



AS MIRÍADES POSSÍVEIS DO DESEMPODERAMENTO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Janaina Boniatti Bolson

Resumo:

A pesquisa tem como objeto as várias miríades do *desempoderamento* docente em curso na escola contemporânea. Baseada nas contribuições teóricas de Contreras, Foucault, Nóvoa, Tardif, Lugli e Vicentini, o estudo teve como objetivos: identificar o funcionamento de práticas de *desempoderamento* docente no cotidiano da escola, investigar como estas são entendidas pelos professores e analisar como essas práticas vêm sendo incorporadas ao contexto escolar. A investigação que deu origem a esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa em que foram entrevistados nove professores de escolas públicas em efetiva regência de classe, 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 os docentes, além de colocarem em evidência que os professores vêm exercendo sua profissão de modo individualizado e pouco cooperativo, o que indica a necessidade de mudanças nas formas de organização desses profissionais.

Palavras-chave: formação docente; poder docente; autonomia docente, cotidiano escolar.

Introdução

Atualmente, constatamos que as transformações que vem ocorrendo na sociedade, especialmente nas famílias, nos meios de comunicação e informação e no mundo de trabalho, e os efeitos desiguais dessas mudanças continuam instigando a adoção de novas perspectivas para compreendermos como a educação vem se constituindo ao longo dos tempos.

Educação, etimologicamente falando, significa "promover o diálogo". Diálogo? Em muitas das instituições escolares esse diálogo torna-se escasso, pois ao observarmos a sociedade contemporânea em que vivemos, a percebemos com princípios baseados no exercício da competitividade e de uma retórica capitalista. Sendo assim, não há espaço para o

diálogo, pois este gera consciência, e esta nem sempre é vista como fator importante para que as relações do indivíduo no campo social em qualquer esfera (escola, família, trabalho, etc) aconteçam de modo significativo, ou seja, como um real sujeito histórico. Tem-se em vista então que toda essa problematização acerca da educação não se trata de um simples problema estrutural, mas sim de questões que estão intrinsecamente ligadas. Não é possível modificar a educação sem antes modificar a sociedade. E não se modifica a sociedade sem antes modificar o homem. O que modifica o homem? A educação, a consciência. Temos aqui uma situação no mínimo conflitante e complexa, não?

Se pensarmos em miríades possíveis no campo da formação de professores que tornam o docente desempoderado, percebemos inúmeras, dentre estas, as que, de certo modo estão mais presentes no panorama social são: os processos descontextualizados do fazer pedagógico, e de certo modo ainda precários de formação de professores que vem sendo implementados sobre os docentes; a construção da identidade docente ainda vinculada sobremaneira a um ofício de subordinação (primeiro à Igreja e, desde finais do século XIX, ao Estado); a instituição escolar sendo posta em cheque na contemporaneidade, pois encontra barreiras para ensinar tudo à todos ao mesmo tempo, o que era seu papel quando do seu surgimento; o crescente processo de burocratização do ensino, estritamente ligado à implementação de políticas públicas que sobrecarregam os docentes no exercício de sua profissão; e por fim, a existência de uma sociedade moderna efêmera e descartável, em que a vida e a sociedade mudam constantemente, gerando sobremaneira crises, inseguranças e medos.

Para tanto, esta pesquisa tem como objetivo ampliar as discussões no campo da formação de professores, partindo da hipótese de que embora nunca se tenha falado tanto em saberes do professor e se ressaltado os chamados saberes da experiência, estamos por outro lado, vivenciando um processo crescente de desvalorização desses saberes. Aliado a isto, a presente pesquisa vem a confirmar que um dos sintomas dessa desvalorização se manifesta através de um processo de subtração do poder que é inerente à docência, ou o que denomino de *desempoderamento* docente. Alicerçada em contribuições de Michel Foucault (1995) e seus colaboradores no que tange à temática do poder, aqui entendido como o poder exercido pelo docente como elemento integrante à sua profissão, e em Contreras (2002) na abordagem da autonomia docente, necessária para que o professor se sinta empoderado ou desempoderado nos processos que acontecem no cotidiano escolar, na referida pesquisa

buscou-se examinar como estas práticas de *desempoderamento* docente vem atingindo o cotidiano escolar. O *cópus* de análise foi estruturado a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas junto a 9 (nove) professoras com efetivo exercício da docência no Ensino Fundamental, as quais deveriam se enquadrar nos seguintes subgrupos: até 6 anos de docência no magistério, de 7 a 25 anos de magistério e mais de 25 anos de magistério.

Poder e Autonomia em Questão

Em função da minha experiência como coordenadora pedagógica e regente de classe identifiquei um sentimento dual que provém do exercício destes dois papéis distintos, onde, sem sombra de dúvida ocupo posições diferenciais do exercício do poder que exigem de mim a adoção de posturas que ora se caracterizam como práticas de empoderamento, ora por práticas de *desempoderamento* do docente. Embora possa apontar inúmeros mecanismos de *desempoderamento* docente percebidos por mim no decorrer da minha docência torna-se essencial conceituar o sentido de *desempoderamento* abordado. Para isto, realizarei algumas reflexões na perspectiva do conceito do poder do professor como o indivíduo habilitado para ensinar, figura esta que se concretiza por meio de 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 no domínio de um saber; e o pólo científico (pedagógico) tendo como referência as ciências da educação.

Tendo por base o conceito anterior, pode-se afirmar que o poder docente se constrói a partir da relação dos diversos saberes docentes aliados à práticas de autonomia, vivenciadas pelos docentes dentro do contexto escolar. Sendo assim, o *desempoderamento* é a ausência ou pouca valorização dos saberes docentes, tendo por conseqüência a escassez de processos autônomos presentes na realidade escolar. Dito isto, a questão norteadora que deu origem a esta pesquisa pode ser assim sintetizada: Quais são as práticas de *desempoderamento* docente colocadas em ação na escola atual e como estas são percebidas entre os professores? , e associados à questão central foram delimitados os seguintes objetivos: identificar práticas percebidas no processo de *desempoderamento* dos docentes e analisar como estas práticas de *desempoderamento* dos docentes vêm sendo incorporadas e funcionam no contexto escolar .

A partir da utilização de Contreras (2002) como suporte para as discussões que envolvem a autonomia e em conseqüência o exercício da docência, foi se constituindo em

consonância com o ponto de vista de outros autores: Barroso (1996), Garcia e Anadon (2009), o conceito de autonomia como algo relacional, e não como uma capacidade ou atributo que se possui, a autonomia passa a ser vista como uma construção permanente em uma prática de relações, e para tanto esta se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui.

Em razão do que foi argumentado a respeito da autonomia, não podemos esquecer de que além da presença do caráter autônomo que deve estar presente nas relações escolares, estas, inevitavelmente, estão presas na relação inseparável entre cultura e poder. Daí a importância do conceito de poder trazido por Foucault (1995) como 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 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. Assim sendo, de acordo com Foucault (1995) 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.

Tensionamentos no campo da Formação de Professores

Atualmente nos defrontamos no campo educativo com inúmeros fatos que remetem à geração de inúmeras crises, sendo que primeiramente a escola parece estar vivenciando este episódio e, na mesma direção, os docentes vem sendo atingidos por uma crise que afeta diretamente o exercício de sua docência.

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.”

Ainda, segundo Nóvoa (1992) há algumas características que digamos assim, acabam delineando o “terreno” da profissão docente na atualidade: a 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; o aumento significativo das responsabilidades da escola, sendo gerado um discurso de autonomia destas no plano da produção de políticas educativas; a desacreditação profissional por via de um sistema de formação contínua subordinada às lógicas da gestão administrativa das carreiras; 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; escolas; a coexistência de pela intervenção crescente na educação das forças e da lógica de mercado na educação; a 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; a excessiva centralização dos processos de concepção de políticas educativas e o reforço dos dispositivos de controle da profissão; pela importância crescente da indústria de ensino no processo de modelagem das práticas pedagógicas; e por fim, pelas dificuldades dos professores em lidarem com as exigências da construção de uma escola democrática.

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.

Os resultados da pesquisa

A análise realizada deu-se tendo por referência os cinco eixos estabelecidos: saberes docentes e competência profissional; reuniões pedagógicas e ação docente; processos avaliativos e docência; contexto escolar e valorização docente e autonomia docente em conjunto com as evocações dos entrevistados. Num primeiro momento, observa-se nos

dizeres dos entrevistados uma certa generalização nas respostas, uma predominância na abordagem de questões atitudinais sobre questões que apresentem como centro o conhecimento e uma expectativa de que as mudanças necessárias para um melhor exercício da docência ocorram num plano individual, desconsiderando-se a necessidade da organização coletiva.

No eixo denominado saberes docentes e competência profissional, chama a atenção o depoimento de P6, que se refere aos momentos ou situações em que os docentes necessitam reafirmar suas competências profissionais: *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.(P6)*

Ainda como parte integrante do eixo saberes docentes e competência profissional, resalto o depoimento de P9 a respeito dos conselhos de classe: *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.* Aqui torna-se explícito o 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, em que o sentimento de desvalorização dos professores surge associado à atmosfera de tensão e pressão exercida neste momento, em que este sente-se desautorizado e desrespeitado no desempenho de sua função.

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. Um dos exemplos destes momentos está retratado na fala de P5: *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).*

No que se refere ao eixo denominado de reuniões pedagógicas e ação docente, nota-se que em todas as definições aparecem aspectos comuns que referenciam as 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

De modo especial, fica em evidência a fala de P5 ao tratar da desconsideração das opiniões dos docentes sobre o ensino e sobre as possíveis imposições que geram interferências no exercício da docência, aqui em especial nos conselhos de classe: *Existem e ocorrem com certa frequência. Uma delas [das imposições] 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).*

Exemplificando esta questão, aparece a fala de P9 que assim se refere a esses processos de imposição: *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).*

O depoimento de P9 ao referir-se à consideração da visão dos professores na resolução de questões disciplinares, aponta para os aspetos 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...(P9).*

No que se refere 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 as relações de poder engendradas nestes espaços, como indica a seguinte fala: *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).* 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). 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.

Por meio do depoimento de P8 é expresso claramente o modo como são desconsideradas as opiniões dos docentes e impostas determinações que interferem no exercício docente: *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.)*

Em contrapartida a essas imposições verificadas na fala de P8, torna-se importante o que Nóvoa (2009) aborda sobre o fato de as escolas serem lugares de relação e comunicação. 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.

O depoimento de P8 relata os diferentes modos de ingerência na metodologia e nos processos avaliativos utilizados pelo docente: *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 da fala 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. 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.

Isto posto, torna-se necessário aqui abordar a respeito do crescente processo de burocratização que vem sendo incorporado ao exercício docente de modo quase irrestrito, por meio de políticas públicas “sedutoras” que atingem o campo educativo. P8 ainda afirma: *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).

Nesta direção, Nóvoa nos 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. 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.

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: *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 adoecer 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).*

Na fala de P5 há uma unidade sobre o ponto de vista em que é percebida 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.*

No depoimento citado anteriormente, podemos nos reportar 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. O depoimento de P5 nos instiga 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. (NÓVOA, 2001).

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.”(P2)*

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?

Para mostrar a consciência quanto à necessidade de resistirmos enquanto profissionais da educação aos processos de fiscalização e controle na educação, P3 muito bem relata como pensa este processo: *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)*

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)

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...*

Já o depoimentos de P4 aponta 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 está 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).*

Agregada a essa presença relativa de autonomia no exercício docente, expressa nos relatos das entrevistadas, é necessário considerar o que Nóvoa (2008) nos alerta em relação 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).

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.

Conclusões acerca do estudo

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, percebe-se por meio das análises realizadas 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.

Ainda é importante observar 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. Portanto 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.

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.

Outro aspecto que por várias vezes surgiu nos depoimentos dos entrevistados (independentemente dos eixos analisados) são 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.

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 privado, e limita-se a reproduzir a cultura e o conhecimento que outros cultivaram e desenvolveram.

Essa visão determinista e acrítica da função docente é um dos obstáculos que as pesquisas com professores podem denunciar, a qual, de certa forma, a presente pesquisa buscou identificar e analisar como práticas de *desempoderamento* docente na escola atual de ensino fundamental, com o intuito de apontar formas de resistência ao que está delineado pelo panorama educativo.

Por fim, a existência de 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 com vistas ao resgate do protagonismo docente.

Referências Bibliográficas:

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.

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

FOUCAULT, Michel. 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.

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.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, p.115-143, 2002.

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

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

_____. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, António (Orgs.). *Profissão Professor*. 2ª ed., Porto: Porto Editora, LDA, p.13-14, 1999.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida ao programa Salto para o futuro. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm, 2001. Acesso em: 5 out. 2010.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: Tardif, Maurice; Lessard, Claude (Orgs.) *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, p.217-233, 2008.

_____. 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.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e Educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.