



PROTAGONISMO DOCENTE: A CONFIGURAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DOCENTE À LOGICA DO CAPITAL

Mari Celma Matos Martins Alves – UFSC

Resumo: Discute-se neste artigo a proposição “protagonismo docente” divulgada na literatura acadêmica nacional no âmbito da formação docente, por meio da análise de textos disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]; periódicos acadêmicos (Qualis CAPES e *Scientific Electronic Library Online* [SciELO] e Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd] – especificamente os Grupos de Trabalho “Formação de Professores” e “Estado e Política Educacional”. Apresentam-se as diferentes concepções utilizadas pelos autores em referência ao termo protagonismo ou correlatos – protagonista e protagônico –, cotejando-os à concepção apresentada no PRELAC. Conclui-se que nos textos examinados a proposição protagonismo docente passa por inflexões em relação a sua forma de abordagem, assim, os autores concebem o protagonismo como condição, latência, análise e fato. Há entre os autores o predomínio do uso da perspectiva fato. Evidenciamos que a política de formação docente pauta-se em uma agenda que visa por meio do apelo ao “protagonismo docente” desenvolver-lhe a falsa consciência de sujeito do processo educacional quando contraditoriamente objetiva retirar-lhe seu papel de sujeito histórico.

Palavras-chave: Política Educacional – 2000-2009. Formação de Professores. Protagonismo docente.

1. Introdução

O objetivo do presente trabalho é pôr em discussão a proposição “protagonismo docente” posto ter sido difundida em anos recentes na produção acadêmica nacional. Tomamos aqui as diretrizes da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), por meio do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe – PRELAC, tal proposição refere-se tanto à formação inicial quanto continuada do professor. Após levantamento das concepções presentes na literatura acadêmica nacional acerca dos termos protagonismo, protagônico e protagonista na sua relação com o professor cotejou-se as informações coligidas com as diretrizes do PRELAC (2002).

O levantamento orientou-se pela hipótese de que o uso da expressão corresponde à construção do consenso em torno da configuração de um novo perfil docente de acordo com a agenda política neoliberal, expressa principalmente pela reforma do Estado e a constituição de um novo sujeito, ou seja, a “reinvenção” da sociedade civil. A compreensão desta agenda

apoia-se principalmente no entendimento da vinculação da política ao consenso, ou seja, segundo Acanda (2006, p.176), da capacidade que o poder burguês tem “[...] de se instalar na produção espiritual da sociedade visando conformá-la de acordo com seus interesses.”

O consenso, segundo a perspectiva de Gramsci (1986), é a adesão espontânea das grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante. Tal adesão caracterizou-se, para Neves e Martins (2010, p.24), pela consolidação da nova pedagogia da hegemonia mediante “ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil nos anos finais do século XX e nos iniciais do século XXI, configurando uma nova dimensão educativa do Estado capitalista.”

Giddens (2005, p.47), importante formulador do neoliberalismo da Terceira Via, ao defender a manutenção da hegemonia burguesa, afirmava que “Temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que o fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos.” Esse espírito presidiu a agenda da reforma educacional, iniciada nos anos de 1990, que propôs reformar os sujeitos, desenvolver suas habilidades e motivações para que se comprometessem com a reforma e se responsabilizassem por seus resultados – no caso, o professor.

Conforme Martins e Neves (2010, p.25) a nova pedagogia da hegemonia garante sua efetividade por meio da “[...] legitimidade das teorias que a sustentam e da permanente atuação de *novos intelectuais orgânicos do capital* responsáveis por sua difusão.” (Grifos dos autores). Destaca-se que:

[...] os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI. (MARTINS e NEVES, 2010, p. 25-26)

Desse modo, entendemos que a expressão protagonismo docente corresponde a esse novo tipo de linguagem que visa disseminar os ideais da reforma social proposta pela política neoliberal da Terceira Via que tem como propósito “[...] ajustar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções de nosso tempo: globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza.” (GIDDENS, 2005, p. 74). Para Neves (2005, p.67) a política da Terceira Via [...] pode ser apresentada como um

programa comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção.

Assim, os intelectuais – pessoas e organizações – constituem-se nos agentes da consolidação do novo projeto de sociabilidade e a organicidade estabelecida entre organizações e pessoas deve ser considerada fundamental nesse movimento.

Desse modo, a proposta de formação do professor colocada em prática na América Latina e Caribe assenta-se no apelo ao fortalecimento do protagonismo docente para dar conta do “[...] ajustamento dos cidadãos, do conjunto da sociedade civil e da aparelhagem do Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo.” (LIMA; MARTINS, 2005, p.67). Atende, por meio de sua função estratégica, os interesses dominantes de construção da nova pedagogia da hegemonia, subordinando o professor aos interesses do capital e procurando desconstruir sua possível consciência política. Evidências dessa abordagem foram encontradas na produção acadêmica nacional em especial nas expressões protagonismo, protagônico e protagonista e às práticas pedagógicas a que são remetidas¹.

O interesse pautou-se em analisar os sentidos dados às expressões e o significado político e ideológico do discurso que afirma a necessidade do “protagonismo docente” como conteúdo fundamental na formação inicial e continuada do professor. Neste percurso, a lida com a produção acadêmica conduziu ao cotejamento entre o uso que os intelectuais brasileiros fazem da expressão protagonismo docente com a ideia proposta no PRELAC. Desse modo, procuraram-se as similaridades, os antagonismos e as perspectivas às quais se articulam a concepção protagonismo docente.

2. O PRELAC e a necessidade de desenvolver o protagonismo docente

O Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe se propõe a estimular reformas nas políticas públicas nos países da região e atender o proposto no Educação para Todos. Resultou do encontro de representantes dos ministérios da educação dos países da região ocorrido na primeira reunião intergovernamental realizada em Havana, Cuba, em

¹ Verificou-se a sua presença em 36 textos entre teses (seis), dissertações (20), artigos (dois) e produções em eventos acadêmicos (oito). No balanço da produção privilegiamos três tipos de materiais: teses e dissertações (Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]; periódicos acadêmicos (Qualis CAPES e *Scientific Electronic Library Online* [SciELO] e Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – especificamente os Grupos de Trabalho “Formação de Professores” (GT 8) e “Estado e Política Educacional” (GT 5); no período de 2000-2009.

novembro de 2002². O documento é justificado, principalmente, em função dos parcos resultados alcançados pelos países da América Latina e Caribe na educação apesar dos esforços empreendidos. Dentre os aspectos pendentes o documento menciona: analfabetismo, universalização da educação básica, repetência, abandono, atraso escolar, grupos excluídos (pessoas com necessidades especiais, povos nativos, zonas rurais isoladas, zonas urbanas marginais), políticas integrais para a formação e carreira docente. Para alcançar os propósitos assinalados na reforma educativa, o documento propõe quatro princípios norteadores das políticas educativas: 1) dos insumos à estrutura para as pessoas; 2) da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas; 3) da homogeneidade à diversidade; 4) da educação escolar à sociedade educadora. Destaca-se o primeiro modelo que põe ênfase nas pessoas no sentido de desenvolver suas habilidades e motivações para que se comprometam com a reforma e se responsabilizem por seus resultados.

El modelo de políticas educativas orientadas fundamentalmente a la modificación de los insumos y de la estructura del sistema educativo se ha mostrado insuficiente para promover cambios substantivos en las prácticas pedagógicas y lograr aprendizajes efectivos en los alumnos. En este modelo subyace la concepción de que la modificación de la estructura influye en las partes, olvidando que son las personas quiénes configuran una determinada estructura. Por ello, es necesario que la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas tengan como centro promover cambios en los diferentes actores involucrados y en las relaciones que se establecen entre ellos. (PRELAC, 2002, p.9).

Esse princípio “dos insumos à estrutura para as pessoas” é enfatizado justamente porque perpassa praticamente todos os focos estratégicos³ propostos para atender as demandas e alcançar as metas do EPT e porque redundava no segundo foco estratégico que reforça o protagonismo docente na reforma, *Foco en: Los docentes y fortalecimiento de su*

² O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC foi aprovado na Primeira Reunião Intergovernamental realizada na cidade de Havana, Cuba, entre 14 e 16 de novembro de 2002. Os ministros da Educação presentes e os representantes de 34 países aprovaram-no, assim como o seu Modelo de Acompanhamento. Todos firmaram a Declaração de Havana que ratifica a vontade política de apoio ao Projeto, cujo horizonte de realização é de 15 anos. (UNESCO, 2004, p.7).

³ O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe conforme a UNESCO (2002) propõe estimular mudanças nas políticas públicas para tornar efetiva a proposta de Educação para Todos (EPT) e atender as demandas de desenvolvimento humano da região. De acordo com o documento, tem em vista atender as pendências educacionais referentes, principalmente, ao elevado índice de analfabetos, à disfunção idade-série, à desarticulação entre formação inicial e em serviço e à utilização de métodos de ensino tradicionais pelos professores. Para atender as demandas e alcançar as metas do EPT foram estabelecidos cinco focos estratégicos de ação: 1º. foco nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos; 2º. foco nos docentes e no fortalecimento de seu protagonismo na reforma educativa para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos; 3º. foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação; 4º. foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; 5º. foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados. (UNESCO, 2002).

protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (UNESCO-OREALC, 2002, p.16). O documento assinala que todos os países da região terão que concretizar esses focos por meio de programas de ação nacional e regional.

O segundo foco estratégico propõe políticas de reconhecimento social da função docente para valorizar sua contribuição na transformação dos sistemas educativos. Esta necessidade surge, de acordo com o documento, em função do esgotamento do tradicional papel docente, principalmente no que se refere ao ensino, à sua pouca autonomia na estruturação e avaliação curriculares, a uma atitude passiva frente às mudanças e à inovação e a um modo de trabalhar muito mais individual que cooperativo. Afirma que há a necessidade de formar docentes com ânimo e competências para enfrentar a educação do século XXI, observando-se atentamente sua saúde laboral e o estado emocional em que se encontram. Da mesma forma, o documento destaca a importância de considerar os docentes como sujeitos capazes de propostas educativas integradoras; como profissionais reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com a reforma; com competência para desenvolver a aprendizagem informal e à distância e para relacionar-se com outras modalidades educativas desvinculadas da escola. (UNESCO, 2002). Em continuidade o documento produzido pela UNESCO propõe ações para se efetivar uma educação de qualidade na região da América Latina e Caribe. Observa-se a crescente ênfase sobre a formação docente com destaque à necessidade de políticas públicas que considerem a transformação integral do papel docente por meio de um conjunto de reformas na sua formação e profissionalização.

3. O Protagonismo Docente na produção acadêmica nacional

A lida com os textos acadêmicos possibilitou conferir que os autores abordam o termo protagonismo/protagonista para adjetivar o docente posicionando-o no centro das discussões pedagógicas. Essa abordagem é tratada em diferentes perspectivas, ou seja, os autores concebem o protagonista/protagonismo docente nos textos como: condição, latência, fato e análise. O termo protagonismo/protagonista é assinalado nos textos como “condição” quando os autores recorrem ao protagonismo docente como condicionante para o exercício de outras práticas. Esse tratamento é percebido em Oliveira (2004, p.10): “Nessa perspectiva, se pretendemos uma interação digital dialógica, devemos situar os professores em formação como aprendizes ativos e protagonistas do seu processo de formação; enfim, como

coparticipantes do processo no qual estão envolvidos.”. Também em Santos (2007, p.7) se verifica essa posição:

Concluiu-se que a implementação do PESA⁴ alcançou bons resultados devido à sua característica propositiva e interacionista. Sendo o docente protagonista do Programa, seu envolvimento e participação no PESA ocorreram de maneira integral.

Em ambos os casos o protagonismo docente é utilizado como elemento condicionante de determinado aspecto, no primeiro caso a interação digital e no segundo o PESA. Assim, tanto a interação digital quanto o PESA apresentarão o sucesso desejado caso o protagonismo docente aconteça. Essa perspectiva é observada também em Nunes (2002), Reis (2003), Rodrigues (2004), Kátia Mendes (2008), Lucinéia Mendes (2008), Cordeiro (2007), Steca (2008), Gomes (2006) e Cruz (2007).

A perspectiva que denominamos “latência” em relação à concepção dos autores para abordar o protagonista/protagonismo docente nos textos é entendida como algo que está presente, mas não se manifesta, a não ser sob determinadas circunstâncias. Na abordagem “latência”, o protagonismo ao invés de ser condição para gerar algo é consequência, ou seja, em determinada situação – formação continuada, por exemplo – desenvolve-se o protagonismo.

Costa (2008, p.10), ao tratar de uma integrante da pesquisa, assinala que numa determinada circunstância houve a evidência de seu protagonismo: “Nesse contexto, a reflexão sobre a própria prática contribuiu para que Cida⁵ percebesse a complexidade da prática, a emergência do protagonismo do professor e o caráter flexível e criativo da função docente.” Dessa forma, a reflexão sobre a prática contribuiu para a emergência do protagonismo, portanto, este foi consequência daquela.

Em Gentil (2007, p.1) essa perspectiva é apresentada ao tratar da formação continuada:

De tal maneira, apresenta-se a significação da formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da Educação para Jovens e Adultos, que emerge hoje como uma das questões significativas do processo educacional.

⁴ Programa de Educação Socioambiental desenvolvido na Escola Municipal Rotary (Duque de Caxias/RJ) em função dos graves problemas socioambientais detectados na escola e em seu entorno.

⁵ Professora que fez parte da pesquisa.

Identificamos essa abordagem também em Novello (2005) e Santos (2005).

Santos (2006) aborda essa perspectiva ao considerar a organização curricular de um curso de Pedagogia por Projetos de Trabalho como mecanismo de potencializar o papel protagonista do professor:

A pedagogia de Projetos de Trabalho no curso representou uma possibilidade de favorecer uma nova formação – formação interdisciplinar de professores – que convida cada sujeito da ação, a ocupar o papel de protagonista que não só vivencia o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, mas participa de sua construção, permitindo-se agir como vai-e-vem de possibilidades de trabalho, materializando constantes deslocamentos de conteúdos disciplinares [...]. (SANTOS, 2006, p.94).

Para a autora, a novidade na pedagogia de Projetos consiste em atribuir “aos alunos maior responsabilidade por suas escolhas, o que os faz assumir o papel de protagonistas” (SANTOS, 2006, p.105-106).

O protagonista/protagonismo docente é abordado como “fato” pelos autores quando o compreendem como algo dado, corrente no processo educacional, conforme Onasayo (2008, p.15): “[...] a Escola e os/as educadores/as cumprem um papel protagonista na construção da pluralidade cultural no processo educacional; [...]”. Também em Oliveira (2009, p.2):

Pressupõe-se que o professor constitui-se um profissional ao orientar sua prática por meio da ação reflexiva, fundamentado no empirismo mais do que pela teoria; que a prática de estágios curriculares associada aos saberes da formação inicial não são suficientes para a construção da práxis; que o professor é sujeito, autor, construtor e protagonista de sua prática rumo à autonomia emancipatória.

Para Moura (2002, p.66) essa perspectiva se evidencia:

Quando me refiro aos professores como sujeitos/protagonistas das práticas escolares, estou tomando o professor como alguém que pensa e age no mundo, a partir de seus sentimentos, do que faz e do que deseja como pessoa e, por isso, como alguém que detém um saber.

O trabalho de Sales (2009, p.49) é exemplar:

Podemos pensar o professor como protagonista do seu processo formativo e praticar a compreensão de que cada um tem sua própria identidade, articulada a outras identidades – docentes e discentes –, resultando em processo de ensino e aprendizagens, substancialmente, distintos para cada personagem/ator.

A autora acrescenta que “Cabe à educação contemporânea pensar a formação docente, discutir os currículos e repensar a capacidade protagonista do professor.” (SALES, 2009, p. 57). Nesse caso, observamos que a autora ao mencionar a necessidade de repensar a capacidade protagonista do professor a concebe como algo já existente – “fato” – havendo somente a necessidade de repensá-la.

Núñez (2004, p.2) entende que os cursos de aperfeiçoamento devem ter como premissa “fornecer ferramentas de reflexão crítica da prática”. “Nessa visão formativa, os professores, sob a orientação de expertos, são protagonistas da reconstrução da sua prática.” (NÚÑES, 2004, p.2). Em Lorenz (2002), Santos (2003), Silveira (2004), Souza (2005), Benoit (2008), Alves (2008), Fernandes (2008), Castro (2005), Castro (2007), Camargo (2006), Bittencourt (2008) e Silva (2007) observou-se o mesmo tratamento. Ou seja, nessa abordagem os autores tomam o tema como premissa para discussão de aspectos educacionais.

Quanto à perspectiva que denominamos “análise” observou-se que os autores assinalam o protagonista/protagonismo docente como tema a ser discutido. Esta é a abordagem em Dias (2009, p.104):

Tal focalização também gera o tema do protagonismo docente como dominante, no qual os discursos sobre a formação de professores atribuem ao docente um papel de extrema importância no cenário social, destacando sua função social como profissional da educação.

Evangelista e Shiroma (2007, p.1) assinalam:

Privilegia-se, neste artigo, o modo pelo qual essas organizações procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente.

Nestes casos, observou-se que o sentido é o de analisar o protagonismo docente, sua repercussão em relação a determinado aspecto. No primeiro, caso a análise recai sobre a produção de políticas para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. No segundo a proposta é discutir criticamente a formação docente no contexto da reforma da educação nacional articulada às recomendações de organismos internacionais neste século.

Desse modo, entre os autores lidos, o protagonismo docente é concebido mais frequentemente na perspectiva que chamamos “fato”. Nela o protagonismo docente é tomado como ação existente no processo educacional. Um fato se apresenta como sucesso; aquilo que existe e, portanto, que é real. Assim, autores validam a noção de protagonismo docente apresentando-o como algo recorrente no meio pedagógico. O protagonismo docente

assinalado pelos autores situa-se principalmente em relação à sua prática ou no processo de sua reconstrução e na escola, como em Castro (2007, p. 12): “[...] identificamos que, dentro do espaço institucionalizado, o professor se destaca como o protagonista das relações presentes na produção dos conhecimentos subjacentes às relações de ensino aprendizagem.” Continua a autora: “Acreditamos que o professor como protagonista da escola deva selecionar e organizar tais conteúdos⁶. Daí surgirá sua representação do BOM professor.” (CASTRO, 2007, p.32, grifos da autora).

Quando o protagonismo docente é concebido como “fato” no espaço escolar, este remete a práticas restritas à sala de aula ou a preparação para sua atuação nesta. Desse modo, mesmo quando o protagonismo docente é abordado como “fato” em relação ao processo formativo ou à autoformação, implica na reflexão sobre a prática, quer dizer, mais uma vez ao espaço da sala de aula.

Também chama a atenção em relação a esta abordagem o uso recorrente nos textos de termos como autonomia (ONASAYO, 2008; SANTOS, 2003; MOURA, 2002; CAMARGO, 2006) e autonomia emancipatória simultaneamente (ALVES, 2008; CASTRO, 2007; OLIVEIRA, 2009; BITTENCOURT, 2008).

Nossa análise permitiu concluir que no meio acadêmico brasileiro o protagonismo docente, ao ser concebido como “fato” – situação estabelecida –, ratifica a noção, validando o uso dessa linguagem por meio da associação de termos como autonomia e emancipatória. Considerando que sua proposição tem origem no PRELAC (UNESCO, 2002) e com outro enfoque – protagonismo docente na reforma – como “condição” para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Podemos afirmar que o apelo ao fortalecimento do protagonismo docente na reforma corresponde à estratégia da nova pedagogia da hegemonia na reconversão desse profissional para atender à lógica do capital. Assim, pretende-se estabelecer o consenso entre os docentes de que seu protagonismo na reforma é efetivo, contribuindo para a sua autonomia profissional e emancipando-o. Quando, contraditoriamente mantém firme seu propósito “de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. (MÉSZÁROS, 2005, p.35) Assim, afirmamos que o uso da noção protagonismo docente mediante a promessa de uma autonomia profissional alicia o docente, subordinando-o aos ditames da reforma para que cumpra o papel que lhe é solicitado.

⁶ A autora refere-se à disciplina de Educação Física.

As diferentes perspectivas presentes no tratamento do protagonismo docente e as variadas articulações propostas pelos autores permitem afirmar que a abordagem deste tema no Brasil passa por um processo de inflexão, decorrente, segundo Dale (2004), da recontextualização das políticas dentro dos contextos nacionais. Para o autor, esse processo se caracteriza pela “falta de especificidade da linguagem” mediante “diferentes conotações e significados” veiculados. (DALE, 2004, p.442) Sua proposição origina-se no PRELAC (UNESCO, 2002) com vistas a atender o EPT e sua difusão acontece via intelectuais orgânicos. Assim, embora tenham sido ampliadas as formas de conceber o protagonismo, não se perderam “os interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” em disputa no tocante à “definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.3-4).

4. Considerações Finais: a reforma do sujeito docente; do protagonismo à subordinação à lógica do capital

O protagonismo docente assim entendido – como “fato” – remete basicamente na produção acadêmica nacional, ao espaço escolar, especificamente à sala de aula. Esse protagonismo subjaz a determinadas habilidades – reflexão sobre a prática, inovação, cooperação – e carrega a promessa de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Para Orlandi (2007, p.43) esse processo de uso de uma linguagem se “define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” Então, a expressão protagonismo docente representa, mediante seu uso no meio acadêmico nacional, formações ideológicas. Lima e Martins (2005, p.59) afirmam que seguimos a agenda política neoliberal da Terceira Via que se utiliza de estratégias para “a criação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, eliminar as resistências sociais à nova ordem burguesa e disseminar valores [...]”. Para os autores, “É nessa direção que o Estado da Terceira Via assume sua função educativa.” (LIMA; MARTINS, 2005 p.59). Esse “condicionamento cultural”, socializado pela nova pedagogia da hegemonia de acordo com a agenda política da Terceira Via, se estabelece por meio de objetivos práticos:

- (i) construir uma certa consciência política que não permita ao indivíduo compreender seu real papel sociopolítico-econômico no mundo a partir de

sua posição nas relações de produção; (ii) induzir a percepção de que seus valores são gerados pela “capacidade suprema de se autogovernar” e que é possível definir e realizar os próprios objetivos e metas, independentemente das condições concretas que o envolvam; (iii) orientar e estimular a possibilidade de associação a um outro indivíduo ou a pequenos grupos próximos para participação em processos políticos mais simples. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 61-62, grifos dos autores).

Além desses mecanismos, Orlandi (2007, p.32) afirma que quando fazemos uso da linguagem esta vem marcada pela “história”, pela “memória” e pelas “filiações de sentidos” que se constituem em “outros dizeres”, pela “ideologia e pelas posições relativas ao poder”. É desse modo que entendemos a associação do protagonismo docente a termos como autonomia ou emancipação, ou ambas, responsabilidade, democracia. Para Lima e Martins (2005, p.65): “Trata-se de uma ação orientada por uma concepção pedagógica que procura criar novas ancoragens teóricas e simbólicas responsáveis por estabelecer mediações entre sujeito e realidade social em perspectiva de conservação de relações sociais.”.

Foi possível verificar que a proposição de protagonismo docente na reforma se constitui tanto em seu conteúdo quanto na sua forma em restringir o docente ao seu campo de trabalho, reduzindo-o à sala de aula, com o foco basicamente em aspectos práticos, operacionais e cotidianos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Nesse movimento, retomamos a hipótese que orientou o trabalho no que tange à busca de subordinação do professor, por meio do uso da noção protagonismo docente, aos interesses do capital, tendo em vista desconstruir uma possível consciência política e retirar seu papel de sujeito histórico. Para Mézáros (2005, p.45): “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.”.

Desse modo, para o autor, esse processo se legitima mediante a “imediatividade capitalista”. [...] “Os cultos convenientes, do ponto de vista capitalista, do *local* e do *imediato* predominam e devem caminhar inseparavelmente juntos.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 112, grifos do autor). A nosso ver é essa a lógica que permeia a proposta de protagonismo docente na reforma educacional, com foco na sala de aula e na cotidianidade, ou seja, corresponde a um protagonismo que atende aos interesses imediatos da sociedade capitalista, emancipando o docente única e exclusivamente de sua consciência econômica, política e social.

Buscamos na presente investigação romper com a “regularidade, a imediatividade e a evidência” que permeia a proposição protagonismo docente veiculada na literatura acadêmica nacional na “consciência dos indivíduos” – professores – e apresentar seu caráter de

“manipulação”, “*práxis* fetichizada” e hegemonia. Principalmente, tivemos em vista demonstrá-lo como resultado “da atividade social dos homens” (KOSIK, 2002, p.15) com interesses em disputa, no caso a “formação do professor instando-o a uma reconversão que mais do que reconverter seus ‘espaços’ e ‘funções’, procuram reconverter sua alma.” (EVANGELISTA, 2010, p.5).

8. Referências

ACANDA, Jorge Luís. *Sociedade Civil e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ALVES, Maria Dolores Fortes. *Um projeto pedagógico transdisciplinar: diretrizes para educação em valores humanos – resignificando valores, construindo autoria, despertando a humanidade do humano*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2008.

BENOIT, Jaqueline. *Qualidade na Educação Infantil: as concepções das professoras de Educação Infantil no município de Corupá*. Dissertação de Mestrado. UNIVALE, 2008.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. *Formação de Professores em Nível de Graduação na Modalidade EAD. O caso da Pedagogia da UDESC – Polo de Criciúma – SC*. Tese de Doutorado. UFRG, 2008.

CAMARGO, Sandro Rogério. *Desenvolvimento profissional do professor: um estudo diagnóstico das necessidades de formação dos professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Ponta Grossa*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2006.

CASTRO, Magali de. Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária. *Anais da 28ª Reunião anual da ANPEd*, 2005.

CORDEIRO, Eliane Gonçalves. *O desejo de ensinar: por um devir professor(a)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba, 2007.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. A mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. *Anais da 28ª Reunião anual da ANPEd*, 2005.

CRUZ, Giseli Barreto da. *A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares*. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp. 191-205. ISSN 0104-4060. doi: 10.1590/S0104-40602007000100013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000200007&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2010.

DALE, Roger. *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?* Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil*. Tese de Doutorado. UERJ, 2009.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: *Educ. Pesquisa*. [online]. 2007, vol.33, n.3, pp. 531-541. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000200007&lang=pt. Acesso em: 14 mai. 2010.

EVANGELISTA, Olinda. *Almas em Disputa: reconversão do docente pela resignificação da educação*. Relatório de pesquisa PQ/CNPq 2007-2010. Florianópolis: EED/UFSC, 2010 (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2009. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

FERNANDES, Maria José da Silva. *Entre a cultura escolar e a dos reformadores: interpretando a coordenação pedagógica e os professores da Escola Estadual Paulista*. Tese de Doutorado. UEP, 2008.

GENTIL, Viviane Kanitz. *EJA: desafios das resignificações docentes*. Dissertação de Mestrado. UERNERS, 2007.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Cátia Cristina. *A formação continuada do professor do Ensino Médio: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado. PUC-PR, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel. Tomo 4*. México: Ediciones Era, S. A. 1986.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. A Nova Pedagogia da Hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005.

LORENZ, Viviane Esther. *Uma luz que fascina e ofusca: perspectivas de professores de séries iniciais frente à docência da Arte*. Dissertação de Mestrado. UFRG, 2002.

MAINARDES, Jeferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos. *Anais da 32ª Reunião anual da ANPEd*, 2009. 1-17

MENDES, Valéria Mosconi. *O Projeto Escola & Universidade na formação continuada de professores*. Dissertação de Mestrado. PUC-PR, 2008.

MENDES, Regina Rodrigues Lisboa. *Ação de professores em contexto de globalização – um estudo a partir do grupo de educação sócio-ambiental da Pampulha (Belo Horizonte, MG)*. Tese de Doutorado. UFMG, 2008.

MÉSZÁROS, Istán. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Eloísa Silva. *Professores de Língua Portuguesa: trajetórias e perspectivas de uma formação*. Dissertação de Mestrado. UNISINOS, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, 2005.

NOVELLO, Jaqueline Cristel Lickfeldt. *Formação Contínua de Professores: uma experiência de formação em serviço*. Dissertação de Mestrado. FURB, 2005.

NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará. *Anais da 25ª Reunião anual da ANPEd*, 2002. 1-17

NUÑEZ, Isauro Beltrán. Estudo das necessidades formativas de professores(as) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares. *Anais da 27ª Reunião anual da ANPEd*, 2004. 1-19

OLIVEIRA, Lilian Gonçalves de. *A construção da profissionalidade dos docentes de Matemática na voz do professor iniciante*. Dissertação de Mestrado. Unisantos, 2009.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. Dialogia Digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. *Anais ANPEd*, 2004. 1-18

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. *Fatores obstaculizadores na implementação da Lei 10.639-03 na perspectiva do\as professores\as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré- PR*. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2008.

ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios & procedimentos*. 7ª Ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.

PEREIRA, Ivone Aparecida. *Em nome dos Santos Reis: uma história de protagonismo e mediações em Santo Antônio de Goiás*. Dissertação de Mestrado. UCG, 2005.

PINHEIRO, Raquel Martins Melo. *O frame Aula – uma análise sociocognitiva do discurso docente*. Dissertação de Mestrado. UFJF, 2009.

REIS, Ayrton Rodrigues. *O sujeito-estagiário e sua práticas pedagógicas: retrato de uma ambigüidade*. Dissertação de Mestrado. UFSM, 2003.

RODRIGUES, Marilda Merência. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. Tese de Doutorado. UFSC, 2008.

RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. *Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – Da Autonomia Professoral à Prescrição da Política Estatal*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2004.

SALES, Marcea Andrade. *Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate*. Tese de Doutorado. UFBA, 2009.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia. *Anais da 28ª Reunião anual da ANPEd*, 2005. 1-16

SANTOS, Cinthia Cristina Guidini dos. *A pedagogia de projetos de trabalho na formação interdisciplinar de professores: novas perspectivas das políticas educacionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Greice Rosa dos. *Educação socioambiental no Ensino Fundamental: um programa crítico de formação continuada de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá, 2007.

SILVA, Carla Geovana Fonseca da. *Representações Sociais da Comunidade Escolar de Cachoeiro de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. UFJF, 2007.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da. *Educação Física no Ensino Médio: intervenção pedagógica de um professor em uma Escola Estadual de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2004.

SOUZA, Vera Maria de. *Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1956-2004: gênese, transformações e desafios*. Dissertação de Mestrado. USP, 2005.

STECA, Lucinéia Cunha. *A prática docente do professor de História: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina*. Dissertação de Mestrado. UEL, 2008.

UNESCO. PREAL. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Cuba, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em 15 fev. 2010.

