidos), mas também uma dimensão política, que poderá contribuir para a construção de uma identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da profissionalização docente. Porém, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) nos alertam quanto a um argumento importante a ser considerado nos discursos que reconhecem o saber docente como reflexão prática, pois ao superestimar o cotidiano docente e sobrevalorizar o saber experiencial, talvez estejamos nos distanciando dos objetivos sociais e morais mais amplos que acabam sendo definidos exclusivamente pelas políticas educacionais e governamentais.

Os saberes aqui discutidos têm grande potencial para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais que lhes possibilitem o aprofundamento baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva.

Agregado a um processo de desvalorização dos saberes docentes, também se observa uma inversão/deturpação da função escolar clássica, instituição que se estrutura sobre a máxima de atingir o ideal pansófico de ensinar tudo a todos². Refiro-me às fraturas provocadas pelo discurso de respeito às diferenças, no sentido de oferecer oportunidades equivalentes segundo as características dos indivíduos. Trata-se especificamente de uma discursividade que hipervaloriza a diversidade cultural e o multiculturalismo. Esta discussão, nada trivial, é desenvolvida por Narodowsky (1999), que aponta sua implicação na ruptura de uma aliança que está na base da escola moderna: a aliança escola-família:

Na atualidade, a aliança se mantém sobre a base de um crescente reconhecimento inverso ao anterior: é a cultura escolar que está na

mira, acusada de anacronismo, despotismo e rigidez. E é o professor que agora deve compreender e aceitar a existência de uma multiplicidade de possibilidades relativas às opções culturais. Se o dispositivo aliança escola/família, todavia, se mantém é porque apesar do desprestígio da instituição escolar, a pedagogia sugere ao educador “adaptar-se”, “tolerar”, “compreender” as diferenças culturais de raça, etnia, classe, gênero. O sonho de uma cultura escolar hegemônica acabou (NARODOWSKY, 1999, p. 71, tradução livre).

A partir de Narodowsky é possível refletir que quando é exigido do professor compreensão, de certo modo até irrestrita da diversidade presente no cotidiano escolar começa a instalar-se condições de possibilidade para a configuração de práticas de *desempoderamento* docente.

Esta dissertação sustenta a hipótese de que, paradoxalmente, ainda que nunca se tenha falado tanto em saberes do professor e se colocado em relevado os chamados saberes da experiência, estamos vivenciando um processo crescente de desvalorização de tais saberes. Complementariamente, eu afirmaria que um dos sintomas dessa desvalorização se manifesta como um processo de subtração do poder que é inerente à docência, ou *desempoderamento* docente.

Vale ressaltar que os docentes somente teriam seus saberes validados e reconhecidos se, em certa medida, exercessem o poder que é inerente à prática dos mesmos para que assim sejam legitimados verdadeiros processos de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Tais reflexões remetem ao pensamento de Foucault (1998), onde poder e saber, entendidos como dois lados do mesmo processo, entrecruzam-se, no sujeito, sendo que de certa forma é nele que se concretiza a produção do saber: “não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder” (FOUCAULT *apud* Deleuze, p.48, 1998). Ao invés de considerar que só há saber na ausência de relações de poder, o autor aponta que o poder produz saber e nesse sentido o poder não se apresenta sob um caráter negativo e sim produtivo, pois produz realidade e verdade. Daí o surgimento de uma questão fundamental na análise foucaultiana, o poder como produtor de individualidade, ou seja, o indivíduo é uma produção do poder e do saber. Lembrando que o sujeito não pode afirmar/dizer que tem ou não o poder, pois este não é um atributo, e sim é considerado sob a perspectiva de uma relação.

Quando o poder é visto como relação que produz saber e não apenas dominação, e, portanto, existe a prática da liberdade, surge o conceito que Foucault denomina de

cuidado de si. Nesta direção, a educação pode ser entendida como um processo de cuidado do sujeito com ele mesmo, para num processo concomitante exercer o cuidado com o outro. Nesta tarefa o educador cuida do outro, mas para cuidar do outro ele antes precisa cuidar de si mesmo. Entretanto, cuidar de si não é uma atitude individualista, narcisista porque ao cuidarmos de nós mesmos também somos percebidos e inseridos como sujeitos em um grupo, e isto, remete-nos ao conceito de indivíduo ético que é aquele que pratica o cuidado de si e do outro.

Também não podemos deixar de admitir que estamos vivendo um período de turbulências, que Narodowsky (1999, p.35, tradução livre) caracteriza como:

Época de docentes que elegend métodos didáticos “à la carte”, época de *zapping* nas utopias educativas. E começa a surgir uma nova e ainda mais desgastada pedagogia: sem utopias, sem esperanças, sem grandes pedagogos. E nasce uma época de incertezas, na qual educar não tem porque chegar a ser um ato libertador. E educar não tem porque restituir uma essência genérica perdida.

Em outras palavras, a pedagogia abandona o princípio da utopia do “para que” e resigna-se ao mais confortável âmbito da utopia do “como” (NARODOWSKY, 1999, p.30). Se analisarmos este aspecto no contexto atual percebe-se a necessidade de repensar/ressignificar o papel social da escola e de maneira mais enfática o papel do professor na complexidade do exercício da sua docência. Partindo desta contextualização, e compreendendo a formação de professores como um campo de construção e contradição presente historicamente na escola, Cunha (2006, p.66) nos mostra aspectos importantes a respeito da configuração do papel da escola:

No processo de questionamento da função social da escola, algumas teses foram produzidas chegando, até mesmo, a haver questionamento sobre o seu sentido social. Prevaleceu, entretanto, a compreensão de que, mesmo considerando seus limites e possibilidades, a escola se configura como uma das poucas instituições que podem representar um componente de inclusão. Seus desafios, porém, são muitos complexos.

A escola parece “anestesiada” por conta de sua incapacidade de lidar com as diversas demandas que lhe são impostas e o sujeito do ensino – o professor – sente-se sobrecarregado por exercer diversos papéis que também lhe são impostos pela sociedade. Será que os professores estão se dando conta disto ou apenas veem e não querem enxergar? Torna-se mais cômodo, menos estressante, mais confortável não ver, não dizer? Para quem? Haverá resposta para estas perguntas? Se não avançarmos com propriedade nessas questões acerca do “lôcus” do ensinar e do aprender

sistematizadamente em nossa cultura – a escola – estaremos fadados a continuar apenas reproduzindo ideias sem sequer desenvolvermos a capacidade de reflexão inerente à nossa profissionalidade e que está tão ausente do nosso ser professor. O que está acontecendo?

Ao mesmo tempo, existe uma ideia de “facilitação das coisas” que inclusive é disseminada pela sociedade individualista atual, na qual o sujeito tem como prioridade o seu benefício sem preocupar-se com o outro, ou com os meios utilizados para conquistar algo em um panorama consumista e descartável que, muitas vezes, regula o nosso modo de ser, pensar, agir, relacionar-se, etc. Essa realidade é vivenciada por grande parte das crianças e adolescentes e talvez este seja um dos grandes fatores que fazem com que a escola não produza sentido nas suas vidas. Como nos diz Cunha (2006, p.69) “Corremos atrás da complexidade, ao nos afastarmos dos ditames da modernidade. Nosso desafio, então, é aprender a conviver nesse contexto.”

Retomando aspectos abordados anteriormente, o cotidiano complexo do exercício da docência, a desvalorização dos seus saberes, a função social da escola sendo colocada sob suspeita, uma inversão/deturpação de algumas das máximas que lhe sustentaram historicamente, o surgimento de uma pedagogia desgastada, sem esperanças, são considerados elementos implicados em práticas de *desempoderamento* docente, já que o contexto onde está inserida a escola é refletido nas relações pessoais e de aprendizagem que pressupõem relações de poder.

Partindo do pressuposto de que a escola está permeada por relações de poder entendo que existem mecanismos de *desempoderamento* docente que são internos e externos à escola. Como mecanismos internos podemos compreender várias atitudes desenvolvidas no interior da escola que surgem como ações que acabam silenciando a voz dos professores. Estas ações partem de rotinas que estão pré-estabelecidas e de certa forma reproduzem o senso comum. Aqui se podem citar os conselhos de classe, reuniões pedagógicas, reuniões administrativas, reuniões de planejamento individual com o professor, cursos de formação, reuniões de pais, entre outras. Há também ações de *desempoderamento* docente que envolvem a direção da escola no que tange ao encaminhamento de questões disciplinares, conduta fiscalizadora em relação à metodologia utilizada pelos professores e inclusive ao manejo com os alunos e desenvolvimento de processo avaliativo, entre outras atitudes que se concretizam em limitar, controlar e regular a ação do professor.

Porém, vale destacar que em função de políticas educacionais que vem afetando a escola de maneira mais intensa a partir da década de 1990, existem diversos mecanismos externos de *desempoderamento* docente que se concretizam sob a forma de sistemas de avaliação externos (SAEB³, SAERS⁴, ENEM⁵, Provinha Brasil, etc) e políticas de desenvolvimento e resgate da qualidade da escola pública (PDE⁶, FUNDEF⁷, etc). Cada vez mais, estas ações vêm indicando e inclusive determinando os conteúdos a serem ensinados, a metodologia a ser utilizada pelos docentes e inclusive as estratégias de avaliação. Mais uma vez os docentes não são ouvidos e, conseqüentemente, *desempoderados*, de modo que o não reconhecimento e valorização dos seus saberes podem ser considerados como práticas de *desempoderamento* docente.

Enfim, relações de poder estão presentes no contexto escolar, bem como nos mais diversos contextos e instituições; elas são inerentes às nossas ações. Considerando o exercício da docência sob o aspecto do *empoderamento* do docente cabe levar em conta o alerta de Foucault (1998) em que o local (do exercício do poder) neste aspecto apresenta sentidos diferentes, uma vez que é local porque nunca pode englobar tudo, e também não é local porque é difuso e provém de todos os lugares.

Embora indicando algumas ações de *desempoderamento* docente percebidas por mim no decorrer do exercício da minha docência, é essencial conceituar o sentido de *desempoderamento* que vou abordar na referida pesquisa. Para isto, realizarei algumas reflexões na perspectiva do conceito do poder do professor como o indivíduo habilitado para ensinar que se concretiza por meio dos cursos de formação de docentes, que historicamente, segundo Nóvoa (1998) oscilam em três pólos: o pólo metodológico, em que a ênfase fica nas técnicas e nos instrumentos da ação; o pólo disciplinar, centrado

3

□ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

4

□ SAERS: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

5

□ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

6

□ PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

7

□ FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

no domínio de um saber; e o pólo científico (pedagógico) tendo como referência as ciências da educação.

Antes de prosseguir fazendo referência aos atributos que empoderam o docente, de modo algum posso me eximir de expor as inúmeras deficiências encontradas nos cursos de formação de docentes, sejam eles em nível superior ou em cursos de normal de nível médio, nos quais há uma reprodução de dicotomias (saber fundamental, saber aplicado, ciência/técnica, saber/métodos, etc), desarticulação entre os diferentes tipos de saberes que constituem o currículo, a redução e eliminação de disciplinas de caráter instrumental, ausência de projetos pedagógicos construídos pelos docentes, entre outras tantas.

Também é importante salientar que a formação docente em qualquer instância apresenta o desafio que consiste em reconhecer que este processo não poderá responder isoladamente à totalidade das exigências da formação. Entretanto, para produzir uma consciência crítica e uma ação qualificada no futuro docente é preciso não parar de apoiar o docente, a organização escolar e a profissão, num plano coletivo (NÓVOA,1998).

Consoante com as considerações a respeito da formação docente, creio que o poder docente se constrói a partir da relação dos diversos saberes docentes aliados a práticas de autonomia, vivenciadas pelos docentes dentro do contexto escolar. Sendo assim, o *desempoderamento* é a ausência ou a pouca valorização dos saberes docentes, tendo por conseqüência a escassez de processos autônomos presentes na realidade escolar.

Feita esta introdução, como já referido, a presente proposta de dissertação se orienta pela hipótese de que estamos presenciando um processo crescente de *desempoderamento* docente no contexto de nossas escolas, e a questão norteadora que deu origem a esta dissertação pode ser assim sintetizada:

Quais são as práticas de desempoderamento docente colocados em ação na escola atual e como estas são percebidas entre os professores?

Associados à definição da questão central da pesquisa, delimito os seguintes objetivos:

- 1) identificar práticas percebidas no processo de *desempoderamento* dos docentes;

2) analisar como essas práticas de *desempoderamento* dos docente vêm sendo incorporados ao contexto escolar;

3) identificar e analisar como funcionam tais práticas.

Tal questão central e tais objetivos se ancoram no pressuposto teórico de que a docência se estrutura como uma relação de poder e que esta é inerente ao exercício docente. Sabemos que, em sua maioria, esses mecanismos são impostos sobre o docente. O paradoxal é que a legislação educacional que vem definindo os rumos da educação em nosso País – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Fundef, Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais de Educação Básica, entre outras tantas – conduzem diretamente à ênfase da questão dos saberes docentes e das competências na formação dos professores brasileiros, reconhecendo o docente como profissional e exigindo deste o cumprimento de responsabilidades para dar conta da aprendizagem dos alunos, na medida em que dele são exigidos o domínio de certas competências e saberes para agir individual e coletivamente no seu trabalho. Parece ser-lhe atribuída (talvez seja melhor dizer, exigida) autonomia sobre o que envolve seu exercício docente, porém, no cotidiano da escola percebe-se que há uma dimensão de não reconhecimento de seus saberes.

Aqui é oportuno referenciar Cunha (2006), que, ao apresentar um breve panorama histórico da educação pública e privada, relata que o reconhecimento social da profissão de professor vem atingindo fortemente sua auto-imagem e função social. A autora demonstra que a condição profissional da docência foi enfraquecendo, pois na educação pública às classes populares, a quem a escola se destinava em certo momento histórico, não teriam legitimidade para reconhecer e exigir padrões de qualidade. Também refere que a escola privada não escapa deste processo de desautorização do docente, pois a visão de mercado foi acoplada à educação privada, e o docente viu-se atingido em sua autonomia intelectual, sendo refém de mecanismos e técnicas de controle sobre seu trabalho, inclusive sendo culpabilizado pelos “resultados” ou “produtos” obtidos.

Enfim, nesta dissertação argumento acerca da necessidade de vislumbrarmos o *desempoderamento* docente como um dos dilemas atuais do exercício da docência, senão um dos mais significativos no atual contexto da sociedade em que estamos vivendo. Dito isto, reflito aqui sobre processos que têm passado despercebidos e que, no meu entendimento, obliteram a consecução de uma escola democrática centrada no

aprender. Creio que a realização de tal projeto passa, também, pela recuperação do protagonismo docente.

2 AUTONOMIA E DOCÊNCIA

Quando se utiliza o termo profissionalidade docente estamos nos referindo à dimensão positiva do trabalho docente, assim o seu significado reporta ao desempenho dos professores em trabalho educativo e aos seus valores enquanto pretensão profissional. Nesse sentido, Campos (2009, p.25) afirma que “os saberes, gestados na prática docente pela sua dimensão transformadora, têm a sua legitimação pela afirmação da racionalidade normativa, validando a ação docente no seu sentido ético, diante do profundo respeito ao outro como ser humano”.

Ao tratar da profissionalidade docente, Contreras (2002) aborda as dimensões da profissionalidade do professor, visto, sob sua perspectiva, como de grande importância para melhor conceber o problema da autonomia. Destaca a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional como dimensões que também dependem da forma como se compreende o ensino, ou seja, seu contexto educacional, seu propósito e sua realização.

A obrigação moral, considerada por Contreras (1990) uma dessas dimensões, deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral⁸ para quem o realiza. Por isso, o professor, no decorrer de sua ação, é alvo de constantes dilemas e tensões, uma vez que precisa atender as questões de aprendizagem dos seus alunos e também não pode esquecer o fato de que, como atua com pessoas, acaba investindo em práticas que, em tese, deveriam atender às necessidades e ao reconhecimento desses alunos.

De certa forma, parece impossível desvincularmos a obrigação moral do exercício da docência, pois mesmo que os professores não tenham uma intenção moral consciente do seu trabalho, inevitavelmente acontece que boa parte do que fazem apresenta consequências morais. Para Contreras (2002, p.77) o “aspecto moral do

⁸ Para Contreras (1990) moral é entendida aqui como algo que sempre existiu, pois todo ser humano possui a consciência moral que o leva a distinguir o bem do mal no contexto em que vive. Esta surgiu realmente quando o homem passou a fazer parte de agrupamentos, isto é, nas sociedades primitivas, nas primeiras tribos.

ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa.” Os dilemas e tensões referidos anteriormente podem ser considerados de ordem moral, uma vez que o compromisso moral do docente reside em modificar a situação em que se encontra, buscando a superação desses dilemas e tensões, ou encontrar argumentos ou razões para justificar sua situação. Este movimento pode até ser denominado de obrigação moral autônoma, pois, inerente à profissionalidade docente, está o fato de que a consciência e o desenvolvimento sobre o que é desejável educativamente estejam reconhecidos como um dos atributos, digamos assim, do ser professor.

O compromisso com a comunidade é uma dimensão que se concretiza na relação do docente com a comunidade social em que irá realizar sua prática profissional. Para melhor explicitar esta relação, podemos considerar que, de um lado, estão os professores que devem ser necessariamente autônomos em suas responsabilidades profissionais e, ao mesmo tempo, publicamente responsáveis pelo ato de educar, o que costuma configurar-se como um conflito entre a autoridade dos profissionais e da comunidade. Nesse sentido, Contreras (2002, p.80) diz:

A estipulação, a partir dos aparelhos administrativos, do currículo das escolas (estabelecido esse currículo como resultados homogeneizados que devem alcançar as associações e professores) reduz a participação da sociedade a procedimentos burocratizados, forçando os professores ao papel de funcionário obediente e ao resto da sociedade ao de espectadores.

Nesta dimensão do compromisso com a comunidade, o caráter político torna-se significativo, uma vez que, em muitas ocasiões, o docente acaba entrando em conflito com as definições institucionais da escola, a regulação de suas funções e as inércias e tradições estabelecidas como verdades únicas. Aqui, são contempladas as consequências sociais e políticas do exercício profissional do ensino, ou seja, uma ação coletiva e mais organizada em que a ação docente pode ser percebida sobre a perspectiva política que integra o ato de educar.

A competência profissional é requerida para que os docentes possam exercitar, digamos assim, a obrigação moral e o compromisso com a comunidade. Sabemos que somente poderemos emitir um juízo, em qualquer âmbito profissional, se dispusermos de uma base para a análise e valorização. Dispor de um conhecimento profissional para extrair reflexões, idéias e experiências com os quais se podem elaborar decisões faz com que o professor mobilize suas competências profissionais.

Numa visão mais ampla, podemos considerar que os recursos intelectuais de que dispõem com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento do conhecimento profissional fazem parte da compreensão a respeito da competência profissional. Portanto, a análise e a reflexão sobre a prática profissional, que se realiza, constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade docente, e necessita, através da competência profissional, ser colocada em relação com contextos nos quais os docentes exercem seu exercício profissional.

A temática da competência profissional, principalmente no campo educativo, desperta polêmica, tanto quanto as outras dimensões abordadas, por que nos remete à reflexão sobre o significado da autonomia. Neste sentido, Contreras (2002, p.85) afirma que:

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social. [...] Mas é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar.

Considero aqui importante a perspectiva utilizada por Barroso (1996), em que observa que o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isto não é sinônimo de indivíduos independentes, pois como bem argumenta:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.” (p. 17)

Dito isto, discorrerei sobre “As chaves da autonomia dos professores” como bem denominou Contreras (2002) em sua obra, estas vistas sob a ótica da autonomia como um processo de permanente construção no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos.

Um desses elementos, diz respeito à autonomia como uma reivindicação e exigência trabalhista, visto que, a fim de que a profissionalidade docente aconteça, a autonomia torna-se uma necessidade para exercer a profissão, ou seja, uma necessidade

educativa para o bem da própria educação. Aqui o autor (Ibidem, 2002, p.194) afirma que “a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia; perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho”, pois quando o docente percebe sintomas de que, ao ato de ensinar vão se incorporando outras práticas que desfavorecem seu fazer pedagógico se inicia, digamos assim, a instalação de uma certo descontentamento com relação ao papel que vem desempenhando, gerando por conseguinte um sentimento de frustração, o qual desqualifica seu trabalho.

A autonomia como qualidade da relação profissional nos faz acreditar que ninguém, no campo educacional, pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação profissional, ou seja, os dilemas e tensões da profissionalidade docente. Porém, como indica Contreras (2002), esse fato demonstra tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo⁹, como, em muitas ocasiões, a impossibilidade de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades.

O que envolve o processo de construção da autonomia, na perspectiva desta como qualidade da relação profissional, é a busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional. Neste sentido, não cabe a visão da autonomia definida pela capacidade de isolamento ou de evitar as influências ou relações, e sim, potencializa-se a visão da possibilidade da construção da autonomia através do diálogo social e do entendimento mútuo, enquanto desenvolvem-se e realizam-se as convicções e habilidades pedagógicas inerentes ao contexto educacional.

A autonomia como distanciamento crítico (CONTRERAS, 2002) trata da autonomia na prática ou, melhor dizendo, da forma como se reproduz a cultura tradicional da escola, no que diz respeito às rotinas e aos hábitos, como também no que se refere às pressões ambientais e aos regulamentos administrativos. Neste sentido,

[...] ultrapassar os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão é uma condição necessária para a ampliação da autonomia profissional, para que o espaço de preocupações e decisões não se encontre limitado pela experiência presente do que hoje é a

prática escolar, mas que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser e ainda não é. Uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados (Ibidem, 2002, p. 202 -203)

A autonomia aqui abordada é entendida como um processo de emancipação das dependências ideológicas e das limitações impostas à nossa prática, em que a análise das condições da prática docente e do pensamento dos professores é integrante da capacidade crítica de reflexão sobre a cultura escolar. Esta posição crítica, ao transformar-se em um processo de emancipação de professores, torna possível que estes operem um distanciamento crítico do que estão obrigados a cumprir em relação ao programa curricular que ensinam na escola.

A autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo, obriga-nos a ampliar a nossa compreensão e a buscar a relação com os outros, de outras posições e parcialidades, ou seja, liga-nos à ideia de que a autonomia se dá na consciência de nossa insuficiência. Esse processo acaba nos possibilitando o desenvolvimento da autonomia, não apenas no âmbito profissional, mas também no aspecto pessoal.

Conforme Contreras (2002) autonomia de professores é uma concepção dinâmica alicerçada em alguns princípios, que aqui discorrerei brevemente de modo mais sintético: o da independência do juízo, ou seja, a responsabilidade de cada professor de assumir seus próprios atos profissionais; a constituição da identidade no contexto das relações, portanto, o fato de que o juízo e a ação do docente se constroem também no contexto das relações pessoais e profissionais; o distanciamento crítico do docente para que possa encontrar equilíbrio entre suas convicções e as exigências de sua profissão; a consciência da parcialidade de nossa compreensão dos outros, ou seja, da nossa incompletude e insuficiência na compreensão das diversas situações vividas; o autoconhecimento como fator fundamental no desenvolvimento da autonomia, pois supõe a compreensão e sensibilização que temos de questões diversas perante os outros; e, por fim, o processo de autoconhecimento como parte de discussão com os outros para que se concretize a visão coletiva de autonomia.

Considerando a complexidade e a polêmica despertada pela temática da autonomia, é de suma importância lembrarmos de um aspecto essencial ao nos referirmos à mesma: o fato desta não ser considerada como uma capacidade ou atributo que se possui, mas sim de ser uma construção permanente em uma prática de relações, e para tanto a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação

se constitui. Volto a enfatizar, a autonomia é a maneira com que as características dos indivíduos se constituem pelo modo de se relacionarem, e tem como consequência a produção da qualidade nas relações. O que busco aqui, referenciando Contreras (2002), é uma visão dinâmica, segundo a qual a autonomia é um processo contínuo de construção que tem a ver com a forma de relação e com a pretensão de levar em conta diferentes pontos de vista. Enfim, não remete somente à uma convicção ideológica ou a uma construção cultural, mas tem muita relação com a flexibilidade ou rigidez emocional e cognitiva. A autonomia não está sob a ótica do isolamento e individualismo, é tratada numa condição de coletividade, pois aceitando-se essa premissa, esta faz parte do estatuto da profissão e exige uma condição de luta constante por esse espaço. Esta visão, em geral, acaba não sendo recorrente entre os professores, uma vez que o individual sobressai sobre o coletivo nas ações dos docentes que fazem parte do cotidiano da escola.

Porém, sempre é necessário lembrarmos que a autonomia deve estar desvinculada do caráter individualista, e Contreras (2002, p.215) nos alerta neste sentido:

Definir a autonomia como aquele terreno profissional em que ninguém tem o direito de imiscuir-se é uma forma pobre de entendê-la, porque não auxilia na compreensão da complexidade das relações profissionais em que deve se desenvolver o ensino, e também porque conduz a uma configuração rígida da própria profissão.

No contexto escolar, quando os professores começam a aprender os caminhos da autonomia, é importante que nessa aprendizagem sejam introduzidas algumas vertentes em relação às quais, muitas vezes, mostram alguma ambivalência quando têm sido chamados – poucas vezes, é certo – a tomar decisões. Entretanto, é necessário verificar, em que consiste a autonomia. O termo autonomia tem sua origem etimológica assim definida: auto, a si mesmo e “nomos” que em grego quer dizer ordem, lei, ou seja, significa a capacidade de reger-mo-nos pelas próprias leis. Isto quer dizer que ser autônomo significa ser livre, isto é, não depender de terceiros para praticar os atos normais da vida.

Partindo da etimologia da palavra autonomia e fazendo uma breve retrospectiva de como ela vem sendo exercida ao longo dos tempos, podemos perceber que há um distanciamento entre estas considerações. No modelo, podemos assim dizer, de inovação “de cima para baixo” a autonomia poderia ser considerada um inconveniente,

e hoje, com a compreensão de que as mudanças só podem se produzir “a partir de baixo”, esta parece transformar-se em uma necessidade de introdução e desenvolvimento das inovações. Antes, tratava-se de introduzir produtos acabados (materiais didáticos, técnica docente, projetos), agora, tende-se a introduzir as estratégias e processos (formação nas escolas, desenvolvimento participativo, reflexão sobre a prática) que esperam fazer com que os docentes elaborem seus próprios produtos. É desta autonomia que tratamos? Com certeza não tratamos desta autonomia, porém a prática docente escolar pouco tem mantido um envolvimento decisivo com os saberes que transmite, embora a escola, tenha cumprido sua função da manutenção dos “regimes de verdade” no atendimento às necessidades de nossas sociedades capitalistas.

Igualmente, em relação aos saberes da sua profissão, os docentes acabam banidos do processo de sua concepção, pois parece ser destinado à academia a tarefa de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos que serão objeto de oferta dos cursos de formação. Quando abordo a produção de saberes como aquela que deve ocupar a posição principal na profissão docente, ou seja, a execução de uma ação protagonista por parte do docente para que goze do prestígio desfrutado pelos membros das outras profissões é porque este acaba por ser um ponto crítico para reflexão no campo de formação de professores, que necessita da continuidade de processos investigativos nesta direção. Creio que deva indagar: Será que os docentes estão mesmo inseridos numa visão completamente alienada da produção de saberes imbricados em seu trabalho? Em que medida esta suposta “alienação” fragiliza os processos decisórios e autônomos da ação do docente? E ainda, como se dá a relação dos docentes com as tarefas decisórias inerentes a suas atividades na escola?

A docência acaba sendo exercida sob duas facetas, pois em função da pouca ingerência dos docentes na elaboração e implementação de leis e políticas educacionais, bem como na gestão de questões centrais da sua vida profissional, este goza de relativa autonomia no trabalho em sala de aula e na relação com os alunos. Essa “relativa autonomia” merece ser questionada, pois há a presença de sutis formas de exercício do controle burocrático sobre os docentes, e associado a esse fato existem as circunstâncias concretas do trabalho nas escolas (controle da presença dos alunos através da chamada feita pelo professor, e na mesma direção o registro do conteúdo e atividades realizadas pelo professor naquela aula; seguimento por parte do professor de um roteiro previamente elaborado e definido, muitas vezes por órgãos normativos para ser utilizado

nas aulas; uso restrito da biblioteca, pois o profissional não está presente por motivo de licença ou está substituindo outro colega, entre outras tantas) que inviabilizam o exercício da autonomia. Aproximando os fatos concretos da vida escolar cotidiana, parece que evidenciamos a impossibilidade da autonomia.

À primeira vista, qualquer pessoa dirá que o professor é um profissional autônomo. Independentemente do que ele verbaliza na sua sala de aula, é o professor que organiza o processo de ensino-aprendizagem, escolhendo os materiais, as estratégias e a avaliação. Há, todavia, a necessidade de distinguir entre uma autonomia “percebida” e uma autonomia “real”. Pode parecer bizarro pensar que haja professores que não sejam autônomos, mas, na verdade, existem restrições a uma natural autonomia do professor. Nem estou, neste momento, considerando a legislação que a princípio define limites: a força da lei, todos devem aceitar.

Sabemos da existência, principalmente nas últimas décadas, de um controle efetivo por parte do Estado sobre os docentes. Esse controle manifesta-se, por exemplo, na manutenção de exames externos, ou nos materiais de ensino-aprendizagem (sejam eles manuais ou outros). Atualmente, o trabalho dos professores já não corresponde somente à sala de aula e aos alunos concretos para os quais ensina, mas abrange a preocupação com a escola como unidade educacional. Quando é exigido do docente o envolvimento à atendimento aos pais em assuntos que não se referem ao ensino e à aprendizagem do aluno, e mais à conduta e não imposição de limites que deveriam partir da família; compromisso com atividades escolares que não vão ao encontro da função docente (organização de festas, jantares, passeios sem caráter pedagógico, etc); atividades com temas transversais que nem sempre são estabelecidos sob uma ótica pedagógica e apresentam um sentido de promoção de algum produto específico ou desrespeitando o planejamento individual do professor. E, a avaliação hoje realizada sobre a “qualidade” de uma escola, não estará dissociada da avaliação sobre a “qualidade” de seus professores.

Sendo assim, passa a ser verdadeiro que o professor, independentemente da sua boa intenção para ensinar, caia na armadilha, pois tem o receio de que a sua carreira corra certos riscos, se não seguir as prescrições emanadas de normativos explícitos de várias agências implicadas no processo educativo – organismos centrais e regionais do Ministério da Educação, a própria escola – decide abdicar da sua autonomia e,

inclusive, é o primeiro a solicitar que lhe seja prescrito como atuar: são os pedidos por “receitas”, para que supostamente os professores conheçam os efeitos produzidos pelas ações realizadas. Portanto, as políticas públicas de educação acabam interferindo sensivelmente na atuação do docente, e também como bem argumenta Cunha (2009, p.7) “as políticas regulatórias se utilizaram da avaliação externa para definir, de forma reducionista, o que se constitui como valor na educação e, a consequente burocratização do trabalho docente impactou o exercício da profissão.” Sendo real, esta situação não deve ser considerada uma fatalidade, uma condição inelutável para o professor. Particularmente, considero que, sendo o professor um profissional livre e responsável, deve perceber as limitações na sua autonomia, sempre que compreenda que tais limitações se integram em um quadro claro que prefigura a salvaguarda de direitos de todos os que se encontrem implicados no processo educativo. Em contrapartida, o professor não pode alienar a sua autonomia, quando estão em causa decisões que só cabem a ele, no contexto específico da função docente. Neste sentido, Contreras (2002, p.247) adverte-nos quanto às políticas educacionais executadas:

Com um currículo centralizado, que permite manter o controle sobre o que deve ser ensinado nas escolas, e com a regulamentação para seu desenvolvimento, que mantém escolas e professores dependentes de sistemas organizacionais que não decidem, se estende simultaneamente uma autonomia que apela à necessidade de que as escolas estabeleçam seus próprios planos para conseguir atrair seus alunos e que mães e pais tratem de averiguar quais são as boas escolas.

Portanto, fica evidente aqui a volta da tensão entre a individualização da responsabilidade e o papel das políticas públicas no trabalho docente, que segundo Garcia e Anadon (p.65, 2009):

[...] são entendidas como discursos e dispositivos de uma governamentalidade neoliberal, que fornecem uma série de ordenamentos para a organização dos currículos e do ensino e criam um campo de possibilidades para a ação de professores e de outros agentes educacionais.

Chamo atenção para o fato de que quando os docentes são excluídos dos processos de decisão que envolvem a escola ou lhes são impostos limites de suas competências, vai se construindo um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, a desobediência, mas dificilmente a autonomia, compreendida como uma conquista e um ato democrático em si mesma.

Há, talvez, quem não pense assim, e considere ideal uma situação de ensino mais estruturada, em que o professor teria o papel de um simples monitor que seguiria passo a passo um muito estruturado plano de atividades. Não me parece que alguém hoje defenda um formato como esse, ainda que certas práticas possam sugerir que exista quem goste de ver reduzido o papel do professor em um simples transmissor (monitor). Acredito, também, que para certas aprendizagens específicas (regras ortográficas, uso de sinais matemáticos, entre outras), o ensino muito estruturado tem grandes vantagens, permitindo grande eficácia pelo tempo despendido e qualidade no que se aprende. São as aprendizagens de caráter mecânico, nas quais é fundamental o treino de técnicas apropriadas.

Em processos educacionais em que há o envolvimento do professor na elaboração, planejamento e execução do que irá ser ensinado a partir do seu diagnóstico e conhecimento a respeito dos alunos, este tem de ser responsável, e, portanto, ter autonomia. Essa autonomia é inseparável de uma visão flexível de currículo, no qual a análise das diversas situações existentes na escola/turmas deve estar na base de decisões específicas, que potencializem soluções mais adequadas para o processo de aprendizagem dos alunos (no fundo, o objetivo principal da ação de qualquer docente).

Considerando que atualmente vem se produzindo um discurso de crise do Estado como promotor do bem-estar, da proteção e provedor dos direitos do cidadão, este foi gerando aspectos controversos do mesmo e ocasionando mudanças ideológicas e políticas de grande alcance. Contreras (2002) destaca três, consideradas significativas: a crise fiscal do Estado que difunde a ideia de que o Estado não pode arcar com os gastos sociais e que os próprios cidadãos devem cobrir com seus rendimentos particulares; a crise de motivação da sociedade, em que o Estado vem propondo que é a sociedade direta quem deve estabelecer suas preferências e necessidades, para o que a oferta de serviços deve se diferenciar, eximindo-se, assim, da provisão de determinados serviços (de educação, saúde pública, transporte, entre outras áreas); e, por último, a crise de motivação dos serviços públicos, que os tornou pouco operativos e pouco sensíveis ao atendimento das necessidades não planejadas e com pouca capacidade de respostas às diversas circunstâncias que devem enfrentar, gerando uma imagem de ineficiência e desgaste das engrenagens da máquina pública.

Não haverá flexibilidade em que se cerceie a autonomia, e, para tanto, é necessário que se tenha atenção, no momento em que existe uma evolução tão positiva

no sentido de dar ao currículo a sua verdadeira dimensão no processo educativo, aspectos que podem bloquear a ação autônoma dos professores, se definidos em normativos explícitos. Para Contreras (2002,p. 262), “[...] a suposta autonomia reflete a contradição entre a flexibilização e a crescente regulamentação”, por parte do Estado.

É, contudo, necessário que se aceite que o currículo não pode deixar de ter um controle explícito em relação ao conjunto de saberes e técnicas, que se traduzam na aquisição de competências que se julgam indispensáveis e sejam pertença de todos os alunos de um dado ano e ciclo de estudos. Embora esse controle possa pertencer à própria escola, os pressupostos para a exigência de um currículo mínimo justificam que ele resida numa outra agência, normalmente, um Ministério da Educação.

O que se deve requerer desse ministério, quer dos serviços centrais, quer dos regionais, é que sejam cuidadosos na definição dos normativos para, sem abdicar de uma função de supervisão e acompanhamento, que se reconhece pertencer-lhes, permitirem que os professores atuem como verdadeiros gestores do currículo. E o mesmo deve pedir-se às escolas, já que elas têm igualmente de produzir normativos. Entretanto, ainda se percebe com intensidade que os docentes além de excluídos do processo de concepção da educação, também permanecem à margem do debate público sobre a prática de ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos. Uma autonomia profissional só é possível com o desenvolvimento de uma voz própria por parte dos professores. Contreras (2002, p.263) pontua outro aspecto importante da atuação das políticas públicas no contexto educacional, que pode gerar uma autonomia aparente:

[...] a transformação da prática educativa e dos objetivos das escolas em uma instituição voltada para si mesma, como uma empresa que deve definir seu produto (...) e gerir “corretamente” seus meios (...) para ter um atrativo social (...), supõe que o ensino escolar perca seu sentido político (...), ficando transformado em uma questão meramente técnica.

Se estas condições lhes forem dadas, os professores irão sentir-se mais responsáveis e, por isso, mesmo, mais gratificados profissionalmente, pois esperaremos que de sua ação resultem efeitos benéficos sobre os alunos. Se o professor puder gerir com liberdade o currículo, terá o ensejo de considerar alternativas para o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, o que contribuirá, certamente, para aumentar o sucesso educativo. Na verdade, a ideia de que todos os alunos devem aprender o mesmo, é uma ideia inadequada que tem tido, e continuará a ter, custos elevados. Não há dois alunos iguais, em nenhum nível. Cada um tem o seu estilo de aprendizagem, isto

é, aprenderá melhor (com mais rapidez, com mais consistência, com maior durabilidade), se usar determinadas técnicas, em vez de outras. Como é óbvio, isso só poderá ser feito, se tiver autonomia. Por exemplo: não seguir um manual, alterar a sequência de conteúdos de um “programa”, eliminar, mesmo, partes dele. Aqui, Popkewitz (*apud* CONTRERAS, 2002, p.268) considera a importância da consciência do nosso papel de docentes:

Devemos encarar as mudanças políticas como transformações que geram novas formas de controle e novas redistribuições das formas de exercer o poder, de modo que o que aparentemente é uma entrega de capacidade de decisão, logo resulta ser uma nova forma de situar a relação entre aqueles que exercem o controle e aqueles que creem tê-lo conquistado. E a lucidez é necessária porque, nestas mudanças, os antigos problemas nem sempre desaparecem, mas disfarçam sua presença ou se transformam em outros novos.

Tudo isto poderá acontecer dentro de um quadro curricular em que seja ao professor concedida a liberdade de geri-lo. Portanto, espera-se que o projeto em curso de gestão flexível dos currículos seja apropriado pelos professores, de modo a que sintam o prazer de ser livres e profissionalmente mais ricos e influentes no desenvolvimento educativo dos seus alunos. O importante para a compreensão é que mais autonomia significa maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais são atribuídas responsabilidades às escolas, bem como na intervenção nas condições pelas quais tais responsabilidades podem ser usadas para uma maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum.

Há algo mais a fazer além de resistir e criticar, necessitamos estar atentos e conscientes de que as resistências ou não dos docentes estarão alicerçadas em mecanismos de crítica e autocrítica que promovam o sentido do verdadeiro processo democrático da educação, construídos sob a ótica de uma autonomia profissional em conjunto com uma autonomia social. Sabemos que uma pessoa autônoma é um indivíduo capaz de deliberar sobre seus objetivos pessoais e de agir na direção desta deliberação, sendo assim respeitar a autonomia é valorizar a consideração sobre as opiniões e escolhas, evitando, da mesma forma, a obstrução de suas ações, a menos que elas sejam claramente prejudiciais para outras pessoas. Demonstrar falta de respeito para com um agente autônomo é desconsiderar seus julgamentos, negar ao indivíduo a liberdade de agir com base em seus julgamentos, ou omitir informações necessárias para que possa ser feito um julgamento, quando não há razões convincentes para fazer isto.

Por fim, é importante vincularmos a autonomia a uma perspectiva de vida em grupo. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos, portanto a autonomia referente à profissão do docente estará diretamente ligada à autonomia do docente enquanto sua função social no mundo.

3 PODER E DOCÊNCIA

Se pensarmos as escolas como locais organizados em torno do conhecimento, em que são viabilizados mecanismos ou estratégias para representar, exibir e facilitar a mediação sobre este conhecimento, também precisamos considerar que as instituições escolares estão presas, inevitavelmente, na relação inseparável entre cultura e poder.

As relações de poder estão diretamente relacionadas à figura do docente, pois a ele cabe o papel social de ensinar. Portanto, o poder é inerente ao exercício da docência e os processos de seleção e legitimação do saber escolar acontecem a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em determinado momento histórico.

Nesse sentido, Foucault, em seu texto *O Sujeito e o Poder (1995)* desconstrói a noção de sujeito como modelo ideal, seja na forma do sujeito racional cartesiano, seja na do sujeito existencial fenomenológico. Sua motivação para pensar os saberes e os modos de exercício de poder que evoluem nas sociedades modernas e contemporâneas e as dominam, é precisamente decorrente do fato de que esses saberes e formas de exercício do poder configuram modos de subjetivação, modos de ser sujeito, modos que são históricos, multifacetados e transformáveis. Para o autor, diferentes épocas históricas apresentam epistemes próprias e estas produzem diversificadas formas de verdade que circulam no interior das sociedades ligadas com o poder.

Poder, para Foucault, é a forma variável e instável do jogo de forças que define as relações sociais em cada momento histórico concreto, e que se define através de práticas e discursos específicos. O autor (FOUCAULT, 1995) considera que é necessário entender as dimensões de uma definição de poder se quisermos usá-la ao estudar a objetivação do sujeito, e ao objetivá-lo um dos primeiros aspectos a considerar é o que o filósofo chama de “necessidades conceituais”, sendo que na compreensão do mesmo a conceituação não deveria estar fundada numa teoria do objeto. Para tanto, o objeto conceituado não seria o único critério de uma boa conceituação, uma vez que

este necessariamente se encontra, sob a ótica foucaultiana, imerso em uma análise histórica. Aqui o filósofo reafirma a necessidade de conhecermos as condições históricas que motivam nossa conceituação e a necessidade da existência de uma consciência histórica da situação presente como essenciais na investigação dos conceitos. Também argumenta que é pouco provável definir uma teoria do poder e esta não pode ser afirmada como uma base para um trabalho analítico, visto que, sua analítica sobre o poder deu-se através da análise de fatos produzidos historicamente.

O poder, segundo Foucault (1998), não é tratado como algo que se detém, como uma propriedade. Afirmar que existem os que têm o poder e aqueles que se encontram sem detê-lo acaba sendo impreciso, uma vez que o poder não existe, o que existem são práticas ou relações de poder. Ele se apresenta sob um caráter relacional, pois se observarmos diferentes situações na sociedade, as lutas contra o exercício de poder se dão internamente como forma de resistência. Sendo assim, a concepção de poder utilizada por Foucault (1998) não é inspirada por um modelo econômico ou uma concepção jurídica, e sim está fundamentada na ideia de que o poder é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica, pressupõe exercício e disputa.

Tendo presente que as lutas contra as formas de sujeição (contra a submissão da subjetividade) ainda estejam presentes no século XX, sejam elas contra as formas de dominação (religiosa, racial etc.) ou exploração do trabalho, é importante salientar que a analítica do sujeito não pode partir do próprio sujeito, seu ponto de partida passa a ser as diversas práticas discursivas e não discursivas que poderão revelar quem é esse sujeito construído historicamente. Nas palavras do filósofo (FOUCAULT, 1989, p.30):

Temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder.[...] Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Um elemento presente na análise foucaultiana é o fato dos acontecimentos serem analisados segundo os processos múltiplos que os constituem e, sobretudo, o filósofo aponta para a necessidade de romper com as evidências sobre as quais se apoiam nossos saberes e nossas práticas. Sob esta perspectiva Foucault convida-nos a buscarmos

tentativas de promover novas formas de subjetividade que recusem processos de individualização impostos pela sociedade há vários séculos (FOUCAULT, 1995).

Foucault, em suas pesquisas, mostrou-nos que as instituições educacionais, bem como as demais instituições ao longo da história, não estiveram alheias a práticas de controle e vigilância, a teorias de observação e de exames articulados em termos de normas. Sendo assim, a escola enquanto instituição construída historicamente, firmou-se como o “grande espaço” em que se concentraram, e ainda continuam se concentrando, intensas e múltiplas práticas do poder disciplinar. Com isso, compreende-se o quanto a escola funciona como lugar capaz de articular íntima e eficientemente o saber com o poder. Até porque, segundo Ewald (1993, p.56):

[...] ambos – poder e saber – se articulam (moderadamente) com a produção, num corpo que é político, “já não há, pois, que opor poder, saber, produção: são todos os três solidários, relevam do mesmo corpo político”.

Para melhor explicar, tomamos como característica básica que a disciplina é um tipo de organização do espaço, não que seja necessário existir um espaço fechado para exercê-la; que não prescinde de um controle de tempo, pois exige uma sujeição do corpo ao tempo para produzir o máximo de rapidez e eficácia e na qual a vigilância também passa a ser um instrumento de controle que necessita ser vista ao indivíduo que a ela está exposto. Explicitando mais claramente o funcionamento dessa engrenagem, Álvarez-Úria (1996) diz-nos que “a codificação e controle do espaço, do tempo, das atividades, asseguram o submetimento constante dos sujeitos, o que torna mais difícil perceber o exercício e os efeitos desses micropoderes”. Podemos assim afirmar que a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento, e neste sentido vale reiterar a relação de imanência entre poder e saber. É também certo que todo saber assegura o exercício de um poder, pois quando existe o saber há intrinsecamente presente o poder e, o saber está configurado sob a ordem da verdade.

Quando se busca a análise do poder em qualquer segmento é importante ficarmos alerta para que a análise dos mecanismos de poder não tenha como objetivo final mostrar que o poder é anônimo e vencedor sempre. Trata-se, antes, de demonstrar e demarcar as posições e os modos de ação de cada mecanismo, as possibilidades de resistência e de lutas de uns e de outros. Precisa-se ter cautela para que a pura e simples afirmação de uma luta não seja a única e primeira explicação para a análise das relações

de poder, sendo esta a forma considerada suficiente para elucidar os processos reais destas ações.

A sociedade, de modo geral, tem seu regime de verdade, ou seja, seleciona os tipos de discursos que acolhe e faz uso como verdadeiro, sanciona ou valoriza alguns em detrimento dos outros, utiliza técnicas e procedimentos para validar ou não esta ou aquela verdade. Trata-se, enfim, dos diferentes usos da verdade no andamento da política geral. Nesse sentido, Foucault afirma que “somos submetidos pelo poder à produção de verdade e só podemos exercê-lo através da produção de verdade.” (1998, p.180), porém é necessário referenciar que o poder necessita da verdade, mas não é igual à verdade. A escola sob esta perspectiva também apresenta seus regimes da verdade, pois, nas suas engrenagens, estão emaranhados diversos discursos de verdade disseminados dos docentes para os alunos e vice-versa, das direções escolares para os professores, das secretarias de educação para o corpo docente das escolas, e sob estes regimes de verdade o poder circula e age sobre todos os indivíduos. O poder age em rede e é veiculado por meio de discursos variados: “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2007, p.101)

Para a manutenção de um regime de verdade também são necessárias sanções normalizadoras, ou seja, normas estabelecidas que regulem uma série de atividades e estabeleçam as infrações e respectivas penalizações contra o seu não cumprimento. Faz parte da cultura escolar um número infinito de penalidades relativas aos atrasos e ausências de alunos e professores, às questões disciplinares de alunos, à maneira adequada ou inadequada que os alunos realizam as atividades, às formas de postura corporal apresentadas no cotidiano escolar, às provas e exames, entre outras. Nem sempre, estas normas estão explícitas e dependem da maneira como as autoridades educacionais tornam ou não públicas estas decisões e conduzem a aplicação das mesmas.

Foucault, nas suas pesquisas genealógicas, fazia tentativas de uma investigação crítica da temática do poder, portanto não se tratava de uma questão teórica (O que é o poder?), mas da análise da determinação dos mecanismos, efeitos, relações desses diferentes dispositivos de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, Calvet de Magalhães (2008,p. 30-31) diz-nos:

Ao criticar e abandonar tanto a concepção jurídica e, digamos, liberal do poder político como a concepção marxista geral do poder, Foucault teria tentado analisar o poder político segundo o esquema *guerra-repressão* (ou *dominação-repressão*), um esquema no qual a oposição pertinente não é mais, como no esquema jurídico do poder (ou no modelo jurídico da soberania), a do legítimo e ilegítimo, mas sim a oposição entre luta e submissão.

Essa mudança na abordagem a respeito do poder, segundo Foucault, implica a existência de um certo ponto comum entre essas duas concepções de poder, e este seria o “economismo” na teoria do poder (CALVET MAGALHÃES, 2008), ou seja, no caso da teoria jurídica clássica do poder, este é considerado um direito do qual se seria possuidor como de um bem, e que para tanto, poderia se transferir ou alienar e que seria da ordem de cessão ou contrato. Aqui, o poder é concreto, é aquilo que todo indivíduo detém e que viria a ceder para constituir um poder, uma soberania política. No outro caso, o pensamento seria sobre a concepção marxista geral do poder, que poderia denominar-se de “funcionalidade econômica” do poder. Na medida em que o poder teria essencialmente por função, e ao mesmo tempo, manter relações de produção, reconduzindo uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possível, se estabeleceria essa “funcionalidade econômica”. Neste caso, o poder político encontraria sua razão histórica de ser na economia.

Indagado sobre sua abordagem genealógica na perspectiva das condições de possibilidade, das modalidades e da constituição dos objetos e dos domínios desse saber/poder, Foucault (1998) denomina a genealogia como uma forma de história que dá conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. sem ter que se referir a um sujeito transcendente ou a um sujeito que busque sua identidade. O filósofo acaba por descentralizar o sujeito em seus estudos, e ao promover este exercício consequentemente desmistifica a visão piramidal do poder instituída social e culturalmente.

O poder tratado por Foucault é aquele que coloca em jogo relações entre indivíduos ou grupos, pois se falarmos de poder das leis, das instituições supomos que “alguns” exercem um poder sobre os outros. Volto a enfatizar, neste momento, o fato de que o poder permeia instâncias, produz, induz ao prazer, forma saber, produz discurso, portanto faz parte de uma rede produtiva que atravessa todo o tecido social e mostra-se

com efeitos produtivos. O autor volta-se contra a ideia de um poder que seria uma superestrutura, mas compactua com a idéia de que este poder é, de alguma forma, consubstancial ao desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, faz parte do desenvolvimento das sociedades capitalistas.

Há diversas formas, lugares, circunstâncias, ocasiões em que as relações de poder ocorrem, e estas vão constituindo sistemas regulados e concordes (Foucault, 1995). Por exemplo, a escola com sua organização espacial, regulamento meticuloso que rege sua vida interior, diferentes atividades aí organizadas, diversos personagens que aí vivem e encontram-se, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido, constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder (Ibidem). A atividade que assegura o aprendizado e aquisição de aptidões aí se desenvolve através de um conjunto de ações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, signos codificados de obediência, etc.) e de uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, recompensa, punição, vigilância, etc.). A partir deste exemplo e alargando um pouco o sentido da palavra, constitui-se o que podemos chamar de “disciplinas.” (FOUCAULT, 1995, p.242).

Técnicas de poder muito diversificadas, de governo de si e dos outros, encontram-se presentes desde a Antiguidade (panoptismo, prisões, hospícios, hospitais, organização dos campos de concentração), portanto não foram inventadas pela modernidade. As disciplinas (como um tipo de poder), segundo Foucault, mostram a maneira com que os sistemas de finalidade objetiva, de comunicações e de poder podem se articular uns sobre os outros, pois a cada campo formado por um conjunto de enunciados que atuam sobre um determinado conteúdo e sinalizam os próprios limites do campo denominamos de disciplina. Situando o surgimento das disciplinas numa perspectiva histórica, o que Foucault encontrou em suas investigações sobre o poder não foi o poder repressivo, e sim o disciplinar, já que em se tratando de “tipos” de poder em ação, o poder disciplinar veio a substituir o poder pastoral e o poder da soberania, conforme expressa o filósofo “as formas de poder tradicionais, rituais, dispendiosas, violentas (típicas do exercício do poder soberano) foram substituídas por uma tecnologia minuciosa e calculada da sujeição” (FOUCAULT, 1998, p.182). O poder disciplinar produz na sociedade sujeitos capacitados a dizer a si mesmos, o que é certo ou errado fazer e não fazer, isso porque esta aprendizagem deu-se socialmente, em duas instâncias principais: a família e a escola. Para conseguir a sujeição dos corpos, a

disciplina precisa, no entanto, pressupor a liberdade. Não é à toa que este tipo de poder desenvolve-se em plena continuidade com os valores liberais da burguesia de igualdade e liberdade da sociedade moderna.

O poder disciplinar supera em eficácia formas repressivas “puras” de poder, como a punição violenta e exemplar dos regimes monárquicos, ou o encarceramento e isolamento dos indivíduos nos antigos leprosários e hospitais gerais. Estas acabavam sendo estratégias pouco adequadas para uma sociedade que se encaminhava para um processo econômico de acumulação capitalista, baseada na utilização de forças individuais em dispositivos coletivos e agregada a este fator a minimização do poder político da população. Isto disposto no campo educacional só vem a reafirmar como a escola foi exemplar e continua sendo, de certa maneira, na manutenção de regimes de verdade produzidos pela ação de mecanismos do poder disciplinar. Aqui Alvarez-Úria (1996, p.36) auxilia-nos com a seguinte reflexão: “[...] o descobrimento do poder disciplinar é fundamental, porque seu objetivo central é moldar os corpos para produzir sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo”.

As relações de poder, segundo Foucault (1995) definem-se, através de práticas e discursos específicos, visto que são as práticas que dizem o tipo de poder exercido em um determinado campo. Assim sendo, as relações de poder se articulam sobre dois elementos indispensáveis, um deles diz respeito àquele sobre o qual estas relações se exercem, ou seja, o sujeito de ação; e o outro elemento passa a ser todo o campo que se abre de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis, diante da expressão dessa relação de poder. Para tanto, nenhum exercício de poder pode dispensar um ou outro e frequentemente os dois ao mesmo tempo. Numa perspectiva foucaultiana, os discursos ativam o poder e o colocam em circulação, entretanto:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito do poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1993, p. 96).

O poder é da ordem do governo, e governar é conduzir a conduta, o que torna diferente a abordagem realizada, pois não é visto como imposição, e sim, como uma ação sobre ações, em que os sujeitos são subjetivados estando imersos numa rede de

poder. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade, ou, conforme Alvarez-Úria (1996, p.36):

O exercício de poder consiste em *conduzir comportamentos*, quer dizer, em governar, no sentido de estruturar o campo de ação eventual dos outros. Em nossas sociedades os modos de ação sobre os comportamentos dos outros adquirem formas específicas conforme se trate, por exemplo, do governo das crianças, das almas, das famílias, dos doentes ou da comunidade.

Quando os docentes exercem suas ações pedagógicas nos diferentes espaços da escola inconscientemente acionam mecanismos que geram determinadas reações nos alunos e na relação destes com a aprendizagem, portanto articula-se uma noção de poder com ênfase nos seus efeitos produtivos, destacando a forma como ele funciona, não apenas sobre as pessoas, mas através delas. Nessa visão, “o poder é inerente às formas de saber e desejo que dirigem a possibilidade de conduta e ordenam possíveis resultados de certas formas de ação.” (FOUCAULT *apud* SIMON, 1995, p.64). A questão do poder, portanto, precisa ir além da concepção de algo que pode ser possuído e usado para constranger ou coagir física ou juridicamente a ação de outras pessoas.

Nesse sentido, surge um elemento importante, denominado liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres.” (FOUCAULT, 1995, p.244) Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas, ou seja, a partir de uma investigação histórica a questão do poder serve como instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes, que apenas acontece quando está instaurada a liberdade. Esta fica posta não como condição de existência do poder ou algo que poderá opor-se a um exercício de poder que tende a determinar o exercício da liberdade inteiramente.

A relação de poder e insubmissão da liberdade não podem ser e estar separadas. É nesse sentido que Deleuze *apud* Veiga-Neto (2006, p.13), ao comentar a perspectiva foucaultiana, coloca o poder em três rubricas, ou seja, evidencia os verbos das relações de poder:

[...] o poder não é essencialmente repressivo (já que “incita”, “suscita”, “produz”); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação).

Portanto, o poder não é o mal em si, ele é uma relação e necessita ser problematizado quanto à sua utilização (o como acontece) e onde se manifesta. Ainda, Foucault considera que uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma

abstração, mesmo que tenhamos a compreensão de que o fato de que não possa haver uma sociedade sem relações de poder não quer dizer que as relações de poder que se apresentam em dada sociedade sejam necessárias. Antes de analisar as instituições é preciso realizar a análise das relações de poder, e buscar o entendimento destas, embora sempre seja necessário frisar que neste aspecto não se trata da negação da importância da instituição.

Quando Foucault trata das relações de poder, não pensa imediatamente numa estrutura política, um governo, uma classe social dominante. O filósofo afirma que nas relações humanas o poder sempre está presente e não é uma fatalidade da qual somos sujeitos, mas que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e da ordem de um “agonismo”¹⁰ entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa pública incessante, e que é essa tarefa política é inerente a toda existência social. Os efeitos de ação do poder são a produção de almas, ideias, enfim novas subjetividades, e justamente por isso Foucault estabelece uma diferença radical entre poder e violência que podemos perceber através do que Veiga-Neto (2006, p.18) diz-nos:

[...] enquanto o poder dobra - porque se autojustifica e negocia e, com isso, se autolegitima – a violência quebra – porque se impõe por si mesma. Enquanto aquele se dá agonisticamente, essa se dá antagonicamente. Um se dá com algum consentimento e até mesmo com sentimento das partes envolvidas; a outra se dá sem consentimento e contra o sentimento da parte que a sofre.

A ideia de que os conceitos de dominação, poder e estratégia podem se articular é algo presente nos estudos foucaultianos. Assim, adotam-se estratégias de poder quando se empregam meios para chegar a uma ação de poder, para mantê-la ativada ou quando existe o bloqueio das possibilidades do outro agir. Da mesma maneira, há estratégias de poder quando se desencadeiam ações sobre as possíveis ações dos outros.

Para o filósofo, a dominação é a estrutura global de poder cujas ramificações e consequências encontra-se em qualquer segmento da sociedade e, ao mesmo tempo, ele recusa a ideia de que o poder é um sistema de dominação que controla tudo e que não deixa qualquer margem à liberdade. No momento em que, para Foucault, o poder é

10

□ Da forma grega *agonisma*, denotativa de combate. O *ágon* é a parte, no teatro grego, em que as personagens entram num debate ou combate definidor, às vezes, indefinidamente, de seus conflitos mútuos.

descentralizado, o processo de dominação passa a ser compreendido como múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Assim sendo, as relações de poder não estão em posição de superestrutura, estas não podem apresentar, por exemplo, somente no Estado sua fonte central, pois o poder circula para produzir novas subjetividades.

Pensando na educação escolar, muitos autores (VEIGA-NETO, 2007, 2008; SILVA, 2004; GALLO, 2003; LARROSA, 1994) demonstraram que a escola funcionou, e continua funcionando, como um conjunto de máquinas encarregadas de criar sujeitos disciplinados para um novo tipo de sociedade, em que a disciplinaridade ou disciplina é essencial para o desenvolvimento e instauração do que Foucault denomina de *sociedade disciplinar*. Por meio de seus estudos, nos mostra que a docilização do corpo é muito mais econômica do que o terror, pois este leva à aniquilação do corpo e retira-lhe a força para o trabalho. Assim, se o terror destrói, a disciplina produz, daí a perspectiva positiva da análise foucaultiana do poder, ao tratar de sua capacidade de produzir, ao pensar em termos de seus efeitos.

Sendo assim, a escola funciona como um dos lugares que articula de maneira eficaz o saber e o poder, e o docente acaba, fatalmente, fazendo parte dessa engrenagem inerentemente política. Também, a escola considerada como espaço social destinado intrinsecamente a trabalhar com os saberes, e o docente considerado o meio através do qual esses saberes devem ser socializados e criados, oportunizou que no ambiente escolar, ao longo do tempo, fossem estabelecidas relações de poder do tipo disciplinar. Analisando historicamente a transformação da sociedade de soberania para a sociedade estatal podemos afirmar que a instituição escolar colaborou em grande parte com este processo. Mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar individualizações disciplinares, produzindo novas subjetividades e cumprindo com um papel na constituição da sociedade moderna. A escola foi sendo concebida e montada como a máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto de poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis. (VEIGA-NETO, 2007) Também é relevante considerar que a escola é, depois da família, a instituição de sequestro pela qual todos passam, ou deveriam passar, o maior período de suas vidas, no período da infância e da juventude. Quanto maior o tempo de permanência dos sujeitos nas escolas, maiores os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação.

O que precisamos ter em mente, diante de todas as ideias e argumentos expostos, é o fato de que a escola, antes de tudo, define-se por absorver um caráter socializador para quem nela se insere e, vista sob este enfoque, transforma os modos de ser e agir dos indivíduos, determinando, por consequência, formas particulares de subjetividade. Nessa produção de novas subjetividades, importa lembrarmos o que Foucault denomina de tecnologias do eu, ou seja, a utilização de técnicas que permitem ao indivíduo efetuar um trabalho sobre si mesmo (seu corpo, sua alma, seus pensamentos e condutas) de modo a transformá-lo e a permitir que produza um certo estado de perfeição . A partir da produção destas subjetividades há a possibilidade de ser desenvolvido neste mesmo indivíduo o cuidado de si numa perspectiva coletiva e sustentada por um padrão ético. A ética pressupõe a relação de si para consigo mesmo (como cada um se vê a si mesmo), e aqui chamo a atenção para importância dos eixos, digamos assim, “ser-saber” e “ser-poder”, os quais operam simultaneamente em relação à constituição do sujeito.

No texto de Larrosa (2004), *Tecnologias do Eu e Educação*, encontram-se a descrição e análise de vários dispositivos pedagógicos – como o ver-se, o expressar-se, o narrar-se, o julgar-se e o dominar-se – e por meio da reflexão proposta pelo autor a Pedagogia passaria a ser vista como aquela que produz formas de experiência de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de modo particular.

Uma das questões que fica é como sermos capazes de um exercício da liberdade que nos permita fazer a crítica radical das formas de exercício do poder, estando conscientes de que é uma tarefa interminável, porém necessária se quisermos uma sociedade mais democrática e não apenas baseada em práticas que tenham como fim a fabricação de sujeitos formatados. Também é importante ressaltar que apesar das críticas que faremos às formas do exercício de poder existentes neste amplo campo, denominado sociedade, e à escola, enquanto uma de suas principais instituições, precisamos estar conscientes de que, ao longo da história da humanidade, o poder apresentou-se em vários momentos não apenas sob o caráter repressivo e negativo, e sim no sentido da produtividade, do saber.

Enfim, está posta a importância de refletirmos acerca do papel social da escola e do docente, e no que diz respeito ao docente e o seu *desempoderamento* como um fator que vem se agregando ao exercício de sua docência.

4 NOTAS ACERCA DA HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

As práticas de *desempoderamento* docente abordadas nesta dissertação indubitavelmente apontam para a necessidade de realizar uma breve retrospectiva histórica da profissão docente com o intuito de serem contextualizadas as ações dos docentes nos diferentes períodos históricos. Se adotarmos uma perspectiva sócio-histórica para a compreensão do processo mediante o qual a docência se torna uma profissão, e as mudanças que essa atividade tem sofrido desde então, percebemos que sempre houve pouca condição de empoderamento, e aqui destaco as investigações de Nóvoa (1986, 1991, 1998) que colaboram de forma significativa no entendimento do processo de construção da profissionalização docente.

O Magistério, de certo modo, sempre foi um ofício subordinado (primeiro à Igreja e, desde finais do século XIX, ao Estado). Na melhor compreensão das diversas relações estabelecidas entre a sociedade, o Estado e os professores ao longo da sua história, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983; 1989) nos auxilia com o conceito de *campo*, no qual este corresponde a um espaço estruturado em função de objetos de disputa próprios, em que se constituem regras de funcionamento e interesses específicos que são definidos e redefinidos, continuamente, nas lutas travadas por maior legitimidade em seu interior. Com base nessas lutas são estabelecidos os antagonistas e protagonistas desse campo de ação.

Para iniciar o processo de compreensão da profissão docente no Brasil inicio abordando as condições de trabalho, tratando-se nessa perspectiva das condições físicas e estruturais como também institucionais de pagamento e do controle do trabalho docente. Estas frequentemente apareceram e aparecem ainda nos discursos proferidos sobre o ensino como justificativa do baixo rendimento e necessidade de reformas, revelando ações sistemáticas do país em busca de dotar os sistemas escolares brasileiros de estratégias para a emergência do modelo escolar.

Entre os séculos XVIII e XIX, no Brasil, as relações pessoais que predominavam sobre os critérios necessários a quem se dedicava a ensinar era centrada na troca de “favores” e compadrios. Sabemos também que o sistema escolar e a sociedade brasileira sofreram transformações, as escolas foram se estruturando, sistemas de ensino foram sendo estabelecidos e regras foram definidas para o funcionamento dessas instituições. (VICENTINI e LUGLI, 2009) Aqui, já podemos evidenciar que em função dessas modificações, houve de modo extensivo queixas dos professores quanto à interferência política nos processos de ensino, particularmente nas questões administrativas e pedagógicas, o que, sem dúvida, indica ter se tratado de um processo longo e difícil.

Se pensarmos nas condições materiais do ensino no Brasil, houve progressos, pois seu início foi de grande precariedade, e esta condição, digamos assim, melhor foi se consolidando nos sistemas de ensino, embora saibamos que ainda hoje esta situação precária está presente em muitas cidades e estados brasileiros. Vicentini e Lugli (2009, p. 78,) ilustram esse ambiente:

Nessas condições, é de se imaginar como a disciplina era mantida na escola – os alunos, divididos em classes por nível de aprendizado, deveriam esperar até que o professor pudesse dar-lhes a lição, num ambiente precariamente estruturado para organizá-los disciplinadamente.

Naquele contexto, os professores acabavam utilizando sua criatividade para garantir a submissão dos alunos e as estratégias consistiam em castigos físicos como a palmatória, tabefes e reguadas, as quais lentamente, através de condições institucionais mais adequadas e de formação de professores, foram sendo substituídas por uma disciplina de caráter moral, obtida a partir dos trabalhos dos alunos e do próprio ambiente escolar.

Segundo Vicentini e Lugli (2009), de acordo com a importância estratégica dos objetivos estabelecidos aos docentes pelo Estado - os quais inicialmente eram de funcionários da burocracia estatal, e posteriormente, o de cidadãos da República -, juntamente com a ampliação do alcance do modelo escolar promoveram o início de um processo de identificação, digamos assim, de mecanismos que conferem maior ou menor autonomia para o trabalho dos docentes. Esses mecanismos iam desde a verificação da frequência e aspectos da moralidade do docente até a metodologia utilizada para ensinar, enfim a inspeção dos professores e da administração das aulas eram a tônica desse processo.

Durante o período imperial as aulas régias eram insuficientes para as necessidades do Brasil, o que levou à proliferação do ensino particular, onde havia a necessidade de uma licença para ensinar, que somente seria obtida se o professor particular prestasse o concurso de habilitação. Os comissários, aprovados pelo Diretor-geral do Estado português eram os encarregados do controle no ingresso da profissão e também deveriam garantir que as aulas régias fossem freqüentadas e funcionassem consistentemente. Nesse ponto, tinham a colaboração dos pais dos alunos, que faziam denúncias quanto a desvio de condutas dos professores. Poucas aulas régias foram estabelecidas no Brasil, tendo em vista que seu objetivo não era educar a população em geral, e sim preparar pessoas para que trabalhassem de acordo com os interesses da organização do Estado.

Após a independência, a situação do ensino estatal segue com o pároco de cada localidade como o responsável por fiscalizar, de tempos em tempos, o bom funcionamento das escolas, a partir da conduta do mestre. “Este deveria acompanhar seus alunos à missa pelo menos um domingo por mês e dedicar-se a ensinar os alunos durante o período de aula, sem ocupar-se com outras coisas” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 85-86). Além destas atribuições, ainda era preciso controlar que o professor não pusesse os alunos a realizar tarefas que não fossem de aprendizagem durante o tempo da aula, ou seja, que os tomassem como empregados.

À medida que os governos assumiram a responsabilidade pela administração das aulas de primeiras letras, foram adotados diferentes modos para o controle dos docentes, cujo traço comum era a nomeação de inspetores (estes mal sabiam ler e escrever e não tinham o mínimo de preparo) que deveriam visitar as escolas para controlar o seu bom funcionamento. A função de inspeção não era remunerada e sim uma “honra” conferida pelo Estado a notáveis em cada local. Já neste período percebia-se a trama de interesses locais existentes, o que nos possibilita maior clareza quanto ao entendimento dos modos de administração do ensino e do controle do trabalho dos professores, uma vez que esses interesses se relacionavam de maneira tensa e tortuosa com as diretrizes emanadas pelo poder central.

O início do período republicano constitui-se em um marco para o controle do trabalho docente, pois para organizar e racionalizar os procedimentos de controle e atuação dos docentes foram criadas inúmeras leis, emitidos muitos despachos e regulamentações. Tais iniciativas compreendiam desde a padronização de formulários

para o registro de matrículas e frequência dos alunos até a contratação de pessoal para dar conta das tarefas burocráticas de controle, bem como a definição clara do alcance das responsabilidades de cada um. Porém, aqui há uma mudança no sistema de fiscalização do trabalho docente que passa a ser uma função remunerada, ao invés de um trabalho honroso.

Durante as inspeções, também se pode observar que o acelerado crescimento demográfico e a demanda da população por ensino público fizeram com que a expansão do ensino trouxesse problemas no que se refere à sua administração, uma vez que os órgãos públicos não acompanharam esse crescimento. Em razão do aumento da demanda pelo estudo e em consequência do aumento acelerado de docentes passou-se de uma situação em que as condições institucionais da escola permitiam que se delimitasse um espaço de competência profissional para um momento que pode ser considerado como de desprofissionalização. As condições de trabalho se degradaram visivelmente e a contratação emergencial de docentes implicou a relativização dos requisitos de formação inicial, havendo uma rotatividade docente acentuada, com óbvios prejuízos pedagógicos.

No que tange ao aspecto do salário dos professores é preciso lembrar que a profissionalização docente só foi possível quando a regularidade no pagamento se estabeleceu de modo a que este pudesse se constituir em um trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva. Segundo Vicentini e Lugli (2009), em 1945 fundou-se em São Paulo a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal (APESNOESP), para dar visibilidade a algumas reivindicações da categoria, tais como: o aumento de vencimentos, seguida da necessidade de regularização dos pagamentos que sofriam constantes atrasos, tanto na parte fixa do salário como na parte variável, correspondente à participação em bancas e às aulas extraordinárias. As autoras (Ibidem) também assinalam que no início da década de 1960, uma das primeiras reivindicações da Confederação dos Professores Primários do Brasil foi o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores, ou seja, seu salário inicial deveria ser o mesmo em todo o Brasil.

Para abordar aspectos do movimento docente referentes à pluralidade e disputas da classe é importante recorrer ao que nos diz Bourdieu (1990) quando se refere a uma espécie de antinomia inerente ao político que se deve ao fato de os indivíduos só poderem se constituir (ou ser constituídos) enquanto grupo, força capaz de se fazer

entender, de falar e de ser ouvida, na medida em que se despossuírem em proveito de um porta-voz. Na verdade, essa antinomia só existe realmente para os dominados. Poderíamos dizer, para simplificar, que os dominantes existem sempre, ao passo que os dominados só existem quando se mobilizam ou se munem de instrumentos de representação.

Neste sentido, as iniciativas de criação de entidades (associações e sindicatos) passaram a disputar a posição de porta-voz da categoria e remetem para uma dimensão coletiva da docência, pois ao articularem as opiniões de seus integrantes numa espécie de negociação, constituída, certamente, por conflitos, contribuem para produzir e veicular as representações do grupo a respeito do seu trabalho e da sua posição no espaço social. Daniel Lemos (2006) nos traz a informação de que no ano de 1871 cartas escritas por professores ao Inspetor-Geral e colegas de ofício, bem como abaixo-assinados em que relatavam as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério, com destaque ao *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, denotam um esforço destes para conseguir intervir no processo de organização do cotidiano escolar e alterar as suas condições de trabalho.

Conforme Vicentini e Lugli (2009), notícias de tentativas de arregimentação do magistério em torno de associações profissionais aconteceram já na segunda metade do século XIX, porém somente a partir das primeiras décadas do século XX começaram a se constituir entidades cujas ações na melhoria do estatuto socioprofissional do magistério tornaram-se mais significativas à medida que coincidiram com a estruturação do campo educacional nos estados brasileiros. Portanto, a história da categoria de professores como tantas outras esteve sempre marcada por antagonismos e diferenças, o que nos possibilita também caracterizar a heterogeneidade do magistério e compreender os diversos movimentos da categoria.

Nestas disputas, marcadas pela heterogeneidade da categoria e suas divisões internas, foram sendo constituídas diferentes representações acerca da profissão e do próprio movimento docente (ENGUITA, 1991). Com base na identificação dessas marcas e disputas, “é possível afirmar que foi se constituindo no âmbito do movimento docente um modelo associativo que, até o final dos anos 1970, foi predominante” (VICENTINI e LUGLI, p.105, 2009). Essas associações buscaram de diferentes formas tornar o trabalho realizado pelos professores mais valorizado e assim, obter maior reconhecimento social que deveria se traduzir também em uma melhor remuneração.

Com isso, a ideia do docente como profissional com os valores aproximados ao do sacerdócio e com características altruístas passou a ser atacada e desvirtuada. Essa desvinculação a uma imagem construída da figura docente tornou-se explícita quando a Constituição de 1988 permitiu a sindicalização do funcionalismo público e possibilitou que as entidades com um caráter mais combativo deixassem de ser associações e se tornassem sindicatos (Ibidem).

Os movimentos realizados pela categoria do magistério, se considerarmos o panorama abordado anteriormente, nos confirma que esses profissionais estiveram sempre vulneráveis às perseguições políticas e desta forma foram vítimas da falta de prestígio da categoria junto aos outros setores da sociedade. Aqui Vicentini e Lugli (2009, p.1 07), esclarecem a ação dessas estratégias de mobilização docente:

Tais estratégias eram reveladoras do conhecimento que esses agentes dispunham da lógica de funcionamento do campo educacional e do sistema de valores com base nos quais os professores estruturavam as suas ações e que, evidentemente, estavam (e estão) sujeitos às transformações pelas quais têm passado esse espaço e a própria categoria docente.

As imagens sociais da docência construídas ao longo da história nos suscitam a contextualizá-la a partir de alguns pontos fundamentais: a baixa remuneração e péssimas condições de trabalho, que incluem casos de desrespeito e até agressão por parte dos alunos; falhas na formação docente como justificativas das deficiências constatadas na aprendizagem dos alunos; o desprestígio do magistério, que não tem atraído o interesse das novas gerações; o mal-estar docente referindo-se à dificuldade dos professores de conferirem um sentido ao seu trabalho, entre outros tantos. Para tanto, Vicentini e Lugli (2009, p.156) colaboram nesta perspectiva de contextualizar a docência afirmando que:

Há que se assinalar [...] que os próprios professores se ressentem do tratamento recebido por parte dos poderes constituídos, não só pela indiferença quanto às reivindicações por melhores salários, como também pela implementação de reformas que, além de intensificarem o controle sobre o trabalho, desconsideram a sua capacidade de solucionar os problemas com os quais se deparam em seu cotidiano. Com isso, tem se disseminado, entre os professores, uma enorme insatisfação não só pela falta de autonomia no exercício docente, como também por se sentirem vítimas de um processo de culpabilização pelas mazelas do ensino brasileiro.

Com esse quadro delineado pelas autoras (Ibidem) se produz uma imagem da docência no Brasil marcada por um profissional mal preparado e com uma remuneração

ineficiente, com pouco prestígio na sociedade e com sua legitimidade ameaçada – pois está cada vez mais sujeito ao controle das instâncias superiores e dos especialistas em educação que, de modo geral, desqualificam as suas práticas e as opiniões apresentadas sobre a sua própria profissão. Outro aspecto importante a ser destacado na construção dessa imagem do docente é a ação da mídia, que ao relatar as notícias utiliza-se de referências diversificadas privilegiando determinados aspectos em detrimento de outros e, assim, surgem os valores com base nos quais as imagens se formaram. Essas imagens produzidas acabam por reforçar posições, visões e divisões do mundo social, procurando imprimir um significado específico ao que é descrito.

Na construção das imagens do docente, Wright Mills (1969) se refere aos professores como “proletários das profissões liberais”, pois embora sejam assalariados como o proletariado, realizam um trabalho não manual e por isso procuram distanciar-se desse segmento por meio de maiores salários e maior prestígio, tentando aproximar-se do modo de vida das esferas superiores.

A figura docente associada à imagem idealizada da mulher na sociedade brasileira e à figura da normalista no passado, com seu uniforme (saias pregueadas, vestida de azul e branco), simbolizando o arquétipo da mulher treinada para ser no futuro boa mãe, dócil e meiga passou a ser modificada e substituída a partir dos anos 1960 pelo jeans, que marcava um período de liberdade reivindicada pelos jovens (VICENTINI e LUGLI, 2009). Este fato provocou mudanças na construção da imagem dos docentes. Segundo alguns autores (GOUVEIA, 1965; FISCHER, 1999) aquelas que pretendiam de fato exercer o magistério eram provenientes das camadas populares e apresentavam os piores rendimentos escolares, portanto aqui percebe-se movimentos para a superação de uma tendência romântico saudosista.

Cabe mencionar aqui um aspecto nuclear na discussão sobre as imagens produzidas acerca da docência que se refere às tensões entre recompensa financeira e simbólica. A recompensa simbólica seria o reconhecimento da importância do seu trabalho abnegado pela educação do povo brasileiro, presente num discurso que lhe atribui um caráter sacerdotal, marcada pelo sacrifício e pelo enfrentamento dos obstáculos inerentes à tarefa de ensinar. Além disso, esse discurso pode servir para desqualificar a adoção de práticas reivindicativas mais agressivas (passeatas, atos públicos e greves) apresentadas como incompatíveis com a nobreza de sua função, cuja

principal recompensa não provém da remuneração, mas sim da possibilidade de promover o aprendizado dos alunos, cientes da sua importância para a sociedade.

O dia do professor acaba por demonstrar os objetos das lutas travadas no campo educacional brasileiro, e este se dá tanto pelos discursos produzidos a seu respeito quanto pelas diferentes formas de celebrar esta data – difundindo diferentes imagens dos docentes, e isso colocava cada vez mais em evidência a controvérsia existente entre a recompensa simbólica e a financeira da profissão. Outro fato importante da comemoração, segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 169) é que instaurou-se “[...] uma disputa entre o Estado e as associações docentes para apropriar-se da comemoração e atribuir-lhe diferentes sentidos, tanto para o movimento docente quanto para a imagem social dos professores”. De um lado, o Estado enaltecia o caráter sacerdotal da docência, e de outro, os sindicatos denunciavam os baixos salários e as péssimas condições de trabalho da categoria. Para tanto, a comemoração do Dia do Professor acabou por constituir uma oportunidade para se falar da necessidade da recompensa financeira, sem deixar de evidenciar a ambigüidade com que esta dimensão da docência era tratada.

Segundo Vicentini e Lugli (2009), nos discursos veiculados pelos jornais a respeito do Dia do Professor, a recompensa simbólica aparecia como signo de uma nova era para a categoria, na qual o reconhecimento por parte dos poderes públicos se efetivaria numa melhor remuneração, ou era apresentada como uma forma de dissimular a deficiência de seus vencimentos, como algo antagônico a medidas concretas em prol da melhoria do seu estatuto profissional.

Nessas diversas construções de imagens dos docentes ao decorrer da história, a mídia impressa de modo mais emblemático acabava por veicular uma imagem extremamente idealizada da docência, colocando a relação pedagógica em primeiro plano, e inclusive associando a atuação docente com a maternidade – a ideia de abnegação e da entrega à prática de ensinar e educar (VICENTINI e LUGLI, 2009). As autoras (Ibidem) citam o artigo de um jornal no ano de 1961 que procurou traçar um perfil ideal das professoras interessadas em sua profissão:

[...] elas deveriam estabelecer “relações amistosas e compreensivas” com seus alunos, de modo a solucionar os problemas sem dificuldades, mesmo quando se tratava de uma disciplina que poderia parecer árida e desinteressante, como a matemática, “mas se a professora souber apresentar a matéria, o aluno ficará interessado.”(Ibidem, p.182, 2009).

Assim sendo, constrói-se uma imagem idealizada da profissão com os requisitos de uma boa professora definidos – boa vontade, responder aos alunos de forma clara e simples, utilizar métodos modernos para despertar o interesse pela disciplina e do bom aluno (interessado e atento), centrada na relação afetiva mais do que na autoridade intelectual ou na competência didática e capaz de realizar a sua vocação.

Em contrapartida a essa visão idealizada da profissão, iniciou-se a convivência com um modelo que incorporava valores morais à profissão. A luta pelo reconhecimento da importância da recompensa financeira da docência, como parte do movimento reivindicatório do magistério que se contrapunha à visão sacerdotal da docência, fez emergir a imagem do professor como um profissional que deveria ser remunerado condignamente para exercer bem a sua função, mas sem deixar de exaltar a relevância do seu papel (VICENTINI e LUGLI, 2009). Em função dos fatores mencionados acima, foi se integrando à classe dos docentes indícios de um processo de profissionalização da categoria.

Pereira (1969) aponta que os docentes, quando iniciados em um processo de profissionalização, passaram também a sofrer a ameaça de sua proletarização (no sentido de empobrecimento), pois esta aconteceu devido à separação entre concepção e execução do trabalho docente que resultava na sua desqualificação, sem considerar as mudanças geradas através dos tempos.

Os movimentos grevistas consolidaram, de certo modo, a imagem dos docentes como profissionais que precisavam ser bem remunerados, sem deixar de insistir na disciplina e na ordem do movimento, simbolizando, assim, a incorporação de práticas reivindicatórias mais agressivas mediante a realização de campanhas salariais que envolviam a mobilização de professores em atos públicos e passeatas. Essas ações, aproximadas ao movimento operário, foram difundindo uma outra imagem da docência que foi sendo constituída: a do trabalhador politizado que se insurgiu contra as práticas associativas do magistério, as formas de contratação temporária e os salários miseráveis pagos pelo Estado.

Tal movimentação marcou a emergência do sindicalismo combativo que em sua origem apresenta a crença da força exercida pelos movimentos associativos, práticas reivindicatórias e projetos de formação. Entretanto não se pode deixar de mencionar o estudo de Claudia Vianna (1999) que identificou algumas dificuldades na ação coletiva

dos docentes, tais como: um menor número de professores mobilizados em nome da categoria, a ausência de atos públicos, entre outros.

Buscando sintetizar a história da profissão docente no Brasil, recorro mais uma vez a Vicentini e Lugli (2009, p.209):

Pode-se partir da imagem de mestres miseráveis, despreparados mantendo a disciplina entre seus alunos de modo violento, cujas possibilidades foram progressivamente se transformando até se aproximarem de maneiras de ensinar mais aperfeiçoadas. Com isso, passou-se a ter professores com uma formação especializada, atuando em espaços mais estruturados para lecionar e contando com uma carreira mais definida. Nessa perspectiva, a precariedade – e até mesmo ausência de preocupações pedagógicas – seria o retrato do ensino elementar público no período imperial e o “progresso, por sua vez, caracterizaria o início do processo de profissionalização do magistério durante a República.

Ainda destaco uma mudança significativa com a presença do diretor ordenando todas as atividades da escola, o que ocasionou o enfrentamento de uma fiscalização mais estrita quanto aos seus horários de trabalho, aos modos de ensinar e ao cumprimento do currículo oficial previsto para cada ano letivo. E também, em 1893, em São Paulo foi criada a Inspeção Pública do Ensino, imprimindo mais mudanças ao exercício da docência, pois eram realizadas visitas sem agendamento prévio para avaliar a aprendizagem dos alunos, a disciplina da sala de aula e o desempenho docente. (VICENTINI e LUGLI, 2009)

Houve um período marcado pelo crescimento da demanda em busca de ensino, e um dos efeitos da expansão acelerada foi a entrada de alunos pobres na escola, os quais até então estavam excluídos da sala de aula. De acordo com as autoras (Ibidem), já a partir dos anos 1950 os professores iniciaram o processo de ter que lidar com uma parcela da população com a qual não se identificavam, deparando-se com questões de subnutrição, déficits de aprendizagem e inadequação de seus referenciais para ensinar uma população de origem social diferente das suas. Neste período, também, várias iniciativas foram tomadas no sentido de formar o maior número possível de professores, produzindo-se materiais didáticos e oferecendo-se alternativas de formação em serviço para aqueles que não haviam cursado as Escolas Normais.

Ainda, “nos idos de 1950 já não se poderia reprovar 80% dos alunos de uma turma sem que se levantassem suspeitas com relação à competência do docente” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.221). Ao que parece, já nesta época podemos perceber

indícios de práticas de *desempoderamento* docente. Neste momento, os professores passam a agregar à sua clássica responsabilidade pelo futuro das novas gerações a responsabilidade econômica. Afinal índices de evasão e repetência elevados denotam um mau uso dos recursos públicos nos sistemas de ensino.

No contexto da ditadura militar (1964-1985), com o pagamento irrisório pela hora-aula dos professores e a enorme rotatividade de docentes em uma mesma turma, há um acirramento da precarização do trabalho docente. Nesse contexto, “as relações pedagógicas se construíam de forma efêmera e pouco produtiva, impondo inegáveis dificuldades aos resultados do trabalho escolar” (VICENTINI e LUGLI, p.223,2009).

Os movimentos de resistência dos docentes contra a realidade da educação no país iniciaram por volta dos anos 70, de modo mais intimista, e no início da década de 1980 foram iniciados os primeiros movimentos em direção a uma maior democratização das relações de trabalho nas escolas. A partir dos anos 90,

o Estado deveria assumir um papel menos controlador do sistema de ensino, dividindo suas responsabilidades com as diversas instâncias da rede. Esse era o caminho para obtenção dos melhores níveis de aprendizagem e garantia de um ensino de boa qualidade para a população. A noção de autonomia docente expressava-se oficialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos desde a década de 1990 como indicações amplas para a seleção e organização de conteúdos para cada área do conhecimento e modalidade de ensino (Ibidem, p.223).

Os movimentos de resistência, em muitos momentos pareciam aparentes, pois principalmente nos anos 90 criou-se uma questão paradoxal em que as demandas por autonomia e aperfeiçoamento do magistério conviveram com iniciativas de padronização representadas por sistemas didáticos fechados, expostos de forma a serem seguidos em sala de aula. Essas ações, de certa forma, acabavam impondo determinadas formas e ritmos de trabalho aos professores, limitando as atividades de reflexão e poder de decisão dos docentes acerca de seu próprio ofício.

As constantes contradições presentes na história docente fazem com que as antigas práticas de avaliação e reprovação dessem lugar à medidas que visassem favorecer a continuidade dos estudos de quem está matriculado na rede, com a criação de recursos legais como Progressão Continuada, Parcial e outros procedimentos que desde a década de 1990 tentam enfrentar o fracasso dos alunos e criar oportunidades efetivas de inclusão de todos os alunos nos bancos escolares. Estes mecanismo geram

pressão sobre os docentes para que os alunos obtenham bom rendimento nas avaliações externas organizadas pelo governo e por conseqüência os desempoderam, mas, paradoxalmente, a eles é atribuído o insucesso e/ou fracasso dos alunos.

Atualmente nos defrontamos com a expansão do acesso à escolaridade, e não podemos deixar de reconhecer as dúvidas recorrentes quanto à aprendizagem que efetivamente vem sendo produzida nas instituições escolares. O que podemos afirmar é o fato de que em meio a essa complexidade, o docente vem frequentemente sendo responsabilizado pelo baixo rendimento apresentado pelos alunos, nos mais diversos níveis de ensino. Portanto faz-se necessário uma compreensão da docência a partir da história da categoria e de suas condições de trabalho, considerando as mais diversas relações existentes entre esse profissional e os elementos que fazem parte deste contexto.

4.1 Tensões do campo da formação de professores

Mais do que nunca circulam posições que reconhecem e defendem que os professores são produtores de saberes. Porém, no contexto escolar, esta condição parece não se configurar, o que é atestado pelo fato de os docentes precisarem reafirmar continuamente os saberes inerentes ao seu ofício, perante os pais, a direção, a comunidade.

Popkewitz (1987), baseado em Foucault, apresenta uma análise instigante sobre a emergência dos profissionais como categoria social, apontando que no contexto estadunidense, a partir da Guerra de Secessão surgem os especialistas com a capacidade para categorizar as relações sociais e portanto detentores do poder de definir, organizar e controlar as mesmas. Foucault sustenta que, em diferentes momentos históricos da sociedade, são constituídos “regimes de verdade” que definem o que deve ser manifestado ou não, qual o discurso que passa a ser verdadeiro ou não e assim por diante. O exame destas situações e discursos acaba estabelecendo as relações de poder existentes nos diversos grupos sociais.

Os profissionais de quaisquer categorias emergem quando têm fortalecidas e legitimadas sua autoridade intelectual para definir certos âmbitos da realidade. Recorrendo a uma análise sociológica e histórica da profissão, percebemos que cada vez mais presenciamos a não legitimidade do docente, visto que permanentemente necessita

justificar as atitudes pedagógicas que efetua perante a comunidade como um todo, quer seja de ordem disciplinar, metodológica, avaliativa, entre outras dimensões que são inerentes à profissão docente. Segundo Costa (1995, p.95) “As profissões são reconhecidas como autoridade na medida em que se utilizam da linguagem formal da ciência e a transformam em linguagem pública”, ou seja, no momento em que os conhecimentos específicos de uma profissão são transpostos para o senso comum, de modo que estes sejam reconhecidos por uma maioria como essenciais às diferentes aprendizagens consideradas necessárias em um determinado momento histórico.

Particularmente, entendo que os saberes docentes são desvalorizados quando a educação é tratada ou vista como um produto ou mercadoria, pois aquilo que o professor considera básico no processo pedagógico – a circulação do saber como propriedade de emancipação do sujeito, tornando-o assim crítico e participativo na sociedade de maneira efetiva – passa a ser descartado por uma sociedade consumista e individualista.

Segundo Correia e Matos (2001), a crise profissional alegadamente vivida e sentida pelos professores se deve, essencialmente, ao que designam por “conflitos de responsabilidade na profissão docente”, que seriam resultado de um processo de evolução do Estado que, nas últimas décadas do século XX, sentindo-se incapaz de continuar a desempenhar as funções de Estado-Educador, teria encontrado na figura do Estado-Regulador (ou Estado-Avaliador) o modo adequado para se desresponsabilizar pelos efeitos das políticas educativas que, apesar desses esforços, continuaram a ser produzidas por si.

A partir do posicionamento teórico de Correia e Matos (2001) podemos concluir que a profissão docente é o resultado de uma construção exclusivamente feita de “fora para dentro”, tornando a escola democrática e a profissão docente impossíveis, pois parece que os sujeitos não tem lugar nesse processo organizado, conduzido e concebido, denominado campo educativo. Como Garcia e Anadon (2009) abordam no texto *Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do trabalho docente*, atualmente este processo de intensificação do trabalho docente é compreendido como o fenômeno de ampliação das responsabilidades e atribuições do docente considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das atribuições pedagógicas, para abarcar questões administrativas e de gestão da escola e o desenvolvimento de habilidades e

competências para a educação das novas gerações ingressantes no mercado de trabalho.

Prosseguindo em sua argumentação, os autores (Ibidem, p.71) dizem que:

[...] a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola.

Portanto, o nosso olhar acaba se voltando para a ausência de cenários possíveis à superação da crise, e a análise se configura a partir da retórica de uma profissão que parece ser impossível e difícil de ser vivida, tal como Nóvoa (1999) assinalava no início da década de 90, mas que viria a interrogar no final da mesma década, quando se referia ao “excesso de discursos” em contraponto com a “pobreza das práticas.”

Neste momento, destaco alguns traços da crise do docente e para isso me utilizarei de Nóvoa (1992) com o intuito de caracterizar o “terreno” da profissão docente na atualidade, que é marcado:

- a) pela complexificação do exercício das funções docentes, a quem tudo parece exigir-se, da função de ação sobre o aluno e das funções de encarregado de educação;
- b) pelo aumento significativo das responsabilidades da escola, sendo gerado um discurso de autonomia destas no plano da produção de políticas educativas;
- c) pela desacreditação profissional por via de um sistema de formação contínua subordinada às lógicas da gestão administrativa das carreiras, não possibilitando o reconhecimento do docente de modo coerente com sua ação profissional, considera o professor a título individual e o obriga à frequência de ações de formação, sob a ameaça de não progressão na carreira, partindo do princípio que os professores são incompetentes e que por isso necessitam de contínuo aperfeiçoamento (até os professores já interiorizaram este discurso, se auto-concebendo destituídos do saber profissional adequado ao exercício da sua profissão), discurso este que também tem correspondência na maioria da oferta formativa disponível e no modo como os próprios sindicatos, desde o início, a conceberam;
- d) por uma crise de autoridade e de poder dos professores, designada por uma dupla crise da profissão, crise de autoridade, que parece ser constitutiva da profissão, e crise

de poder, que se manifesta pela crescente invasão por todos de um espaço que durante muitos anos foi de uns poucos;

e) pela intervenção crescente na educação das forças e da lógica de mercado, gerando um quadro de influência da ideologia neoliberal na educação;

f) pela emergência de uma retórica discursiva em torno da avaliação dos professores e das escolas que tem contribuído para um acréscimo de tarefas administrativas que desviam a atenção dos professores da ação educativa concreta;

g) pela excessiva centralização dos processos de concepção de políticas educativas e o reforço dos dispositivos de controle da profissão e das escolas;

h) pela coexistência de discursos oficiais entusiasmantes em contraponto com o que designam por sofrimentos e silêncios dos professores, como se o mesmo mundo estivesse sendo observado a partir de lentes com diferentes focalizações;

i) pela importância crescente da indústria de ensino no processo de modelagem das práticas pedagógicas;

j) por dificuldades dos professores em lidarem com as exigências da construção de uma escola democrática, pois historicamente o modelo de escola seletiva sempre demonstrou ser o de mais fácil consecução.

Estou convicta de que para que não exista um aprofundamento da crise educativa, é necessária uma perspectiva de superação da situação que atualmente se vive nas escolas, e esta só pode se dar através da conscientização por parte dos professores (que, como sabemos, são um grupo profissional heterogêneo, repleto de interesses em grande medida conflituais), concebidos como um coletivo integrado em organizações concretas das situações opressivas em que se encontram, inventando novas formas de construção da profissão alicerçadas, de preferência, na invenção da escola democrática, o que segundo Boaventura de Souza Santos (1994), constitui uma das promessas da modernidade ainda longe de estar sendo cumprida.

A discussão no campo da formação de professores é estimulante, pois nos faz ingressar num universo complexo e pleno de conflitos e contradições e ao mesmo tempo inquietante, porque traça um cenário futuro profundamente sombrio acerca da educação e, sobretudo, dos professores e da sua capacidade de reinventarem a escola e a profissão. Ao que parece, todo este estado de coisas proporciona-nos uma visão em que

a sociedade se enxerga desescolarizada, pois frequentemente vem fazendo agudas críticas aos docentes, o que acarreta a presença de uma crise da identidade profissional entre estes trabalhadores.

5 NOTAS METODOLÓGICAS

Em termos metodológicos, a pesquisa que deu origem a esta dissertação, centrada na questão do *desempoderamento* docente, foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (1994), orienta-se pela lógica de procurar responder a questões particulares, e, neste sentido, ao focalizar um nível de realidade relativamente restrito (uma amostra relativamente pequena) faz com que não tenha sentido tentar quantificar, tentar traduzir em índices dados cuja natureza tem mais a ver com significados atribuídos, construídos ativamente pelos sujeitos da investigação. É preciso dizer que a perspectiva qualitativa é a perspectiva dominante no campo da pesquisa em educação atualmente.

O estudo foi realizado no contexto das escolas públicas onde exerço minhas atividades profissionais. Dessa forma, o ambiente familiar também passou a servir de fonte direta de dados. Os critérios para escolha dos professores entrevistados foram os seguintes:

a) professores que estejam em efetivo exercício profissional em sala de aula no Ensino Fundamental;

b) professores que façam parte de um dos seguintes subgrupos:

1) tenham até 6 anos de exercício no magistério;

2) tenham de 7 a 25 anos de exercício no magistério;

3) tenham mais de 25 anos de exercício no magistério.

Os subgrupos citados acima correspondem ao ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman (1989) em que o primeiro ciclo compreende a entrada na carreira e a denominada fase de estabilização que corresponde ao subgrupo de docentes com até 6 anos de exercício do magistério. O período de entrada na carreira é marcado pela confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, ou seja, o tatear constante, a preocupação consigo mesmo (Será que estou certo?), a

distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em lidar simultaneamente com a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Porém, está presente também neste período: o entusiasmo inicial, a experimentação, a alegria por estar finalmente com a responsabilidade sobre seus alunos, por se sentir parte de um determinado corpo profissional.

Já a fase de estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentido de “competência” pedagógica crescente, o que denota uma confiança crescente em seu trabalho, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, uma maior flexibilidade na gestão da turma e o desenvolvimento de um sentimento de relativização dos insucessos (já não me sinto pessoalmente responsável por tudo que não é perfeito em minha turma). Outro aspecto consoante com as características citadas anteriormente é o fato da autoridade do docente tornar-se mais “natural”, o que demonstra nesta fase uma maior consolidação pedagógica.

O subgrupo que equivale ao exercício de 7 a 25 anos de magistério, segundo Huberman (1989) corresponde à fase de diversificação, que ao contrário da fase da estabilização, em que as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tinham preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica. Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados nas equipes pedagógicas das escolas. Há, ainda uma última explicação que vai ao encontro ao dito anteriormente, o fato de que após uma primeira vivência das atividades de sala de aula e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios para que desta forma possa enfrentar o receio emergente de cair na rotina.

Já no subgrupo com mais de 25 anos de exercício de magistério que o autor (Ibidem) denomina de fase da serenidade e distanciamento afetivo, os professores evocam uma “grande serenidade” em situações de sala de aula e a possibilidade de prever praticamente tudo que vai acontecer na mesma. Aliado a estas características, também apresentam-se menos sensíveis e vulneráveis à avaliação dos outros, quer seja do diretor, coordenador, colegas ou alunos, bem como percebem-se numa condição de serenidade, ou seja, chegaram a um estágio da profissão em que aceitam-se como são e não como os outros querem que eles sejam ou venham a ser.

Com a finalidade de ampliar o número de relações e aprofundar a investigação, os sujeitos da pesquisa estão incluídos em um dos três grupos anteriormente listados. Adiante, porém, que não há discrepâncias ou singularidades significativas que me levam a tratar a pertença a este ou aquele grupo (na classificação proposta por Huberman (1989)) como condicionantes às respostas das professoras entrevistadas. Pelo contrário, independentemente do tempo de efetivo exercício da docência, há muito mais similaridades do que diferenças nas respostas das entrevistadas. Assim, não se justifica analisar e comparar as respostas por subgrupos. Para efeitos de análise, o tempo de magistério não me pareceu absolutamente significativo, exceto, é claro, por uma relativa maior capacidade de discorrer de modo mais fluente sobre essa ou aquela questão da entrevista.

Além disso, a participação de professores das séries iniciais (predominantemente unidocentes), entendido como um grupo específico, e professores das séries finais, os chamados professores do currículo por área foi condição importante para a qualidade da pesquisa. O fato de fazerem parte do *campo empírico* da pesquisa um grupo de entrevistados com caráter heterogêneo torna-se extremamente relevante, pois possibilita a produção de outras relações que seriam inviabilizadas caso este grupo fosse constituído por sujeitos com características muito similares. Nesta direção, as experiências dos entrevistados sendo diversificadas e com nuances diferenciadas proporcionaram riqueza ao processo de análise e à investigação de maneira geral.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram nove (9), distribuídos entre os três subgrupos anteriormente explicitados, e para a coleta de dados foi utilizado o procedimento operacional de entrevista semi-estruturada, que segundo Ludcke e André, é aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o orientador faça as necessárias adaptações.” (André *apud* Lima, 1997, p.117).

As questões propostas foram pertinentes ao objeto em questão e articuladas para a possibilidade de, além de colher informações e categorizações sobre a problemática, deixar os entrevistados à vontade para expressarem suas representações. Aqui, Laville e Dionne (1999,p.183), no que se refere ao testemunho como técnicas e instrumentos de coleta de dados, afirmam:

[...] uma maneira reconhecida e comprovada, própria das ciências humanas, de obter informações consiste em colher os depoimentos de

pessoas que detêm essa informação. O recurso a esses depoimentos permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc.

Quando falamos em realização de entrevistas nas pesquisas de modo geral, muitas vezes nos remetemos à utilização destas como um dos métodos de obtenção de dados de pesquisa e da abundância de recomendações metodológicas para a realização de uma boa entrevista que possibilite a obtenção de dados relevantes e que permita ao entrevistado um clima propício para a abertura de sua alma. Para além deste entendimento, Silveira (2002) propõe-nos olhar e pensar as entrevistas como eventos discursivos complexos, em que não estão apenas presentes o entrevistador e o entrevistado, mas há a presença de imagens, representações e expectativas que circulam no momento da realização das mesmas, e também quando acontecem sua escuta e análise. Alasuutari (1995, p. 90) aponta nos seus estudos que

Entrevistados não respondem a perguntas sem possuírem alguma concepção sobre a situação em que estão se envolvendo, sobre as quais os objetivos da entrevista, uma vez que colaborar em uma situação de interação verbal implica, em princípio, algum entendimento da situação que ali se configura (ainda que esse entendimento possa não coincidir com o do entrevistador).

Muito importante para que pudesse ser efetuada uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa dos dados foi minha postura como pesquisadora no sentido de, na realização de uma pré-análise como aponta Franco (2003), estar atenta à existência de temas que não aparecem explicitamente e que devem ser passíveis da observação do investigador. Torna-se significativo mencionar aqui a atenção dispensada por parte do entrevistador à multiplicidade de recursos de fala, situação e de gestos significativos (efetuados pelo entrevistado) que, de certo modo, apontam para a complexidade da situação de interlocução e para os riscos de uma simplificação ou reducionismo do material proporcionado na utilização desta metodologia. Contrapondo-se à perspectiva de que as entrevistas se limitem apenas a questões de fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade, Silveira (2002, p. 125) diz-nos que “podemos pensar sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações.”

Para complexificar ainda mais a discussão em torno das entrevistas como técnicas de pesquisa, a autora (Ibidem) afirma que estão presentes jogos de poder e controle nas situações de entrevista, uma vez que na dualidade entrevistador e

entrevistado, ao primeiro cabe o direito (o poder) de perguntar, e ao segundo, é determinada a obrigação de responder, com o direito de ser ouvido e com a possibilidade de defender seus pontos de vista. Sabemos também que é plausível que ocorressem dissensos durante este percurso, o que é perfeitamente compreensível e aceitável, uma vez que o processo de lutas faz parte de toda e qualquer relação de poder.

Quanto ao processo de análise de dados, este foi orientado pela busca dos significados que os entrevistados produzem acerca do aspecto central desta pesquisa, que é a questão da existência ou não, de um crescente processo de *desempoderamento* docente. Vale destacar, também, que minha atividade analítica foi semelhante ao de um arqueólogo, já que à medida que estes dados iam sendo postos havia a necessidade de relacionar os sentidos produzidos pelos entrevistados e associá-los a outros elementos, como as condições e contexto de produção dessas emissões, entre outras.

O exame de um documento – Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, 2010 – foi parte do processo investigativo, pois ao tratar do *desempoderamento* docente como um dilema atual do exercício docente, os diversos documentos que tratam da função da escola e do professor foram considerados como fonte de informação direta para análise. Lembrando que, “a importância dos documentos nas pesquisas em ciências humanas não descarta todo recurso direto às pessoas: estas se mostram frequentemente uma fonte melhor adaptada às necessidades de informação do pesquisador” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.168).

Sendo assim, no texto resultante das entrevistas, houve o cuidado de não desviar o sentido das narrativas ou generalizar os achados, enfim, de não se desconsiderar aspectos que os sujeitos entrevistados consideravam essenciais esteve sempre presente em minha ação como pesquisadora. No que se refere à análise dos documentos, esta serviu para possibilitar uma outra dimensão das práticas de *desempoderamento* docente, pois muitos destes aspectos foram ou não evidenciados de maneira mais explícita nas situações de entrevista.

5.1 Entrevista

A entrevista foi estruturada em cinco (5) eixos ao redor dos quais as questões foram construídas. São eles:

- a) saberes docentes e competência profissional;

- b) reuniões pedagógicas e ação docente;
- c) processos avaliativos e docência;
- d) contexto escolar e valorização docente;
- e) autonomia docente.

Roteiro da entrevista com professores:

1- No âmbito escolar, há momentos em que necessitas reafirmar (para colegas, pais, direção e comunidade) tuas competências como um profissional do ensino, responsável por, inclusive, avaliar a aprendizagem dos alunos?

2- No teu entendimento em que consistem os conselhos de classe? São momentos de valorização, ou não, dos saberes do professor? Percebe-os como momentos de debate, de livre expressão, ou há alguma espécie de cerceamento às tuas opiniões?

3- Fala das reuniões pedagógicas. Elas privilegiam a dimensão pedagógica da escola?

4- Os apontamentos ou sugestões feitos pelos professores nas reuniões pedagógicas são vistos de que maneira por quem as coordena?

5- Existem momentos/ situações nas escolas em que as opiniões dos professores sobre o ensino são desconsideradas e impostas determinações que interferem diretamente no exercício da docência? Como ocorrem esses momentos/situações? Comenta sobre estes acontecimentos.

6- Na resolução de questões disciplinares com os alunos, entendes que a manifestação ou visão do professor a respeito de determinado fato é levada em conta? Explica efetivamente como isto ocorre.

7- Quanto aos métodos que utiliza em tuas aulas, há algum tipo de ingerência externa? E sobre os processos avaliativos?

8- Há alguma relação entre as avaliações externas (SAEB, SAERS, Provinha Brasil, etc.) e o exercício da docência? Essas avaliações te afetam de alguma forma? Como?

9- No contexto da escola, há momentos em que os professores sentem-se desvalorizados em seu exercício docente? Se sim: a) Há um compartilhamento deste sentimento de desvalorização entre colegas? b) Como ocorrem estes momentos onde se compartilha este sentimento de desvalorização?

10- Há algum tempo proliferam discursos sobre autonomia, autonomia de professores, autonomia das escolas. Tu sentes que consegues incorporar esta autonomia no teu exercício docente? Exemplifique.

11- Como você e seus colegas resistem à perda de autonomia e ao processo de não reconhecimento de seus saberes, de sua atividade como docentes?

6 AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

A pesquisa se constitui em inquietação, nasce de uma preocupação com alguma questão. No meu caso, a preocupação é com o campo da formação de professores e a minha necessidade permanente de (re)contextualizar a função da escola e do docente. Assim, foi preciso que a minha relação concreta e direta na educação no Ensino Fundamental fosse sendo relatada e revelada no meu projeto de dissertação, e nesta direção aproveito para referenciar Fischer (2002, p.70) que nos diz “[...] afinal, escrever uma tese ou uma dissertação é isso mesmo: pensar, escrever, produzir pensamento... Pensar é exercitar um modo de vida, estudar e viver a própria vida presente.”

A minha experiência vivida como professora de séries iniciais, de Curso Normal, e como Coordenadora pedagógica de Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a convivência com diversas práticas institucionais me fizeram perceber, de certa forma, que os ideais sugeridos para a educação, colocavam em cheque muitas das minhas convicções como professora/educadora. A partir disso fui me apropriando de discussões, de debates, de teorias que foram dando forma à dissertação que apresento.

Parto deste breve relato para explicitar a importância de nos apropriarmos das teorias na busca dos conceitos que serão úteis para a configuração do problema de pesquisa, e também sinto a necessidade de mencionar a importância desta pesquisa no momento em que as comunidades acadêmica e escolar (professores, gestores, enfim envolvidos na educação como um todo) ao acessarem o conteúdo desta investigação possam realmente estar imersos no dia-a-dia da formação de professores possibilitando a reflexão tão necessária destes aspectos para que sejam revisitados os temas da autonomia e (des)empoderamento docente na educação.

Início este capítulo, que documenta o processo de análise do material empírico coletado, tendo por referência os cinco eixos estabelecidos anteriormente e as evocações dos entrevistados. Como os leitores irão perceber, não se trata de eixos estanques, mas interrelacionados. As subseções deste capítulo analítico – que correspondem a cada um

dos eixos anteriormente apontados – atende a uma forma de organização e tratamento dos dados que se pretende seja o mais didática possível, mas de modo algum as discussões ali desenvolvidas tem a ver com aquele e somente aquele eixo.

6.1 Saberes docentes e competência profissional

No que se refere ao fato de existirem momentos de reafirmação das competências do docente no âmbito escolar, os professores são unânimes:

[...] existem situações em que os alunos põem em teste com o intuito de saber se tu realmente tens segurança, se tu sabes o conteúdo, se tu realmente és um profissional ou não (P1)¹¹

[...] hoje em dia todo mundo tem uma opinião sobre educação, então todo mundo acha que entende alguma coisa, mas na verdade não entende, então temos que sempre estar explicitando que sim, somos profissionais e temos a competência para isso (P2)

[...] constantemente, em nossa profissão, temos que reafirmar nossas competências como agentes do ensino e também como avaliadores (P3).

Aqui merece destaque o depoimento de P3 que claramente nos mostra a necessidade do docente em dispor de um conhecimento profissional para extrair reflexões, ideias e experiências com as quais invariavelmente mobiliza suas competências profissionais, e a fala de P2: “hoje em dia todo mundo tem uma opinião sobre educação”. Contreras (2002) diz-nos que somente poderemos emitir um juízo em qualquer âmbito profissional, se dispusermos de uma boa análise e valorização, e, nesse sentido, ao observarmos os atuais debates sobre educação podemos certamente caracterizá-los como pobres e desgastados, já que todos parecem ter soluções para as diversas questões educativas.

Nos depoimentos que seguem fica ainda mais clara a evidência da intervenção dos mais variados segmentos da sociedade no campo educativo:

[...] nos dias de hoje todos pensam que entendem de práticas pedagógicas e que tem o direito de questionar um assunto que não conhecem e não entendem, fazendo com que o professor se sinta

dispensável, pois o que percebo é que qualquer pessoa pode entrar numa sala de aula e trabalhar com os alunos. (P5)

[...]muitos profissionais de outras áreas (pais e comunidade) julgam-se capacitados a questionar, sugerir, emitir juízo de valor e até mesmo intervir, através da formação de opinião de seus filhos, na prática do professor e, âmbito maior, na própria escola. (P9)

[...]Até me parece que nós professores estamos sendo mais avaliados do que qualquer outra profissão. (P8)

Já no depoimento de P6 podemos perceber que há uma especificidade quanto ao segmento a que se referem esses momentos ou situações de reafirmação das competências profissionais dos docentes:

Sempre, porque os pais e a comunidade em geral consideram o professor como profissional de quinta, disponível, barato e obrigado a “tomar conta” de seus filhos, enquanto eles trabalham, viajam, enfim vão viver as suas vidas. Muitos pais ficam indignados quando são chamados às escolas pela direção para tratar de problemas disciplinares[...] Quanto aos colegas, não estaríamos nesta situação se tivéssemos consciência da nossa importância na sociedade. A não valorização profissional faz com que a docência seja a segunda profissão da maioria dos professores. O interesse e estimulação para a maioria não passa do primeiro ano de docência. Quando este profissional é colocado frente a frente das dificuldades que vão muito além de salários baixos.

O depoimento de P4 segue apontando o segmento dos colegas de profissão como um dos responsáveis pela reafirmação constante das competências profissionais no âmbito escolar:

Sim, principalmente para os colegas. Por exemplo, se um ex-aluno aluno meu apresenta alguma dificuldade em determinada habilidade, sou questionada como esse aluno foi aprovado se não era competente, que tipo de avaliação era feita, o que me fez dar-lhe a chance de aprovação.

A rigor, podemos dizer que nos enunciados emitidos estão expressos sob diferentes ângulos a não valorização das competências docentes. Estas são colocadas sob suspeita, a todo momento, pelos diferentes segmentos (pais, colegas, direção, comunidade). Em se tratando de competências profissionais, Nóvoa (2001) valoriza duas competências dos docentes que considera básicas: a primeira é uma competência de organização, o professor é um organizador de aprendizagens e também organizador do ponto de vista da organização da escola, de uma turma ou de uma sala de aula. O autor (Ibidem) considera a dimensão da organização das aprendizagens algo importantíssimo, sendo que a organização do trabalho escolar é mais do que o simples trabalho

pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões, e estas competências de organização são absolutamente essenciais para um professor. Um segundo nível de competências seriam aquelas relacionadas com a compreensão do conhecimento, ou seja, não basta deter o conhecimento para saber transmiti-lo, é preciso compreendê-lo, ser capaz de reorganizá-lo, reelaborá-lo e transpô-lo em uma situação didática em sala de aula.

Quando indagados sobre a dinâmica dos conselhos de classe no âmbito escolar, evidencia-se nos dizeres um sentimento de desvalorização dos saberes docentes. Essa desvalorização se concretiza quando o docente em situações de decisão de aprovação ou reprovação de alunos é de certo modo conduzido a tomar determinadas decisões; do fato deste ter que compreender de modo irrestrito as dificuldades do aluno e participar do processo de inclusão da diversidade de alunos no contexto escolar; de ter que participar na elevação dos índices de rendimento dos alunos e não propriamente de garantir a aprendizagem desses. São exemplos:

[...] tem circunstâncias em que você, muitas vezes, é livremente pressionada a reprovar ou aprovar determinado aluno (P1);

É sim e não, e às vezes o não, tu ainda tens que dizer ai porque que não, quem sabe tu não consideras alguma coisa a mais (P2);

[...] nesse contexto, o saber do professor não é relevante, uma vez que o foco é o aluno e o que o professor pode fazer para que esse aluno se sinta incluído e aceito na comunidade (P3).

Percebo que todas as decisões que o professor discorda nos conselhos não é levado em conta, mesmo com justificativas consistentes. O que importa é o número de reprovações, notas baixas, rendimento ruim dos alunos para tentar reverter o quadro e não deixar a escola numa média ruim aos olhos da sociedade e não se levando em conta o que realmente importa, a aprendizagem (P5).

Até agora serviram para uma avaliação precária do desenvolvimento do aluno e quando um professor é mais exigente na avaliação sempre é “lembrado” que em determinados casos é melhor passar o aluno, por orientação da própria escola, ou coordenadoria ou legislação. Raramente o professor de sala de aula é ouvido (P6.)

Os conselhos de classe só teriam importância se realmente fossem tratados assuntos relativos ao ensino e aprendizagem, apontando quais são os fatores do aluno estar naquele nível de aprendizagem e encontrando alternativas e soluções. Atualmente os saberes do professor não são levados em conta e se discute muito pouco (P8).

O ponto de vista de P7 nos remete à questão da intensificação do trabalho docente e sua crescente burocratização, em que já se mostra presente nos momentos de conselho de classe, quando assim se refere aos mesmos:

Nem sempre são momentos de livre expressão, pois geralmente são realizados de maneira rápida e com pouco tempo para se analisar as maiores dificuldades dos alunos. Na minha experiência como professora, quando acontece algum debate, não há espaço e tempo para a sua conclusão. A livre expressão nem sempre é aceita por todos os participantes do conselho. Muitas vezes os problemas se perdem, pois, tudo tem que ser feito no tempo previsto.

Aqui referencio a pesquisa de Garcia e Anadon (2009), na qual a intensificação e autointensificação do trabalho docente foram processos identificados pelas autoras como fatores muito presentes na docência contemporânea e que vem acarretando certa desqualificação do trabalho do docente.

Ainda como parte integrante do eixo saberes docentes e competência profissional, ressalto o depoimento de P9 a respeito dos conselhos de classe, pois volta o nosso olhar para o real sentido desse momento nas escolas:

Como professora, acredito que nós precisamos entender melhor esses momentos, tornando-os momentos valiosos de reflexão, que determinem uma prática comprometida numa verdadeira aprendizagem dos alunos.

Na análise desta fala, volto-me ao que Nóvoa (2009) denomina de emergência do professor coletivo, em que destaca a ideia da escola como o lugar de formação dos professores, como espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e reflexão do trabalho docente. Nessa direção, o depoimento de P9 aponta para a necessidade de transformar esta experiência coletiva, o conselho de classe – fonte de produção e afirmação de conhecimento profissional – além de incorporar esta e outras experiências à formação dos professores e ao desenvolvimento dos projetos educativos da escola.

De modo emblemático percebe-se que os conselhos de classe são momentos de *desempoderamento* dos docentes. Nas falas dos professores o sentimento de desvalorização surge associado à atmosfera de tensão e pressão exercida neste momento, em que o professor sente-se *desautorizado* e *desrespeitado* no desempenho de sua função. Aí, onde residiria a autonomia – nos próprios docentes – é que os

processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou impõem os limites de suas competências. Neste caso em particular, ficamos diante de um tipo de relação que só estimula à obediência, ou, ao contrário, à desobediência, mas dificilmente a autonomia no seu sentido mais democrático (CONTRERAS,2002), pois a cada ação em que o docente não é ouvido, como se apresenta na fala da grande maioria dos entrevistados vai se estruturando no sistema educativo um certo sentimento de comodismo e não resistência, e que como consequência ainda pode gerar a ação pedagógica do docente como um simples fazer sem sentido, sem compromisso e até de certa maneira banalizado.

6.2. Reuniões pedagógicas e ação docente

No eixo denominado reuniões pedagógicas e ação docente há muitos pontos congruentes nas opiniões dos entrevistados, que desvinculam sobremaneira a dimensão pedagógica desta ação na escola:

[...] embora haja a tentativa de dinamizar esses encontros, os mesmos ocorrem sistematicamente da mesma forma, iniciando com dinâmicas variadas e comentários relativos às mesmas, o que consome um tempo maior do que o necessário (P3);

[...] as reuniões pedagógicas não privilegiam o crescimento dos saberes... a gente anda em círculos, a gente está sempre em cima das mesmas questões de debate (P2);

[...] infelizmente o que deveria ser abordado, que é o rendimento dos alunos, o porquê você está trabalhando tal conteúdo, o que você espera do teu aluno, qual o teu propósito em avaliação [não são trabalhados]. São tratados assuntos de ordem geral (P1).

Os depoimentos que seguem reiteram o fato das reuniões pedagógicas estarem mais voltadas para assuntos administrativos e estarem pouco vinculadas à construção de reflexões pedagógicas na escola:

[...] elas tem como prioridade passar recados... Os professores não têm oportunidade de trocas de experiência, confecção de materiais que possibilitem a aprendizagem de uma forma mais concreta e lúdica, planejamento de projetos, que no meu entender deveriam acontecer.(P5)

[...] deveriam estar mais voltadas para a prática em sala de aula e nas atividades da escola como um todo, e preocupadas com a melhoria da qualidade de ensino, reflexão e discussão de estratégias, não só

ficando no âmbito teórico e utópico de algumas propostas pedagógicas (P8).

No caso do Rio Grande do Sul, as reuniões pedagógicas pelas “horas atividades” se tornaram obrigatórias, mas não eficientes. Qual escola tem apresentado projetos inovadores para os padrões de um país que quer competir no âmbito internacional? Qual é o lugar que ocupamos? Basta observar isto (P6.)

As reuniões pedagógicas são cheias de boas intenções, mas com poucas ações. Por exemplo, os assuntos são sempre os mesmos no âmbito administrativo da escola, problemas que deveriam ser resolvidos individualmente são expostos para o grande grupo, e quem não tem nada a ver com esses acaba tendo que escutar o que não precisaria. Ou, ainda, textos e questionários que são propostos, mas que não há uma continuidade ou fechamento do trabalho (P4.)

Nota-se que em todas as definições aparecem aspectos comuns que referenciam às reuniões pedagógicas como estando completamente desvinculadas da dimensão pedagógica, muito mais próximas de assuntos burocráticos e administrativos. Sob este olhar, podemos afirmar que a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado, entre outros conduzem à perda da autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho (CONTRERAS, 2002), do qual os professores têm sido, de certa forma, reféns. Esses aspectos vão se concretizando na perda crescente de autonomia dos docentes, pois como abordam Garcia, Hypolito e Vieira (2005) o trabalho docente atualmente está se consolidando sob marcas discursivas denominadas de “novo” profissionalismo, em que as práticas principais são: a existência de um currículo nacional, a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados. Estas práticas, segundo os autores (Ibidem, 2005, p.52) “mais do que reforçar o planejamento global da escola e o poder de decisão, sobrecarregam o trabalho docente com tarefas e responsabilidades extras, intensificando o trabalho de tal forma que resta cada vez menos tempo para preparação das atividades de sala de aula.”

Ainda no eixo das reuniões pedagógicas e ação docente, chama a atenção o depoimento de P7, pois nele aparece de modo explícito a maneira como os docentes se manifestam na participação destas reuniões:

[...] a nossa classe nas raras oportunidades de expressão e compartilhamento, de alguma forma tem que retornar às velhas e rançosas leis e diretrizes, que primam os profissionais da educação. Existe muito discurso, mas a prática é muito distante da realidade colocada nas entrelinhas do magistério (P7.)

Nóvoa (2009), em seu texto *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, discute a tônica de uma profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor, em que aborda a questão da cultura profissional. Esta cultura profissional diz respeito ao integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. Entende que é na escola e no diálogo com os colegas que se aprende a profissão, são as rotinas, os registros das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação os elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. Na verdade, o depoimento de P7 aponta para o fato de que os docentes acabam inevitavelmente expressando no contexto escolar a frequente retórica de queixas, dogmas e certezas sobre diversos aspectos da educação, e em contrapartida deixam de buscar o fomento dessa cultura profissional.

Quando o tema é a maneira que são vistos os apontamentos ou sugestões feitos pelos professores nas reuniões pedagógicas, sob o ponto de vista de quem as coordena, é evidenciado nas falas dos entrevistados as relações de poder engendradas nestes espaços:

Depende de quem professa os comentários. Se eles seguirem a linha proposta pelos coordenadores, o debate se instala. Caso contrário, ocorrem cortes para que o trabalho proposto não seja desvirtuado (P3).

Esse apoio não acontece por parte dos professores, existe uma minoria que exerce uma força sobre uma maioria, então prevalece a opinião dessa minoria, para que eu vou mudar isso, se está bom assim, se eu estou ganhando o meu todo mês (P1).

A fala do professor é vista dependendo do interesse da instituição, se ela acha que a situação ou colocação vai beneficiar os interesses de uma certa corrente, ela favorece isso que é dito ou não (P2).

Muitas vezes os apontamentos são vistos como críticas negativas e nada fica esclarecido no momento. Prejudica as relações criando situações constrangedoras por parte de quem não aceita ouvir, gerando assim conversas inoportunas em locais e com pessoas inadequadas (P5.)

Raramente temos retorno do que fizemos ou sugerimos [...](P6.)

Nesta questão, os sentidos expressos pelos professores vão ao encontro da conceptualização de poder de Foucault (1998) como sendo aquele que coloca em jogo relações entre indivíduos e grupos, pois ao falarmos do poder das leis e das instituições supomos que alguns exercem um poder sobre os outros. Aqui é importante salientar que o poder circula e permeia as diferentes relações produzindo efeitos diversos

(FOUCAULT, 1998), o que nos relatos dos professores é explicitado quando, por exemplo, a professora diz: “Depende de quem professa os comentários” (P3), ou ainda, “A fala do professor é vista dependendo do interesse da instituição... (P2)”. Isso denota que as relações de poder ocorrem e vão se constituindo em sistemas regulados e concordes, uma vez que há a necessidade da manutenção dos “regimes de verdade” e que, segundo Veiga Neto (2007) é por meio dos enunciados presentes em cada discurso que se estabelece o que é tomado por verdade, num determinado tempo e espaço.

Destaco o depoimento de P7 que nos remete a um outro aspecto importante nos apontamentos feitos pelos docentes nas reuniões pedagógicas, o fato da percepção dos professores em relação ao papel dos coordenadores, em que o entrevistado inclusive aponta algumas causas para o acontecimento destas situações:

[...] Em geral, as coordenadoras procuram pesquisar em torno do que é sugerido pelos professores e retomarem quase sempre com um parecer ao que foi questionado. Percebo que “alguns” coordenadores, às vezes, sentem-se inseguros no desempenho da profissão frente aos questionamentos e reivindicações que são feitos. Essa atitude, ao meu ver, incorre na gradativa submissão da figura do professor, tornando-o um agente passivo e não pró-ativo como de fato deveria agir no processo ensino-aprendizagem.

Quando Nóvoa (2009) aborda a temática dos novos modos da profissionalidade docente, lembra que esta passa pelo trabalho em equipe, ou seja, há a necessidade do reforço das dimensões colaborativas e coletivas e da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola pelos agentes educativos. Portanto, o trabalho do coordenador pedagógico não pode estar divorciado do trabalho docente, gerando o que denota a fala de P7 a figura do professor submisso ao que lhe é imposto e pré-definido, e para mais além, com uma ação restrita e com características que pouco estão próximas de processos autônomos no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Os depoimentos de P8 e P9 aproximam-se quanto às posturas adotadas pelos docentes no desenvolvimento das reuniões pedagógicas, quando P8 afirma que “Na maioria das vezes as reuniões são mais para escutar do que apontar sugestões”(P8), percebe-se claramente que há uma espécie de contrato pré-estabelecido, em que os docentes acabam não manifestando seus pontos de vista sobre diversos assuntos referentes à sua profissão, e este fato estabelece com maior facilidade uma atmosfera de subordinação no que se refere ao seu trabalho, o que não ocasiona a geração de processos autônomos e resistências no ambiente escolar que tenham por fim avanços

para a educação e o resgate da credibilidade docente. No ponto de vista de P9 os apontamentos e sugestões nas reuniões pedagógicas assim são vistos: “Algumas vezes são encarados como críticas ou levados para o lado pessoal, mas a recíproca é verdadeira”. Aqui lembro de Nóvoa (2009) quando ele se refere à docência como experiência coletiva que, a um só tempo, se formula no plano da ética e do conhecimento, o que amalgama o que ele refere por ética profissional. Afinal, não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver na escola atual, marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Daí a importância de assumirmos uma ética profissional que se constrói no diálogo com os colegas, e não por meio de desavenças ou atritos pessoais evidenciados na fala de P9.

No que tange à desconsideração das opiniões dos professores sobre o ensino e sobre possíveis imposições que geram interferência no exercício da docência, os professores de modo geral, sob ângulos diferenciados, corroboram de maneira afirmativa em suas respostas:

[...] a escola, nesse sentido, fica de braços abertos, de um lado ela quer apoiar o professor e de um lado ela não quer ficar mal com os pais, então ela não sabe o que faz, ela está entre a cruz e a espada, então fica uma situação difícil para a escola, porque ela sabe da capacitação do professor, qual o objetivo de proporcionar este “novo método” e os pais muitas vezes não querem saber disso e dizem eu quero que meu filho encha caderno, o que dificulta também o trabalho do professor” (P1).

Existe todo um sistema organizado, um Plano Político Pedagógico que respalda a escola, leis que comprimem cada vez mais o trabalho do educador no real sentido de seu ofício (P3).

[...]já vi coisas do tipo até de ficar escutando atrás da porta para ver o que é que está sendo feito, se está de acordo, se está atendendo aos interesses desta instituição, até de policiamento (P2).

Existem e ocorrem com certa frequência. Uma delas é o conselho de classe quando discute-se a reprovação de alguns alunos sem condição de acompanhar o ano seguinte, mas por uma série de fatos e pela equipe diretiva, o professor obriga-se a aprová-lo (P5).

Desses relatos pode-se inferir que as relações de poder (FOUCAULT,1995) definem-se, através de práticas e discursos específicos, pois são as práticas que dizem o tipo de poder exercido em um determinado campo, e nas colocações dos professores sobre as desconsiderações e determinações impostas ao exercício docente evidenciam-se as diferentes práticas de *desempoderamento* docente acionadas pelas diversas frentes

da esfera educacional. Estas práticas não ocorrem de modo conjunto, mas sim estruturam-se a partir de ações isoladas, que reunidas sob o critério de sua incidência acabam por se caracterizar em fatores evidentes de um crescente *desempoderamento docente*, os quais passam a agregar-se ao exercício docente.

Por meio dos depoimentos de P7, P8 e P9 é expresso claramente o modo como são desconsideradas as opiniões dos docentes e impostas determinações que interferem no exercício docente:

Sim, a própria estrutura da educação é conduzida de maneira horizontal [sic], isto é, temos que seguir certas normas, imposições que vem dos altos escalões das instituições educacionais. Entendo que a maior dificuldade dos docentes é o fato da imposição, sem uma prévia consulta, ou até mesmo a oportunidade de debates e trabalho em conjunto. Tudo é feito em prol da educação, mas muitas vezes o professor tem que acatar propostas prontas, ditas “politicamente corretas”(P7).

Geralmente quando se propõe uma metodologia de trabalho, ela é imposta, por exemplo, falas assim; “Você tem que fazer tal projeto!”, “O que você vai planejar sobre tal assunto?”, “Quando você vai acabar tal coisa?” Essa pressão em cima do professor força um tipo de trabalho em sala de aula, que talvez, não seja aquele que o professor esteja pensando para aquele momento (P8.)

Nos projetos que acontecem na escola muitas vezes os professores se vêem obrigados a participar e realizar atividades encomendadas, ou a própria mantenedora, como o momento que vivemos na rede Municipal, simula uma construção em rede dos planos de estudos, mas na verdade há uma imposição da concepção que os determinará (P9).

Em contrapartida a essas imposições verificadas nas falas dos entrevistados, considero importante o que Nóvoa (2009) aborda sobre o fato de as escolas serem lugares de relação e comunicação. Segundo o autor (Ibidem), as escolas se comunicam mal com o exterior e os professores explicam mal o seu trabalho. Em suas palavras:

As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a se comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola” (Ibidem, p.8).

Nesse sentido, não basta reclamar das pré-definições, mas há a necessidade de darmos uma volta e avançarmos com propriedade para o reestabelecimento da credibilidade e do protagonismo docentes.

Os depoimentos a seguir vêm ao encontro do que foi argumentado acima, pois claramente observa-se no depoimento de P4 e P6, a um só tempo, a desconsideração de suas opiniões e tentativas de resistência colocadas em ação:

Sim , quando este bate de frente com os interesses da escola, ou seja, uma escola que não tem iniciativa para inovar, não vai atender nenhuma iniciativa do professor que quer aplicar pedagogicamente as inovações. Limitam-se a atender orientações gerais da coordenadoria, sem muita reflexão sobre o assunto (P6).

Sim, principalmente quando o professor tem uma visão libertadora e autônoma da educação. Pois há muita resistência a mudanças no meio docente (P4).

Quando interpelados sobre a consideração da manifestação ou visão do professor na resolução das questões disciplinares, os entrevistados em suas narrativas apontam para um certo descontentamento neste sentido:

Eu já vi pontos de vista sendo levados em consideração e outros ignorados. Até do tipo assim o professor dizer, olha tu não vais entrar na minha aula e dali a cinco minutos ele aparecer com uma autorização dizendo- ela me permitiu eu posso entrar ou até dizendo ela me deu autorização para fazer essa prova e o professor já tinha dito que não iria fazer (P2).

[...] sei de casos de colegas que pensam em desistir da carreira porque sofrem ameaças e são desrespeitados, enfim aquela história tu te preparastes tanto para trabalhar e os alunos não valorizam nada, não estão nem aí (P1).

Essas situações são registradas, mas apenas o aluno é chamado. Quando de ocorrências mais graves, o professor é convidado a fazer-se presente, assim como os pais, para dirimir dúvida quanto aos fatos. Mesmo com essas práticas, por vezes o professor é orientado a ter mais paciência (o famoso jogo de cintura) (P3).

[...]enquanto a questão da disciplina dos alunos não incomoda a equipe diretiva está tudo bem e nada que o professor fale tem importância, afinal ele está tentando resolver problemas que às vezes não tem solução por falta de apoio da escola e da família.(P5).

Nem sempre a visão do professor é levada em conta, depende da maneira com que a equipe diretiva vê as questões disciplinares. Às vezes, pode-se pensar que o professor não tem domínio da turma e a razão fica por conta do que o aluno expõe à direção, e não se ouve o professor. Muitas vezes a falta de limites em casa exige e se faz necessária na escola e não acontece efetivamente por ausência de “comando” da direção em relação à disciplina dos alunos (P8).

Numa perspectiva foucaultiana, a escola é vista como uma instituição disciplinar consolidada ao longo dos tempos; o poder disciplinar é aquele capaz de moldar os

corpos para produzir sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo, e ainda neste sentido o professor é um dos responsáveis por fazer com que os alunos interiorizem este disciplinamento (autogoverno). É interessante observar que nos relatos a própria estrutura institucional (representada por pessoas que vivem as relações de poder) pratica ações que *desempoderam* (desautorizam) os professores no seu ofício cotidiano, fazendo com que o controle disciplinar venha a ficar de certa maneira fragilizado. Quando o docente é desautorizado há um processo de *desempoderamento* que se dá via fragilização do controle disciplinar, pois no momento em que ocorre o jogo de poder que é veiculado por determinado discurso ou silêncio, estes podem fixar interdições ou dar margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1993). Estas ações proporcionam ao professor, em muitos momentos, a percepção de que além de não ter seus saberes reconhecidos em muitas esferas dentro da escola, ainda são questionados em relação a atitudes que necessitem adotar perante o aluno no cotidiano escolar.

Destaco o depoimento de P9 que, ao referir-se à consideração da visão dos professores na resolução de questões disciplinares, aponta para os aspectos legais que de certa forma favorecem o acontecimento de ações que geram práticas de *desempoderamento docente* e fragilizam as relações na escola:

Em algumas escolas tem-se visto que o professor não é ouvido e há casos semanais que a mídia apresenta de violência contra o professor. Além da necessidade de que o professor resolva as situações em sala de aula, há outras instâncias que dificultam algumas medidas mais drásticas que deveriam ser tomadas em determinadas situações: um Regimento que não respalda, uma direção amendrotada, o Conselho Tutelar, o ECA...

6.3 Processos avaliativos e docência

Quanto à ingerência externa sobre os métodos e processos avaliativos utilizados pelo professor em suas aulas, observa-se explicitamente a interferência sob forma de vigilância mais direta ou indireta no cotidiano escolar destes aspectos:

[...] o trabalho é, sim, observado (muitas vezes de forma velada, outras vezes escancaradamente), através do material utilizado, do comentário dos alunos, de colegas, de pais ou pela própria postura do professor (P3).

[...] não é que seja, assim, uma questão de ficar ali observando, analisando, olha você não está trabalhando de acordo com o que foi definido, não é diretamente proposto isto, mas indiretamente existem os comentários de que você deve mudar seu procedimento, ou porque

você é muito boazinha ou muito rígida, então existe sim indiretamente este fator, tanto na metodologia como na avaliação (P1).

[...] sei de colegas que perderam o emprego porque achavam que tinham que ser respeitados e, o gestor achava que não, que o professor era muito exigente para aquela instituição e que deveria sair de lá, sem respeitar a capacidade do professor. Eu acho que, em certos lugares, as coisas são impostas de cima para baixo. E se você não se adequar à instituição tem quem o faça” (P2).

Aqui, inspiro-me no que Foucault denominou de produção de “regimes de verdade”. Para que estes sejam mantidos é necessária a aplicação de sanções normalizadoras que regulem as atividades e estabeleçam punições caso não exista o seu cumprimento. Neste sentido, está explícito nas narrativas o que Foucault descobriu em seus estudos, uma vez que a própria demissão é estratégia para a manutenção do regime de verdade, conforme a fala de P2, já que há a estruturação de um campo de ação para a produção de novas subjetividades ou verdades; e o constante controle sobre os métodos e processos avaliativos abordada por P1 e P3. Nota-se, aqui, a passagem do poder nas mais diversas instâncias e a introjeção de valores nos sujeitos pela relação entre poder e verdade. À medida que poder e verdade se articulam são adotadas estratégias de poder quando se empregam meios para chegar a uma ação de poder, para mantê-la ativada ou quando existe o bloqueio das possibilidades do outro agir. Neste sentido, é importante ressaltar que o poder necessita da verdade e que se configura em uma espécie de rede móvel, portanto, prescinde de um caráter de posse, mas não prescinde do exercício. O poder se apresenta sob um caráter relacional e de constante mobilidade, pois quando as relações estão permeadas por exercícios de luta, afrontamento, relações de força, situações estratégicas, entre outras práticas sociais inerentes ao ser humano, vislumbra-se a circulação do poder nas engrenagens das instituições.

Os depoimentos de P6 e P8 se aproximam ao relatarem diferentes modos de ingerência na metodologia e nos processos avaliativos utilizados pelo docente:

Se houver má fé de algum aluno em dizer que o professor não passou a matéria, cabe ao professor quase sempre de explicar diante da direção. Não precisa dizer mais nada. (P6)

Cada vez mais o professor tem que “seguir” orientações, sejam elas de qualquer instância: municipal, estadual ou federal e isso faz com que o pensar do professor fique de lado e não se leve em conta sua opinião, na maneira de avaliar e preparar sua prática (P8.)

Pela indicação das falas acima, parece que cada vez mais a escola da contemporaneidade passa a ser autogerenciada, tendo que prestar contas do seu desempenho final, uma vez que se estabelecem competências e são cobrados o seu desenvolvimento para posterior atuação destas no sistema social, ou melhor dizendo, no mercado de trabalho. Considero importantíssimo mencionar o fato de que este novo sistema de ensino parece valorizar os saberes (agir, relacionar-se, etc) em detrimento do conhecimento. A educação para o mercado faz com que estes saberes adquiridos anteriormente pela experiência devam ser objetos de escolarização centrada em habilidades genéricas. Tal perspectiva torna a educação uma mercadoria com valor de troca (por um emprego, uma oportunidade, etc) e não valor de uso (valor de conhecimento), sendo este fato percebido nos processos de estratificação da sociedade. Macedo (2002) nos possibilita pensarmos que atualmente mesmo que as relações de poder apresentem-se mais oblíquas e talvez sejam insuficientes para dar conta de novas formas de dominação, é preciso considerar que continuam a existir nas mais diversas conjunturas da sociedade. Portanto, a escola como instituição social faz parte desse panorama e nela se constituem formas diversificadas de exercício do poder. Por outro lado, a partir do momento em que a ação do professor deve estar voltada, em grande parte, para atender às demandas do mercado de trabalho, pouco se torna significativo o que o professor aponta como necessidade ou aspecto a ser abordado na escola como um todo, nas diferentes áreas do conhecimento.

O depoimento de P9 tem presente aspectos de metodologia e de processos avaliativos vistos como relação direta da ação da coordenação pedagógica no desempenho do seu papel, e de que modo esta pode ser expressa:

Quando a coordenação pedagógica é presente, esclarecida e tem a formação adequada ao cargo que ocupa suas interferências, na maioria das vezes, são importantes e adequadas, do contrário, o choque entre coordenação e professores traz perdas à escola como um todo. Acredito que o professor deva conhecer e entender a proposta pedagógica de sua escola para que a sua metodologia seja condizente e, a avaliação consequentemente estará alinhada a ela.

Aqui me parece evidente o que Moreira (2009) nos diz a respeito do currículo, em que considera essencial uma ação ativa e efetiva que faça avançar significativamente o aprendizado, e o responsável por isso é o professor com sua capacidade de desenvolver este processo de modo mais direto.

Abordados sobre a possível relação entre as avaliações externas e o exercício da docência, dois entrevistados apresentam uma confluência de ideias neste sentido:

[...] você deve sim trabalhar com este tipo de material e isso interfere no meu planejamento como professora. Existem coisas relevantes, necessárias que precisam ser trabalhadas, estudadas e que daí você é forçada a deixá-las de lado para aplicar outras coisas talvez não tão importantes que depois serão avaliadas (P1).

[...] elas generalizam um nível de saber que nem todos têm essa capacidade, não condizem. Acabam interferindo no exercício da docência porque acabam gerando uma frustração para o aluno e para o professor; também porque a gente acaba se sentindo um inútil, porque tu acabas ficando um ano com este aluno e a impressão que a gente tem é de que a gente andou para trás ao invés de avançar no conhecimento com eles (P2).

Por meio dos excertos acima destacados percebo que a educação é vista como mero produto, mercadoria, pois se ao docente cabe apenas gerir algo que foi pré-concebido, este passa a sentir-se como parte de um processo que visa a analisar resultados obtidos em um determinado período/tempo, ou também nele começa a instalar-se um sentimento de vulnerabilidade e até inutilidade, visto que deixa de exercer um certo protagonismo docente, o qual considero inerente à sua profissão e que vem sofrendo constantes desgastes no contexto atual.

Considero de extrema importância abordar neste momento o papel do professor no desenvolvimento do currículo como um processo gerador de autonomia, uma vez que, através de ações sob esta perspectiva, serão potencializadas soluções mais adequadas para o processo de aprendizagem dos alunos, o que de certa forma é o objetivo principal da ação de qualquer professor. Dito isto, é importante ressaltar o que Contreras (2002) pontua sobre a atuação das políticas públicas no contexto educacional, quando afirma que a escola acaba tendo que definir um produto e gerir este corretamente, através de meios para ter um atrativo social, em que agindo a partir destes princípios aparece uma questão meramente técnica do ensino escolar e instala-se a perda do sentido político da educação.

Os depoimentos de P5, P6 e P8 nos revelam o impacto imposto pelas avaliações externas sobre o exercício docente:

Essas avaliações afetam todos os professores, principalmente os que estão trabalhando com a turma avaliada. Muitas pessoas pensam, inclusive as que trabalham fora da educação, que se o resultado da turma for abaixo do esperado a culpa é do professor que não

“soube” ensinar ou dos professores anteriores que não fizeram um bom trabalho para sanar as dificuldades de aprendizagem (P5).

As escolas ficam sobre observação dos órgãos competentes, em minha opinião estas avaliações aplicadas da forma que são, servem apenas para acharem um “bode expiatório” que somos nós professores (P6).

Cada ano os alunos “chegam” com um nível muito baixo de aprendizagem na série em que vai ser aplicada uma avaliação externa, seja ela qual for, e isso te preocupa muito, pois tu te sentes avaliado também. Se os alunos forem mal, vão te questionar o porquê, “você não preparou os alunos?”. E nunca é levado em conta a falta de empenho e seriedade dos alunos, sem falar da falta de estudo (P8).

Aqui trago o que Nóvoa afirma com propriedade em seus estudos “Há hoje um excesso de missões dos professores, pede-se demais aos professores, pede-se demais às escolas” (2001, p. 3). E nesta linha de pensamento prossegue, “as escolas valem o que vale a sociedade” (Ibidem). O autor refere que não podemos imaginar uma escola extraordinária, em uma sociedade onde nada funciona. Porém, identifica uma espécie de paradoxo: ao que parece aquilo que não podemos assegurar na sociedade, temos a tendência de projetá-las para a escola e sobrecarregar os professores com um excesso de missões. Exemplifica, da seguinte forma estes fatores: os pais não conseguem assegurar a disciplina, pede-se ainda mais disciplina à escola; os pais não conseguem que os filhos leiam em casa, pede-se à escola que os filhos aprendam a ler, entre outros tantos exemplos de transferências de responsabilidades. E conclui dizendo “Que cada vez que a sociedade tem menos capacidade para fazer certas coisas, mais sobem as exigências sobre a escola”, e sem dúvida considera este um paradoxo absolutamente intolerável, já que tem criado entre os docentes uma situação insustentável do ponto de vista profissional.

Já P7 e P9 demonstram em seus depoimentos a questão do contexto de aplicabilidade dessas avaliações externas, quando assim se referem às mesmas:

[...] Essas avaliações muitas vezes colocam algumas instituições como ineficientes, porém a questão é o currículo que se apresenta em cada escola, instituição, federação, etc.(P7).

[...] além de a escola ser vista como um lugar de formação, ela deve dar respostas às cobranças da sociedade e do governo, que quer ver somente os resultados, representados através de conhecimentos pré-determinados, não importando que essas provas não levem em conta as particularidades dos alunos, as metodologias das escolas, pois são provas feitas e aplicadas no Brasil inteiro, num mesmo formato. Além

disso, as próprias escolas interessadas nesses resultados, pois deles dependem investimentos, verbas... que serão repassadas às escolas, separam os “melhores” alunos para realizarem as provas. Enfim, os resultados não são verdadeiros e não ajudam a educação a avançar em nosso país (P9).

Lessard e Tardif (2008) apontam que nesse movimento de reestruturação escolar, em que a transformação do papel do Estado e ascensão de um modelo mercantil são fatores contribuintes da desestruturação do sistema de ensino, uma certa profissionalização do ensino parece funcional, adaptada e integrada a esses desenvolvimentos, e aqui me parecem serem evidentes os indicativos de um processo crescente de *desempoderamento* docente, pois são os docentes os mais atingidos por essas inconsistências impostas pelo sistema. Desta forma, estamos delineado um cenário em que há uma atmosfera tensa de complementaridades e conflitos entre o Estado e o mercado, de um lado, e de outro, a profissão docente.

6.4 Contexto escolar e valorização docente

Sobre o eixo contexto escolar e valorização docente, no qual são solicitados a mencionar sobre o sentimento de desvalorização do exercício docente e o compartilhamento ou não deste com os colegas de profissão, é notável a maneira incisiva em que é expresso este sentimento:

Existe sim, o professor se sente desvalorizado porque está se preparando para trabalhar com estes alunos pela manhã, à noite e aí tu chegas à sala de aula e se depara com o desinteresse dos alunos, que se perguntam o que estão fazendo aqui, que não têm vontade, e nesses momentos me sinto desvalorizada, aí você tem que ameaçá-los, você tem que ser rígida para que eles percebam a importância de estar lá e trabalhando aquele conteúdo. Este sentimento de desvalorização é geral, não somente no Português, é em todas as disciplinas, então compartilho este sentimento com todos os meus colegas (P1).

Essa é uma das tônicas do nosso dia a dia. Somos compelidos ao individualismo e a segregar nossos sentimentos e ansiedades através de um sistema que nos vê como profissionais a serviço de uma educação equivocada e que não privilegia o saber (P3).

Eu acho que nos momentos que a gente conversa este é um sentimento nacional, que o professor está sendo desvalorizado, que a educação particular virou um produto de venda, o aluno é o cliente e o professor é o vendedor, que tem que atender ao cliente. A partir daí a educação virou um comércio, já, na educação pública, a partir do momento em que tu já és desautorizado numa nota, numa avaliação, isso já é desvalorização. Até porque li num estudo que a segunda

classe que mais adocece é o professor, e a primeira são os bancários, e a partir do momento em que uma classe de trabalhadores começa a adoecer é porque existe um sentimento de frustração, de desvalorização, de desgaste, tem sempre que estar provando o que tu fazes (P2).

Neste ponto vale destacar a visão de autonomia que Contreras (2002) utiliza ao definir esta como uma construção dada através do diálogo social e do entendimento mútuo, e não uma visão de autonomia definida pela capacidade de isolamento ou de evitar influências e relações no contexto educacional e também fora deste. Portanto, percebe-se claramente que ao referir-se sobre os momentos de compartilhamento entre colegas deste sentimento de desvalorização (unânime entre os entrevistados) o que ocorre são tentativas da realização de análise das condições da prática docente, para, a partir destas, instituir, de certo modo, a capacidade crítica de reflexão dos professores sobre a cultura escolar. Estas tentativas quando não causam o impacto esperado no contexto educacional (na estruturação do currículo, nos métodos avaliativos, etc.), muitas vezes, acabam gerando um sentimento de alienação e como consequência a manifestação de sentimentos de desgaste, desvalorização, angústia e frustração percebida como uma tônica nos depoimentos dos professores.

Nas falas de P5 e P6 há uma unidade sobre o ponto de vista em que é vista a desvalorização docente e nos momentos em que esse sentimento é compartilhado, quando afirmam:

Sim, este sentimento é quase unânime. Podemos falar de desvalorização financeira, da equipe diretiva que por muitas vezes deixa o professor em último plano, pelos colegas de sala de aula e comunidade que questionam sua metodologia (P5).

Geralmente nos Conselhos de Classe e como já disse raramente são ouvidos, registrados ou se quer respeitados (P6).

Nos depoimentos citados anteriormente, me reporto à Nóvoa (2001) quando trata do paradoxo vivido na profissão docente e aponta para a exigência de dois aspectos que considera absolutamente essenciais para o exercício docente. O primeiro deles é o fato de que esta necessita de um ambiente de calma e tranqüilidade para o exercício de seu trabalho: “[...] não é possível trabalhar pedagogicamente no meio do ruído, no meio do barulho, no meio da crítica, no meio da insinuação. É absolutamente impossível esse tipo de trabalho. As pessoas têm que assegurar essa calma e essa tranqüilidade (2001, p. 3). E o outro aspecto também essencial é o de ter condições de dignidade profissional, a qual passa por questões materiais, de salário (como bem menciona P5), de formação e

de carreira profissional. E conclui afirmando que não é possível imaginar que os professores tenham condições para responder a um aumento imensurável de missões e de exigências no meio de críticas ferozes, de situações intoleráveis, de acusação aos professores e às escolas.

Enfim, os depoimentos de P5 e P6 nos instigam a pensar na necessidade de se instaurar um processo de organização coletiva dos docentes dentro das escolas para o exercício de um papel como profissão, e não apenas como organização em questões sindicais tradicionais ou associativas e na valorização do conhecimento profissional dos docentes construído na prática, através da experiência e na reflexão sobre esta experiência (NÓVOA, 2001).

As falas de P7, P8 e P9 se aproximam quando são explicitados os momentos de compartilhamento desse sentimento de desvalorização entre os docentes:

Com certeza sim. No entanto, não participo deles e aconselho sempre meus colegas a não estarem perto dos pessimistas e sabotadores, uma vez que esta prática contagia a escola e o grupo de docentes, prejudicando, com este tipo de comportamento o objetivo final que é o aprendizado do nosso educando (P7).

Penso que no geral estamos sempre nos sentindo desvalorizados, pois não se vê mais alunos que querem aprender e assim reconhecer o teu trabalho. Entre os colegas se compartilha esse sentimento nas reuniões, recreio e até nas entregas de boletins, na verdade se dá em forma de desabafo, pois a sociedade não vê essa desvalorização e os professores falam entre eles mesmos (P8).

Sim, nos momentos em que é criticado sem ser ajudado, em relação ao salário, quando há imposição das tarefas, quando enfrenta dificuldades com os alunos e não encontra soluções... Na maioria das vezes, dividem esses sentimentos com os colegas, discretamente, pois poucos são aqueles que falam abertamente nas reuniões ou em particular, com a direção. Há grupos nas escolas, aqueles que apóiam e os que não apóiam a direção (P9).

Sim, principalmente na realização de eventos ou projetos em que há falta de apoio e participação da comunidade escolar. Esses momentos de insatisfação são compartilhados pelos professores envolvidos através de diálogos informais na sala dos professores ou em momentos afins (P4).

Os excertos acima remetem à necessidade apontada por Nóvoa (2009) de que por meio dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática¹² seja construído

um sentimento de pertença e de identidade profissional para que os professores se apropriem de processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. O autor (Ibidem) acredita que esta reflexão coletiva é o que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos docentes. Para alcançar esta meta, digamos assim, há de existir a construção de programas de formação coerentes em conjunto com a ação de capacidade de comunicação dos professores aliado a um reforço de sua presença pública. Nóvoa também acredita que atualmente é necessário reintroduzir a dimensão do papel social dos docentes nos programas de formação para que estes sejam organizados com propostas coerentes.

Questionados sobre a associação da autonomia ao seu exercício docente, os entrevistados demonstraram em suas colocações, de forma eminente, o abismo existente entre o discurso sobre autonomia e as práticas autônomas:

Então é uma utopia, a partir do momento em que tu és autónomo, mas não decides nada, tu podes até te sentir autónoma, mas não existe, tu estás sempre [...]. não que vá desrespeitar uma hierarquia ou fazer algo que não seja legal, mas a partir do momento que tu tens que seguir uma regra que vem de cima e é para todos essa autonomia se vai (P2).

[...]nem tanto, como eu te disse, tu tens que dançar conforme a música. Se te impõem determinadas tarefas ou formas de planeamento tu deves seguir aquilo, estando totalmente ou não contra os teus princípios ou aquilo que tu planejastes, que tu sonhastes em fazer em trabalhar, então tu não tens esta autonomia (P1).

Com o advento das novas regras para a educação, evidentemente que todos os segmentos da comunidade escolar acabaram perdendo muito de sua autonomia (P3).

Aqui cito Contreras (2002, p. 262) quando afirma que “[...] a suposta autonomia reflete a contradição entre a flexibilização e a crescente regulamentação”, regulamentação esta por parte do Estado, que no intuito de abdicar de sua supervisão e acompanhamento do ensino¹³, sugere aos professores que exerçam sua autonomia profissional enquanto educadores, porém nem sempre estes são ouvidos como uma voz própria nos processos educativos formais. Por este ponto de vista há uma congruência

o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

□ Aqui, de modo algum, estou negando a importância de o Estado na definição de normas para o ensino.

nesta questão da autonomia associada ao exercício da docência, visto que os professores a veem como algo utópico, com incoerências entre o discurso e a prática, com imposições e apontando para a sua crescente perda no contexto escolar.

Os depoimentos de P5 e P9 aproximam-se quanto ao fato de acreditarem exercer autonomia por meio de sua prática no contexto escolar, independentemente do fato de serem exigidos alguns resultados referentes à sua ação pedagógica:

Sim tenho autonomia. Por mais que eu tenha que mostrar o trabalho realizado com os alunos para a coordenadora do programa e comprová-los nas avaliações externas, minha metodologia ou o rendimento dos alunos não é questionado (P5).

Tenho, pois entendo autonomia como liberdade para realizar minha prática, desde que não vá contra os princípios pedagógicos da escola. Trabalho numa escola ciclada e tenho conseguido trabalhar os conteúdos que acredito importantes e necessários, mesmo partindo das falas (P9.)

Garcia e Anadon (2009) ao se referirem sobre o discurso educacional que vem sendo utilizado em relação à escola apontam para uma certa tendência em minar a já desacreditada autoridade docente e a um processo crescente de conclamação da sociedade para corresponsabilizar-se com o Estado na implementação, manutenção e fiscalização das políticas educacionais, o que sem dúvida torna os professores alvos de maiores críticas e avaliações por parte de diferentes setores da sociedade.

Em contrapartida ao dito anteriormente, Martins (2002) nos traz a questão da autogestão das escolas como uma possibilidade efetiva de se romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional. Porém, também tem presente em seus argumentos que, em geral, essas experiências esbarram nos limites da normatização externa da própria área, o que ocasiona o fato das escolas não se apresentarem completamente autônomas. Segundo a autora “[...] uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos de ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por um amplo conjunto de fatores” (MARTINS, 2002, p. 230).

O que P6 relata no seu depoimento nos permite refletir que espécie de autonomia buscamos no âmbito escolar, uma vez que faz a seguinte afirmativa:

Acredito na autonomia desde que esteja inserida num projeto comum da escola, porque se não, não há objetivo (P6.)

Goodson (1995) afirma que prestar atenção à voz do professor supõe uma humildade epistemológica imprescindível à nossa época, sobretudo se considerarmos que até há bem pouco tempo, as terias formativas – inclusive as críticas – estavam muito mais preocupadas em normatizar as características de um bom professor (professor crítico, revolucionário, progressista) ao invés de analisar o próprio movimento cotidiano, em que os professores produziam suas práticas, as quais conseqüentemente seriam desencadeadoras de geração de processos autônomos. Em função desses fatores, a formação docente passa a ser compreendida enquanto propostas de mudança, de inserção dos docentes nos processos formadores e de soluções que tenham incidência na vida das escolas e dos professores. Se postos esses aspectos de outra forma, me parece que seria como se o cotidiano escolar e a vida do professor correspondessem à negação do projeto de sociedade visado pelos formadores.

Os depoimentos de P4 e P8 apontam para uma certa relativização da conquista de autonomia:

Nós tentamos expor as nossas metodologias de ensino e de avaliação. Por exemplo, dentro da sala de aula temos autoridade e autonomia e podemos continuar usando os nossos métodos, porém devemos argumentar como a nossa metodologia esta dando certo e esperar que haja ou não um consentimento para que possamos continuar o nosso trabalho dessa forma. E, também, devemos nos munir de registros e estratégias que comprovem que os alunos estão desenvolvendo bem as habilidades propostas (P4).

Na sala de aula, penso que os professores tem uma certa autonomia para desempenhar a sua função. Mas ao mesmo tempo, em algumas decisões, como reprovação de algum aluno, não se tem essa mesma autonomia. Até o próprio ECA tira um pouco a autonomia do professor e da escola (P8).

Agregada a essa presença relativa de autonomia no exercício docente, expressa nos relatos das entrevistadas, trago, mais uma vez, Nóvoa (2008), que também destaca a necessidade de reforçar o poder de iniciativa e a presença social nas escolas (questão da comunidade). O autor menciona a reorganização da escola como realidade multipolar, composta de lugares físicos e virtuais (questão da autonomia), e aborda a temática do saber e da sua recomposição na sociedade atual (questão do conhecimento). Por fim, traduz essas três questões em dilemas para a profissão docente e sua formação. Ao abordar os dilemas da profissão de professor, aponta como primeiro, o dilema da comunidade, ou seja, as exigências e dificuldades percebidas pelos docentes para construir laços com o espaço comunitário, o que possibilita certamente a redefinição do

sentido social do trabalho docente no espaço público da educação ou da importância do saber relacionar e de saber relacionar-se. O segundo dilema – da autonomia - seria o de repensar o trabalho docente dentro de uma lógica de projeto e colegialidade, ou da importância de saber organizar e saber organizar-se. Parece-me que aqui seriam importantes a adoção de ações que nos obrigariam à mudanças de atitudes, principalmente na definição das práticas e dos dispositivos de avaliação das escolas e dos docentes. Seria uma idéia de abertura da escola como espaço público de educação, mas ao mesmo tempo, se trata de imprimir um caráter autônomo aquilo que faz, no sentido de organização. No dilema da autonomia se questionariam não somente as competências individuais dos docentes (utilizando-se de uma lógica mais comum), mas as competências coletivas dos docentes reunidas num projeto de escola. O dilema do conhecimento é talvez o mais complexo, em que a atividade docente se encontra no status de coisa simples e natural, o que tem a ver com o fato de que os professores nunca tiveram o seu saber específico devidamente reconhecido.

Nesta direção, se trataria de reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa, ou da importância de saber analisar e de saber analisar-se. Seria tratar da ação docente voltada para um trabalho de discussão, que exige tempo, processo de escuta, relação mais aberta entre escola e universidade e divulgação pública de resultados. Portanto, Nóvoa (2008) aponta caminhos para sair da penumbra, o que, sem dúvida, passa por uma reflexão coletiva, informada e crítica, ligadas ao entendimento de que precisamos pensar em ligar de outra forma os docentes às comunidades, recriar uma concepção mais estruturada do trabalho escolar e sua organização, estabelecer novas relações dos docentes com diferentes formas de conhecimento. Esses são temas que marcam certamente os debates contemporâneos sobre professores e formação.

6.5 Autonomia docente

No eixo autonomia docente, quando questionados sobre a maneira que resistem à perda de autonomia e aos processos de não-reconhecimento de seus saberes e de sua autoridade como docente, há o apontamento de algumas resistências nos excertos de alguns dos entrevistados:

Apesar dos entraves que existem na nossa profissão e que citei anteriormente, acredito que os nossos objetivos e princípios

pedagógicos possam ser viabilizados da melhor maneira possível para que o aluno seja beneficiado. Penso que o professor terá que ser mais ouvido para obter mais respaldo e para que possa realizar sua ação da maneira como considera desejável, manifestando seus princípios e crenças.(P1)

Sinto a necessidade a partir desta evocação, de citar o pensamento de Deleuze em promover conversações e provocações que nos permitam pensar a educação, desalojando-nos de nossas falsas certezas, e nessa direção o pensamento do autor desloca-se, digamos assim, para o campo da educação quando trata da concepção de uma “educação maior”, instituída, e uma “educação menor”, máquina de resistência (Ibidem, 1977). Considera a educação maior aquela concebida pela ação das políticas públicas, pensadas pelas cabeças a serviço do poder e que acaba por instituir-se dentro de um sistema. Uma educação menor seria caracterizada por um ato de revolta e de resistência, o que exprime a fala de P1, ou seja, seriam as estratégias utilizadas nas micro-relações contra o que, de certa forma, já está instituído ou imposto pela ação de uma macropolítica.

P2 relata da seguinte maneira as questões de falta de resistência no exercício da docência:

Ao me deparar com a pergunta a resposta veio imediatamente, não faço nada, isso foi realmente inquietante. Outra pergunta surgiu: porque não faço nada? Muitos são os fatores, a sociedade na qual estamos inseridos que nos enreda numa correria sem fim e não nos permitimos certos questionamentos e tudo vira “samba”... O sistema no qual estamos inseridos também nos engessa, são 40 horas de trabalho em regime de contrato emergencial é ruim assim pior sem ele, se reclamar muito têm outros que não reclamam e a substituição é imediata. A falta de unidade nas ações da classe contribuem para que esse quadro se agrave. O medo e a solidão paralizam a consciência e a busca por melhorias. A acomodação é o caminho mais confortável e seguro e a máxima se perpetua “a educação reproduz a sociedade”

O que Nóvoa (2009) traz a respeito de uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente se encaixa perfeitamente na fala expressa por P2, já que o autor (Ibidem) tem dito e repetido nos últimos anos que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor, ou seja, é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. O autor é contundente ao afirmar “Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (Ibidem, p.6)

Na ótica do autor (Ibidem) estamos caminhando para a compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional, visto que as dificuldades levantadas por aqueles alunos que não querem aprender, que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário que os professores estão obrigados a enfrentar. Para que haja qualidade nesta relação os professores necessitam ser pessoas inteiras, no sentido do docente visto como pessoa, não sob o aspecto moral ou vocacional, mas na perspectiva do conjunto de fatores que envolvem o ser professor. Neste sentido, será que realmente “a educação reproduz a sociedade” (a sociedade é reproduzida pela escola?), ou há perspectivas para que busquemos uma situação futura de não-acomodação no campo educacional?

O depoimento de P3 mostra consciência quanto à necessidade de resistirmos enquanto profissionais da educação aos processos de fiscalização e controle na educação:

Estas colocações são muito complexas e podem desestabilizar qualquer profissional, especialmente aquele cujo trabalho segue rigorosamente os ditames da escola. É claro que existem normas, regimentos, PPPs, crenças... Mas o professor, a meu ver, que não possui – ou não consegue – segurança naquilo que realiza e que não esteja convicto de suas proposições, está fadado ao insucesso, ao conformismo ou à acomodação, assim como à manipulação frente a uma ação pedagógica coerente que contemple as reais atribuições da escola.

Com as novas metas, leis e diretrizes, o docente está cada vez mais “engessado” em sua práxis. O conhecimento passou a ser secundário, enquanto que o trabalho tornou-se mais assistencial, no sentido de auxiliar as diferentes esferas que compõem as comunidades atendidas pela rede pública.

Para resistir às pressões cotidianas, a ação/reação tem que acontecer por parte do professor. Afinal, qual é o papel desse indivíduo, senão o de orientar, nortear, dar manutenção, promover discussões e debates quanto às questões do conhecimento, disciplinar e apontar que na vida existem hierarquias que devem ser preservadas e respeitadas, para que a escola seja realmente inclusiva e prepare esses jovens para a vida e o mercado de trabalho? Para tanto, o professor deve ser diligente, empreendedor, não ter medo de sair das raias do desconforto promovido pela atual situação da educação em nosso país.(P3)

Aqui remeto ao que Foucault denomina de pontos de resistência, os quais não estão localizados no gérmen da produção do sujeito e dos discursos verdadeiros, mas contra suas formas terminais e seus efeitos de poder hegemônicos, ou seja, se evidencia

que as lutas atravessam o tecido social e os próprios indivíduos. Segundo Foucault, os efeitos do poder se dão pela correlação entre as forças, portanto sem esta não há resistências e também se torna impossível haver relações de poder, permanecendo somente domesticação e escravidão. No relato de P3 percebemos de maneira intensa a necessidade de articulação de estratégias de resistência no âmbito educacional, pois a própria entrevistada denuncia que se nós como integrantes da classe não iniciarmos este processo, outros farão por nós e com certeza em desacordo com aquilo que almejamos enquanto educadores para a educação.

O relato de P3 se estende apontando para ações concretas a serem postas em ação pelos docentes nas mais variadas frentes em que atua:

É evidente que isso não é fácil, de vez que se trava diariamente com as adversidades. A perda de autonomia promovida pelos dirigentes e secretarias, e muitas vezes pelos próprios colegas, enfraquece o exercício do magistério, faz com que os alunos não tenham limites, não consigam orientar-se, o que é próprio da faixa etária atendida, especialmente no Ensino Fundamental. O sujeito que busca alternativas e técnicas diversificadas, bem como a troca dos conhecimentos alicerçados em sua formação profissional (alguns indo além da graduação) nem sempre consegue manifestar sua opinião, suas convicções, por receio de ser preterido ou julgado

Para finalizar, o educador precisa urgente rever sua postura e estabelecer suas próprias metas, evitando o confronto, mas agindo em favor do objetivo maior: no seu espaço (sala de aula) exercitar e colocar em prática sua bagagem cultural, fortalecendo vínculos com alunos e promovendo nesses o pensar. Enquanto isso, deve ser atuante e defender suas ideias e crenças, para que o ensino cumpra sua real finalidade – como já exposto acima, debatendo, argumentando, ao invés de aceitar o monólogo típico dos encontros pedagógicos.

Professor é aquele que produz, que serve de modelo, que instiga, que conduz à investigação e provoca os alunos a buscarem alternativas para os problemas apresentados e vividos, com disciplina, organização, respeito, autoridade (na medida certa) e, especialmente, conhecimento de causa, ou seja, domínio de suas competências e habilidades. Caso contrário, continuaremos com “espasmos” frente a um novo projeto “sugerido” pela escola, o que não contribui nem revigora o resultado esperado.

O professor autônomo, convicto, preparado emocionalmente, certamente agirá com criticidade, coerência, ética, paciência e até mesmo com certa perspicácia para defender suas ideias e praticar um trabalho que valoriza o ser e o saber, em detrimento a todas as perdas que vem enfrentando ao longo desses anos. E, o mais importante, que essa categoria profissional perceba de uma vez por todas que somente a parceria e a troca podem fortalecer o grupo e promover mudanças significativas em todo o processo, sem que haja a subjugação e o não reconhecimento do cabedal que cada docente carrega em sua vida dedicada à educação de qualidade. (P3)

Quando P3 trata das características do “*professor autônomo, convicto, preparado emocionalmente, certamente agirá com criticidade, coerência, ética, paciência, ...*” reporto ao que Foucault pontua sobre o estudo da crítica diante dos processos de governamentalização em que afirma que nenhum poder é inevitável quando atua sobre os indivíduos. A governamentalização é o movimento pelo qual numa determinada prática social busca-se sujeitar os indivíduos a mecanismos de poder que demandam justificações de verdade para reproduzir-se e legitimar-se. Sendo assim, o relato de P3 nos incita a pensar que apesar dos processos que engessam o exercício do trabalho docente, aí incluídos “regimes de verdade” há a possibilidade de explorarmos as fissuras existentes como mecanismos de resistência. Partindo destes pressupostos apontados por Foucault, a atitude crítica passa a ser o processo pelo qual os indivíduos buscam “interrogar o poder [governo] nos seus efeitos de verdade “como condição para questionar a “verdade nos seus efeitos de poder.”(Foucault, 1990, p.39)

Penso que as adversidades consideradas no contexto da fala de P3 tem relação direta com o que Foucault denomina dos jogos de verdade que são instituídos a partir dos modos de governos dos homens, em que se reconhece como verdadeiro aquilo que é acolhido racionalmente por um grupo e considerado como falso aquilo que é culturalmente preterido. Fazer a crítica, segundo Foucault, consiste em descrever a emergência de alguns desses jogos, para que posteriormente possamos questionar as evidências das verdades que nos concernem. Assim sendo, “as adversidades” são parte integrante desses jogos e constituem-se concomitantemente na construção de novos regimes de verdade.

Para melhor explicitar o que Foucault sugere sobre a verdade, Muchail (2004, p. 12) nos diz:

Estabelecer esse jogo ou conjunto de regras que, numa determinada época e para uma determinada sociedade, autoriza o que é permitido dizer, como se pode dizê-lo, quem pode dizê-lo, a que instituições isso se vincula, etc., enfim, o que deve ser reconhecido como verdadeiro e o que deve ser excluído como desqualificável, eis o procedimento que Foucault chama de “arqueologia.”

O depoimento de P9 vai ao encontro do que P3 relatou com relação à necessidade de resistirmos enquanto organização dos professores num movimento de construção da colegialidade docente (NÓVOA, 2008), ou seja, a necessidade da nossa

organização como comunidade profissional e da sistematização de um conhecimento profissional específico dos professores:

Muitos resistem e deixam-se levar pela falta de opção ou de coragem e se mantêm na profissão levando a situação em frente no ritmo empurra-empurra. Mas, os convictos, que acreditam na nobreza da missão de educador continuam e lutam, expondo suas ideias, buscando alternativas que possam reforçar e garantir a competência que confere autoridade à nossa profissão. O trabalho reflexivo, realizado em equipe, com vistas à concretização da democracia dentro do ambiente escolar e nas relações com a Mantenedora é fonte de estímulo à resistência e à confiança. (P9)

Os depoimentos de P4 e P5 são congruentes, pois explicitam o sentimento de comodismo presente nos docentes, uma vez que estes parecem apenas executar tarefas que lhe são confiadas:

Nós tentamos expor as nossas metodologias de ensino e de avaliação. Por exemplo, dentro da sala de aula temos autoridade e autonomia e podemos continuar usando os nossos métodos, porém devemos argumentar como a nossa metodologia esta dando certo e esperar que haja ou não um consentimento para que possamos continuar o nosso trabalho dessa forma. E, também, devemos nos munir de registros e estratégias que comprovem que os alunos estão desenvolvendo bem as habilidades propostas (P4.)

Normalmente nada é questionado, as professores preferem não entrar em discussão e não provocar atritos e desgastes nas relações pessoais, pois sabem que continuará acontecendo tudo da mesma maneira. Um exemplo que acontece nas escolas são os projetos que as professoras devem trabalhar durante o ano. Recebem tudo pronto sem ter participado de nada, nem mesmo das atividades que devem ser realizadas em sua série, você não tem escolha precisa executar como foi solicitado ou questionam sua conduta de educadora (P5.)

Nóvoa (2007), em seus estudos, aborda a temática da presença de alguns paradoxos da profissão docente e me parece pertinente abordarmos um deles que tem relação com os excertos da fala dos entrevistados P4 e P5. Trata-se do paradoxo da glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio pelo qual são tratados os professores. Para melhor evidenciar esta afirmativa Nóvoa (2007, p.12) afirma:

Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor.

Aqui parece cristalizar-se, por meio do que Nóvoa nos coloca como um paradoxo, um sentimento de conquista parcial de autoridade e autonomia, e a presença constante de fiscalização e controle sobre o trabalho docente, o que fica tão evidente nas falas dos entrevistados. Estes fatores além de serem considerados paradoxais na ação docente acabam gerando no âmbito da profissão um crescente processo de intensificação e autointensificação do trabalho docente (GARCIA e ANADON, 2009) que colaboram significativamente para a precarização das condições do trabalho docente e o descrédito crescente do profissional da educação na sociedade.

A fala de P6 denota novamente as questões de conformismo que afetam a classe docente e aponta dois fatores como responsáveis por este panorama: o sistema educacional e a turma de colegas desmotivados, ao passo que também sinaliza a ideia de que necessitamos criar uma atmosfera em que o trabalho docente passe a ser mais valorizado:

A maioria não se manifesta, são de opinião que não ganha para isso, ou o que é pior, para ter um rendimento razoável dão tantas aulas que realmente não têm tempo e nem vontade e muito menos se sentem encorajados a levantar e defender bandeiras. Até por que quando fazem têm duas forças de oposição; o sistema educacional e a turma de colegas desmotivados [...] Como vê, se o professor não se valorizar a sociedade não o valoriza. Penso que temos que começar por nós.

Para Nóvoa (2007) fala-se muito de educação, mas em regra geral não são os professores que falam, pois a voz destes ainda está muito ausente do debate educativo, e se quisermos criar uma melhor credibilidade profissional temos que aprender a ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais decisiva na educação. O autor (Ibidem) acredita que por meio dessa inserção dos docentes na comunidade iniciará a conquista do espaço público da educação pelos docentes e como consequência disto o resgate da credibilidade social e profissional da classe.

P8 assim discorre sobre a resistência dos docentes à perda de autonomia e aos processos de não reconhecimento de seus saberes:

Está cada vez mais difícil o professor ser reconhecido pelos seus saberes, sua competência profissional.. e nem se fala por sua autoridade. Hoje em dia o professor não consegue realizar um trabalho voltado para o saber, então seu saber também é deixado de lado, sua autonomia para trabalhar com seu aluno se limita a não "desobedecer" leis e normas onde o aluno tem muito mais direitos do que deveres. A falta de reconhecimento da autoridade do professor é um espelho da falta de limites que os alunos cada vez mais tem, eles

chegam na escola sem limites nenhum e acham que na escola pode-se fazer tudo o que quer, como em casa, onde a maioria dos pais perderam totalmente o controle perante os filhos e uma geração sem limites está crescendo sem entender direito o que se pode fazer o que não se pode... vamos ver como vão se sair no mercado de trabalho cada vez mais exigente e seletivo... e isso me frustra muito...pois dá pra prever o que vai acontecer..

O depoimento de P8 me instiga a pensar sobre o que Nóvoa (2007) denomina de construção de uma nova profissionalidade docente baseada numa forte personalidade. P8, no seu relato, demonstra que essa descrença pela figura do professor na sociedade atual é um processo crescente, em que parece estarmos criando uma geração sem limites que se defrontará com um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e exigente, no qual sem dúvida encontrarão dificuldades para se afirmarem como futuros profissionais. Por isso, a importância do que o autor (Ibidem) nos traz ao dizer que nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores podem despertar; que nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover.

A partir desse raciocínio podemos afirmar que mesmo com a invenção de tecnologias, de serviços, programas, máquinas diversas, nada substituirá o professor e para que este realmente não seja substituído é necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados, que sejam apoiados no seu trabalho, e que este apoio exista por parte de toda a sociedade. Esses professores fazem e farão a diferença num futuro não tão distante, e para isso acontecer precisam ser pessoas de corpo inteiro, profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e a sociedade, apesar de todas as dificuldades. Como bem sugere Nóvoa, precisamos ultrapassar esta fronteira da profissão docente para nos comprometermos com uma educação melhor, uma escola melhor.

A análise das entrevistas permite-me apresentar como ideias-síntese:

- a instauração crescente de práticas de *desempoderamento docente* no cotidiano escolar;
- as práticas de *desempoderamento docente* associadas a um sentimento de desvalorização dos saberes dos docentes;
- a necessidade da busca de mecanismos de resistência construídos dentro de uma perspectiva de organização dos professores.

6.6 Sobre o documento base

Considero importante destacar a existência de um documento denominado *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul -2010* de autoria da Secretaria Municipal da Educação para contribuição da análise de dados da referida pesquisa. O documento constitui-se de: Introdução em que consta relato do Secretário de Educação sobre a política de educação adotada pela Secretaria; Contextualização do município de Caxias do Sul e contexto histórico do mesmo; Referenciais Orientadores; Organização Curricular; Concepção Metodológica; Concepção de Avaliação; Perfil do egresso; Perfil dos gestores, subdivididos em: perfil do diretor e vice-diretor, perfil do coordenador pedagógico e perfil do professor e sistemática de avaliação dos referenciais.

O documento tem por princípio garantir identidade ao ensino e orientar o trabalho docente no sentido do fazer aprender. Consta assim redigido o objetivo deste documento (RME, 2010, p.5):

Esse documento também tem por objetivo, utilizando uma estratégia dinâmica, promover/ampliar a reflexão e o debate sobre o Currículo e suas implicações. Sob esse enfoque, pretende-se subsidiar e nortear a elaboração/revisitação dos Regimentos Escolares, das Propostas Pedagógicas, dos Planos de Estudo e, conseqüentemente, desencadear ações docentes que qualifiquem o Plano de Trabalho e o processo de aprendizagem.

Pretendo dedicar atenção especial ao item do Perfil do Professor que, de início, aponta que, além das competências próprias à gestão pedagógica (utilização adequada de diversas linguagens humanas, sejam verbais ou não-verbais; resolver problemas de forma viável e eficaz; usar adequadamente a informação acumulada; avaliar criticamente dados, situações ou fenômenos; atuar em grupo), existem as competências/habilidades específicas do professor. Penso que muitas das competências/habilidades listadas são inerentes ao trabalho docente, tais como:

- dominar, para determinada(s) disciplina(s), as competências/habilidades a serem desenvolvidas/ampliadas e os conceitos a serem formados/aprofundados pelos alunos em cada ano/série em que atua;

- estabelecer os objetivos específicos de cada plano de trabalho (microplanejamento), as respectivas formas de avaliação e a operacionalização (unidade de ensino), em consonância com os planos de estudo (macroplanejamentos) anual (is) e trimestrais;

- construir, (re)planejar, implementar e avaliar dispositivos e sequências didáticas que promovam o desenvolvimento das competências/habilidades e a formação dos conceitos previstos para determinado(a) ano/série;

- explorar as potencialidades didáticas dos recursos tecnológicos disponíveis.

Porém, há algumas atribuições que promovem uma interpretação dúbia e duvidosa, pois parecem remeter somente ao docente a responsabilidade pelo processo de ensino. Quando, por exemplo, o texto assim sugere: “*suscitar o desejo/a necessidade de aprender, explicitar a relação do aprender com o saber, conferindo sentido ao trabalho escolar, mediando a construção do conhecimento e zelando pela aprendizagem do aluno*”(2010, p. 24). Sem dúvida, concordo que ao professor cabe esta parcela de explicitação da relação do aprender com o saber, entretanto creio que não possa ser desconsiderado o fato de que o aluno também necessita por sua vontade própria demonstrar interesse e desejo pelo aprender, uma vez que remeter somente ao professor o zelo pela aprendizagem do aluno me parece de certa forma culpabilizar o docente pelas não-aprendizagens e fracassos dos alunos.

Sendo assim, o processo que denomino em minha pesquisa de *desempoderamento* docente, pode caracterizar-se pela existência de determinadas ideias pedagógicas que nos induzem a acreditar, que muitas vezes, quem determina suas aprendizagens acaba sendo o próprio indivíduo e que o modo como aprende, se relaciona, acaba sendo mais importante que o próprio conhecimento em si, parece que sob esta perspectiva o docente torna-se coadjuvante nas ações pedagógicas.

Quando está escrito no documento que uma das atribuições do docente é: “*contribuir, articulando com o coordenador pedagógico da escola, na organização dos Planos de Estudo anuais e trimestrais, em consonância com as diretrizes da mantenedora*” (2010, p. 25), vejo que esta contribuição por parte do docente parece ocorrer mais num plano coadjuvante, pois acredito que a organização dos planos de estudo anuais e trimestrais possam ser vistas em todo o âmbito escolar através de uma organização coletiva dos docentes e não somente por meio do que é referido pela figura do coordenador pedagógico, sabendo que sem dúvida a ele cabe organizar as discussões e produções realizadas neste sentido. Aqui remeto ao déficit grande de organização no interior das escolas que Nóvoa (2007) aponta sobre a profissão docente, pois indica que os modelos de organização das escolas ainda são muito débeis e burocráticos, e este fator acaba prejudicando muito a nossa classe. Um processo de aglutinação dos

docentes é o que o autor (Ibidem) sugere e denomina de colegialidade docente, ou seja, um grupo de docentes de determinada escola em que seja possível consolidar formas de colaboração muito fortes, constituídas por gestos do dia-a-dia profissional e da rotina da profissão docente.

O item seis assim está prescrito: “*administrar a diversidade nos âmbitos em que atua na escola.*”(2010, p.25). Num primeiro momento indago a que diversidade o texto se refere? Esta afirmativa suscita diversas interpretações, uma vez que considero o fato dessa diversidade poder ser de ordem cultural, de raça, econômica, social, entre outras tantas existentes. Meu questionamento vai além, pois gostaria de obter maior clareza para melhor compreender o que implica o professor agir na administração da diversidade na escola? Essa diversidade presente está posta na sociedade de maneira geral, então porque somente à escola, digo, ao docente caberia administrá-la? Afinal, esta função não está descrita no perfil da direção e coordenação pedagógica no presente referencial –administrar esta diversidade? Creio que não é somente função do professor desenvolver este papel, já que segundo Bauman a finalidade da educação seria “[...] contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social” (2007, p. 21) e nessa direção vejo que a diversidade necessita ser observada e gerida em todas as instâncias da sociedade.

O documento também traz a seguinte afirmativa: “*organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.*”(2010,p.25) Novamente me permito questionar se cabe somente ao professor promover a participação dos alunos no âmbito da escola, já que por participação podemos emitir várias interpretações e compreensões. Aqui sigo minha argumentação a partir do que Tardif e Lessard (2008) abordam sobre a interatividade do docente que é a característica principal do trabalho do professor, pois ao adentrar uma sala de aula este inicia um programa de interações com o aluno. E nessa direção os autores (Ibidem) são categóricos ao afirmarem que ensinar é um trabalho interativo. Portanto, acredito que a participação se concretizará em função das diversas ações exercidas pelos docentes sobre os alunos, e a conseqüente resposta que estes darão nas mais diversas situações, podendo estas respostas acontecerem num maior ou menor grau de participação.

Outro ponto a destacar no documento e que me parece suscitar uma discussão no mínimo polêmica: “*justificar, junto à equipe diretiva, à coordenação pedagógica, aos pais, aos alunos e à mantenedora, por meio de argumentos consistentes, suas*

estratégias de ensino, sua sistemática de avaliação da aprendizagem e demais decisões pedagógicas.” Obrigo-me a fazer inúmeros questionamentos: Onde está a autonomia do profissional? Quais as condições de trabalho concedidas aos docentes segundo o que está descrito na referida determinação? Que gestão será constituída nas escolas a partir deste princípio, ou melhor dizendo, determinação? A partir dos questionamentos me reporte imediatamente ao que Nóvoa (2007) denominou de credibilidade da profissão docente, em especial quando se refere à avaliação e prestação de contas do trabalho profissional. O autor afirma que não gostamos de falar (enquanto classe) e sempre relacionamos a avaliação com controle, mecanismos e dispositivos de controle político, com agendas políticas diversas. Esta versão de avaliação está expressa claramente no dispositivo legal do referido documento, pois o autor (Ibidem) sugere exatamente uma outra dinâmica de avaliação e de prestação de contas baseada em nós mesmos e para nossos colegas, e exemplifica dizendo que convivemos por muitos anos com colegas irresponsáveis, medíocres e incompetentes, mas acabam existindo poucos mecanismos de intervenção nesse sentido, e sem dúvida é precisamos tê-los. Por fim alerta: “Porque se não existirem mecanismos entre os próprios professores, certamente, virão de fora. E vão vir cada vez mais” (NÓVOA, 2007, p. 17), o que se consolida através do citado no referido documento e que nos causa certa indignação e revolta, entretanto será que estamos exercendo o nosso papel como poderíamos?

Para concluir, o item que se refere à formação do docente: *“administrar/atualizar sua própria formação continuada e contribuir, de forma significativa, com a qualificação da aprendizagem, minimamente, no âmbito escolar”* (2010, p. 25.) O que me causa uma certa estranheza neste dispositivo legal é o fato de responsabilizar o docente por sua atualização profissional, sendo que a partir do momento em que este buscar um curso, palestra, seminário, etc para promover sua atualização, a própria instituição/mantenedora dificulta a participação do docente nesse processo impondo-lhe normas e exigências que acabam impossibilitando sua qualificação permanente. Outro fator que considero questionável é quando assim é referido *“contribuir, de forma significativa, com a qualificação da aprendizagem, minimamente, no âmbito escolar.”*, o termo minimamente me parece que denota uma certa incapacidade do docente em contribuir no âmbito geral da escola a partir das suas experiências formativas, tendo estas que ser conduzidas por determinada instância com competência superior em fazê-lo para obter êxito, digamos assim. Referencio aqui o que

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) dizem a respeito das identidades docentes como fabricação da docência: “professores e professoras são sujeitos divididos entre éticas e demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias: burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas, etc.” e ao que me parece precisamos exatamente romper com a ideia de enquadrar a identidade profissional docente em alguns ideais ou explicá-la por meio de um elemento único no campo educativo. Por isso, ao docente cabe construir concepções sobre o profissionalismo docente que também vão ao encontro da administração de sua própria formação.

7 CONCLUSÕES

Início minhas conclusões com o que Foucault diz a respeito do ato de escrever “escreve-se para se transformar e não mais pensar a mesma coisa que antes.” (1994, p. 42). Ou seja, por meio da escrita ocupamos posições impensadas pelas teorias e que nem sempre estão identificadas pelos poderes. Sendo assim, quando mobilizada a incursionar pelo campo de pesquisa sobre formação de professores, de início já vislumbrava a complexidade presente nesta área, e esta me instigava cada vez mais a delimitar meu objeto de pesquisa neste campo de ação, o qual sempre provocou-me interesse em função da relação direta com minha atividade profissional – o exercício concomitante da regência de classe e da coordenação pedagógica.

Isso posto, retomo a questão norteadora da investigação que incita a busca por práticas de *desempoderamento* docente colocadas em ação na escola atual e como estas práticas são percebidas entre os professores. Concomitantemente a isso, associei alguns objetivos que compreendem a identificação e a análise de como essas práticas de *desempoderamento* docente vem sendo incorporadas ao contexto escolar na atualidade.

É significativo apontar que os elementos destacados nos referenciais teórico-metodológicos que serviram de base para o estudo realizado e a análise de dados obtidos permitiram perceber a crescente instauração de práticas de *desempoderamento* docente no contexto da escola atual. Nesta direção, necessito mencionar que por meio das análises realizadas percebi que atualmente vem sendo incorporadas ações por meio das mais diversas políticas públicas de modo sutil e sedutor no meio educativo, a qual nós docentes estamos assumindo de maneira irrestrita e ainda de certo modo, as consideramos parte integrante do ofício docente.

A percepção sobre as práticas de *desempoderamento* docente foram produto de análise sobre os cinco eixos principais estabelecidos: saberes docentes e competência profissional; reuniões pedagógicas e ação docente; processos avaliativos e docência ; contexto escolar e valorização docente; e autonomia docente. Estes, à medida em que foram sendo objetos de análise evidenciaram a presença dessas práticas no exercício da docência, o que também ocasiona um não reconhecimento dos saberes dos docentes e

uma crescente desvalorização deste profissional. Verifiquei que práticas de *desempoderamento* docente tem se tornado uma evidência cada vez mais presente no cotidiano escolar, o que sem dúvida acaba fragilizando o papel social deste profissional e, por conseguinte, da instituição escolar.

A presente dissertação demonstrou e analisou práticas de *desempoderamento* docente espalhadas no contexto escolar que, no meu entendimento, necessitam de movimentos de resistência por parte dos docentes. Por isso, a necessidade, neste momento, de me reportar ao que Deleuze (1990, p.126) afirma sobre a submissão posta (na sociedade) por diferentes mecanismos de controle e as possibilidades de resistência em relação a estes:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle.

Aqui ressalto que ao serem indagados sobre a maneira que resistem à perda de autonomia e aos processos de não-reconhecimento de seus saberes e de sua autoridade como docentes, em muitos relatos foram observados movimentos de geração gradativa de conformismo e, em menor número foram relatadas manifestações de resistência, o que na verdade denota a complexidade em que estão imersas as questões referentes à autonomia e poder no exercício docente, e daí a necessidade da ampliação constante das reflexões nesta direção no campo da formação de professores. No meu entendimento, não basta apenas identificarmos a não valorização dos saberes docentes e o não reconhecimento da função do docente enquanto ser social responsável por fazer acontecer o processo de ensino de maneira conjunta com os mecanismos presentes na escola e também fora dela.

Por meio da pesquisa se torna evidente que o caminho para o reconhecimento e profissionalização dos docentes encontra-se conturbado e cheio de percalços: problemas específicos que surgem ao se tentar promover critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada; a herança niveladora dos sindicatos dos professores; a posição histórica da docência como forma de trabalho própria das mulheres; a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas; o fato de a docência ter demorado a se incorporar ao terreno

das profissões; a profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa; a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos e, por fim, a diversidade de entornos em que se dá a formação de professores.

Para que a profissão docente, e em especial o docente sinta-se valorizado no exercício da docência, é notório que este necessita de autonomia, ou seja, poder de tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática. Porém, precisamos estar atentos ao fato de que o conhecimento profissional precisa ir além de uma classificação de traços unificadores de toda a profissão docente. É fundamental que se instale entre os docentes a capacidade de reflexão em grupo, a instauração efetiva de um processo coletivo capaz de regular ações, juízos e decisões sobre o ensino.

Também aponto como fruto das análises, um aspecto que por várias vezes surgiu nos depoimentos dos entrevistados (independentemente dos eixos analisados) as evidências de como a classe docente vem exercendo sua profissão de modo individualizado e pouco cooperativo, o que implica a necessidade de uma mudança urgente nos posicionamentos e relacionamento entre esses profissionais, uma vez que isolados se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. Para que ocorra um trabalho coletivo é preciso que uma mudança nas estruturas profissionais e sociais seja promovida, de modo que o grupo interno da instituição, com o apoio da comunidade, possa realmente considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo por meio de um princípio marcado por ações coletivas.

Trata-se, aqui, do resgate do protagonismo docente, e de certo modo também institucional. Isto implica a busca de uma reorganização que compreende uma visão de autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, mas a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração com a intenção de melhoria dos contextos sociais, profissionais e educativos.

Ao mesmo tempo em que existe a consciência de que a voz dos professores necessita ser ouvida, há, em contrapartida, a necessidade não menos importante de

estarmos atentos de que modo se dará essa manifestação por parte dos docentes, como bem argumenta Dias-da-Silva (1994, p. 46):

Estou convencida de que o reconhecimento e o respeito pela voz do professor é pressuposto indiscutível em qualquer tentativa consequente de transformar a escola. Mais que isso, é condição para que a transformação ocorra – uma vez que o professor só altera seu fazer se não negar seu papel. Só altera seu fazer se fizer uma nova leitura de seus fundamentos, de seu saber...

Na mesma direção do que nos diz Dias-da-Silva (1994) cabe lembrar o fato de que autonomia se conquista e o poder se exerce, portanto para que os dois se concretizem é necessário que as contracondutas, designadas por Foucault como outras atitudes diante de um governo determinado, de modo a não sucumbir na passividade e na aceitação silenciosa, existam como possibilidades de resistência.

Diante das tecnologias de governo, a atitude crítica é constituída pelo feixe de relações que articula poder, verdade e sujeito. Portanto, ao pensarmos no grupo de professores como sujeitos que podem atuar resistindo ao governo da individualização, em suas diversas configurações, identificamos uma multiplicidade de regimes de verdade que atuam na separação entre verdadeiro e falso, do qual o contexto escolar também está impregnado e que foi evidenciado nos depoimentos dos entrevistados quando questionados sobre os diferentes temas que atravessam as entrevistas.

Aqui Candioto (2010, p.119) nos traz uma contribuição significativa quanto à instituição dos regimes de verdade:

Desde o momento em que o indivíduo deixa de aceitar *essa* ou *aquela* maneira de governar, reconhece também a não neutralidade *desse* ou *daquele* efeito de verdade ao qual encontra-se vinculado. Em vez de perguntar o que tem a dizer ao governo partindo do vínculo que possui com a verdade, na condição de sujeito da verdade, de lugar originário da verdade, a atitude crítica leva em consideração seu esforço e decisão para desprender-se do poder e propor outra política de verdade.

O debate sobre o papel do docente hoje parece ainda, por muitas vezes, estar mais alicerçado na visão de uma profissão assalariada e com caráter administrativo do que intelectual. Ou seja, a profissão docente indica estar cada vez mais dependente e subjugada à ação dos poderes públicos ou privados. Enfim, este debate parte ainda, em muitos momentos, da premissa de que se trata de uma profissão incapaz de criar conhecimento profissional (embora muitas pesquisas e dissertações apontem para o

enfoque da valorização dos saberes docentes), que se limita a reproduzir a cultura e o conhecimento que outros cultivaram e desenvolveram. Isso gerou uma determinada imagem social, profissional e administrativa (e também uma auto-imagem) do professor e que atualmente, ainda impregna e contamina os trabalhadores das instituições educacionais.

Essa visão determinista e acrítica da função docente é um dos obstáculos que as pesquisas com os professores podem denunciar, contrapondo-lhe uma nova visão que seja capaz de gerar novas concepções mais reais da tarefa que o professor exerce (ou poderia exercer), o que vem ao encontro do que a presente pesquisa buscou identificar e analisar como práticas de *desempoderamento* docente na escola atual de ensino fundamental, porém também com o intuito de apontar formas de resistência ao que está delineado pelo panorama educativo. A capacidade potencial que o professor tem de gerar conhecimento pedagógico, não apenas comum, espontâneo ou intuitivo, deve transformar-se em capacidade na ação. E essa capacidade deve ser situada em um contexto específico, já que a prática educativa exercida é uma prática eminentemente pessoal. Para tanto, um processo de ancoragem do conhecimento teórico que apóia a prática educativa é o que pode favorecer uma melhor interpretação dos elementos integrantes do ensino e da aprendizagem, e a aquisição de maior autonomia profissional.

É preciso ter em mente que ao se relacionar com o contexto educativo concreto, as características do conhecimento profissional se enriquecem com infinitudes de matizes que não se manifestam em um contexto padronizado, ideal ou simulado. É num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, por meio do trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência. Nesse conhecimento profissional interagem múltiplos indicadores: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre o profissional de educação e o pessoal não-docente, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar estabelecidos em cada contexto, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional, entre outros tantos existentes.

No meu entendimento, a existência desses múltiplos indicadores em constante ação sobre o contexto escolar é o que ocasiona a necessidade da manutenção

permanente das discussões no campo da formação dos professores, pois a partir destas é que vão consolidando-se imagens que possibilitarão o resgate do protagonismo docente.

8 Referências Bibliográficas:

ALASUUTARI, Pertti. *Researching Culture: qualitative method and cultural studies*. London: Sage, 1995.

ÁLVAREZ-ÚRIA, Fernando. Microfísica da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.2, p.31-42, Jul./Dez, 1996.

BARROSO, João (Org.). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro/Lisboa: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, p.89-94, 1983.

CALVET DE MAGALHÃES, Theresa. Relações de poder, normalização e violência: Violência e/ou Política. In: PASSOS, Isabel. C. F. (Org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Estudos Foucaultianos), p.23-38, 2008.

CANDIOTO, César. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, (Coleção Estudos Foucaultianos), 2010.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CAXIAS DO SUL. *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul*. Prefeitura de Caxias do Sul, Secretaria Municipal da Educação, 2010.

CODO, Wanderley. (Org.) *Educação: carinho e trabalho*. UnB/CNTE, Petrópolis: Vozes, 1998.

CONTRERAS DOMINGO, José. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Enseñanza, curriculum y profesorado: introducción crítica a da Didáctica*. Madrid, Akal, 1990.

CORREIA, Jose Alberto; Matos, Manuel. *Solidões e Solidariedades no cotidiano dos professores*. Porto Editora, 2001.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. *Cadernos de Educação*, ano 15, n.27, julho/dezembro, 2006.

_____. *Educação Superior e formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*. Texto produzido no contexto do Projeto Observatório de Educação Superior. MEC/INEP, Ed.Mimeo, 2009.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka: Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977, p.28-29.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. *Conversações*. São Paulo, Ed. 34, 1990.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Sabedoria Docente: Repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 89, p.39-47, maio 1994.

EDWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.41-60, 1991.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: Costa, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 119-141, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. Qu'est-ce que la critique? *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, t. LXXXIV, anée 84, n.2, p.35-63, avr/juin 1990.

_____. *História da Sexualidade I: A vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *Dits et écrits, VI. Édition établie sous la direction de Daniel Defert e François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange*. Paris: Gallimard, 1994.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.231-249, 1995.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, intensificação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol.30, n.106, p.63-85, jan./abr.2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro L. Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, p. 45-46, jan./abr.2005.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, António. *Vidas de Professores*. 2ª ed., Porto: Porto Editora, LDA, 1995, p.63-78.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã (um estudo de escolha opcional)*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1965.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação: depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos.*, Petrópolis: Vozes, 1994.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEMOS, Daniel. *O discurso da ordem: a constituição do campo docente na corte imperial*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A História que se conhece, a História que se Ensina*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 1997.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.207-232, março/2002.

MILLS, C. Wright. *A nova classe média (White Collar)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Lendo Stella: um mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental (Trabalho encomendado, apresentado na 32ª ANPED – Texto digitado)*, 2009.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente: textos reunidos*. São Paulo: Loyola, 2004.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de classe: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, p. 17-38, 1999.

NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário*. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI – XX). Lisboa: ISEF, 1986.

NÓVOA, António. *La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique*. *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: EDUCA, 1998.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 14 out. 2010.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-180, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida ao programa Salto para o futuro. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 5 out. 2010.

PASSOS, Izabel Friche. Situando a analítica do poder em Michel Foucault. In: PASSOS, Izabel Friche (org.); *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Estudos Foucaultianos), p.7-19, 2008.

PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classe*. São Paulo: Pioneira, 1969.

POPKEWITZ, Thomas. S. *Ideology and social formation in teacher education*. In: POPKEWITZ, Th.S. (Ed) *Critical Studies in Teacher Education: its Folklore, Theory and Practice*. London: The Falmer Press, 1987.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela Mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: Costa, Marisa V. (org.); *Caminhos Investigativos II: outros modelos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 119-141, 2002.

SIMON, Roger I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 8ªed., p.9-55, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch, 4ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38.

_____. *Foucault e Educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista de Ciência da Educação*, 7, p.141-150, 2008.

VIANNA, Cláudia. *O nós do “nós”*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, Paula e LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*, São Paulo: Cortez, 2009.