

Práticas de Desempoderamento Docente na Escola de Educação Fundamental

Disempowerment Teaching Practices in Elementary School Education

Janaina Boniatti Bolson¹

Mestre em Educação – Unisinos
Av. Unisinos, 950 - B. Cristo Rei
São Leopoldo - RS, Brasil
janainabolson@ibest.com.br.com

Resumo

O objetivo deste artigo é o de refletir acerca do estudo práticas de *desempoderamento* docente em curso na escola contemporânea. Baseado nas contribuições teóricas de Contreras, Foucault, Nóvoa, o estudo teve como metas: identificar o funcionamento de práticas de *desempoderamento* docente no cotidiano da escola e investigar como essas práticas são entendidas pelos professores; analisar como as práticas de *desempoderamento* 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 e com tempos diferenciados de docência, através da técnica da entrevista semiestruturada. As análises foram desenvolvidas ao redor de cinco eixos principais – saberes docentes e competência profissional; reuniões pedagógicas e ação docente; contexto escolar e valorização docente; processos avaliativos e docência; autonomia docente – e apontam evidências desse processo de *desempoderamento* a que se veem submetidos os docentes, além de colocarem em relevo evidências de que estes vêm exercendo sua profissão de modo individualizado e pouco cooperativo. 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. Finalmente, são apontados alguns desafios a serem enfrentados pelos docentes enquanto coletividade e responsáveis socialmente pelo ensino, para que assim movimentos de valorização comecem a se instaurar no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação de professores, poder docente, autonomia docente, cotidiano escolar.

Abstract

The aim of this paper is to reflect on the study of disempowerment teaching practices underway in the contemporary school. Based on the theoretical contributions of Contreras, Foucault, Nóvoa, the study aimed to: identify the operating practices of disempowerment in the daily teaching of the school and investigate how these practices are understood by teachers, to analyze how these practices have been incorporated into the school context. The research which led to this research was developed through a qualitative approach in which respondents were nine public school teachers in conducting effective class and different times of teaching, through the technique of semi-structured interview. Analyses were developed around five main axes - teacher knowledge and professional competence, educational meetings and teaching activities, school context and teacher appreciation, evaluation processes and teaching, teacher autonomy - and point to evidence of this process of disempowerment that are subjected to teachers, and sheds light on evidence that they are exercising their profession so individualized and uncooperative. As contributions to the reflection in the field of teacher education are outlined intentions of resistance by teachers as a group to rescue the autonomy and power of teachers. Finally, we pointed out some challenges to be faced by teachers as a collective and socially responsible in teaching, so that movements of recovery begin to establish the school routine.

Key words: Teaching training, teacher power, teacher autonomy, school environment.

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pós-Graduada em Administração e Supervisão Escolar - Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul.

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, a qual 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 alguns alunos através do seu papel de ensinar, o qual muitas vezes é esquecido. Poderíamos afirmar que as relações do conhecimento nas escolas têm produzido uma imensa heterogeneidade, a qual é integrante dos processos de aprender e ensinar. 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 como explica 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 (2004, 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”.

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 Domingo (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 vêm atingindo o cotidiano escolar.

Em termos metodológicos, a pesquisa 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.

O *cópus* de análise foi estruturado a partir da realização de entrevistas semiestruturadas junto a nove professoras com efetivo exercício da docência no Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Caxias do Sul -RS, 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. Com a finalidade de ampliar o número de relações e aprofundar a investigação, os sujeitos da pesquisa estão incluídos em um dos três grupos acima listados. 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.

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. Porém não há discrepâncias ou singularidades significativas que levaram a tratar a pertença a este ou aquele grupo 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 pareceu absolutamente significativo, exceto, é claro, por uma relativa maior capacidade de discorrer de modo mais fluente sobre essa ou aquela questão da entrevista.

Sendo assim, no texto resultante das entrevistas, o cuidado de não desviar o sentido das narrativas ou generalizar os achados, enfim, desconsiderar aspectos que os sujeitos entrevistados consideravam essenciais esteve sempre presente em minha ação como pesquisadora.

2 Poder e autonomia docente 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 polos: o polo metodológico, em que a ênfase fica nas técnicas e nos instrumentos da ação; o polo disciplinar, centrado no domínio de um saber; e o polo 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 a 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 consequência 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 de educação fundamental e como estas são percebidas entre os professores? 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 Domingo (2002) como suporte para as discussões que envolvem a autonomia e em consequência 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, 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. O poder numa perspectiva foucaultiana 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. 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 ideia de que este poder é, de alguma forma, consubstancial ao desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, estabelece o que poderíamos denominar de “funcionalidade econômica” na história das civilizações.

Em se tratando de poder, sabe-se que 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.

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 num e 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 ao tratar da capacidade de produzir em termos de efeito.

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 em que lhe é inerente o caráter político. 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 dominação baseadas nas 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 em operar as 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 a importância dos eixos “ser-saber” e “ser-poder”, os quais operam simultaneamente em relação à constituição do sujeito.

3 Tensões do campo da formação de professores

No campo educativo temos nos defrontado com fatos que nos remetem à geração de inúmeras crises, sendo que a escola parece estar vivenciando este episódio e na mesma direção os docentes vêm sendo atingidos por uma crise que afeta diretamente o exercício de sua docência.

Portanto, o nosso olhar acaba se voltando para a necessidade de busca 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 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.

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 ser superada por meio 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.

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 incerto acerca da educação e, sobretudo, dos professores e da sua capacidade para reinventarem a escola e a profissão. Ao que parece, todo este estado de coisas proporciona-nos perceber que a sociedade vem fazendo agudas críticas aos docentes, o que acarreta a presença de uma crise da identidade profissional entre estes trabalhadores.

4 As descobertas da pesquisa

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.

Por meio da abordagem quantitativa utilizada na pesquisa, seguem as questões que proporcionaram a análise de dados conforme os cinco eixos pré-estabelecidos. São elas: 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? 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? Fale das reuniões pedagógicas. Elas privilegiam a dimensão pedagógica da escola? Os apontamentos ou sugestões feitos pelos professores nas reuniões pedagógicas são vistos de que maneira por quem as coordena? 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. 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. Quanto aos métodos que utiliza em tuas aulas, há algum tipo de ingerência externa? E sobre os processos avaliativos? 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? 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? 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. Como você e seus colegas resistem à perda de autonomia e ao processo de não reconhecimento de seus saberes, de sua atividade como docentes?

A análise realizada teve 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, os enunciados emitidos expressam sob diferentes ângulos a não valorização das competências docentes, visto o que denota a fala de P2² “[...] 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”. Neste contexto, Contreras Domingo (2002) afirma que somente poderemos emitir um juízo em qualquer âmbito profissional, se dispusermos de uma boa análise e valorização, e, nesse sentido, ao observarmos os debates sobre educação podemos caracterizá-los, em muitos momentos, como retóricos, já que todos parecem ter soluções para as diversas questões educativas.

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”. 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 se sente desautorizado e desrespeitado no desempenho de sua função.

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 (Contreras Domingo, 2002), do qual os professores têm sido, de certa forma, reféns.

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 as relações de poder engendradas nesses 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

¹ Para preservar a identidade das entrevistadas, usarei o código P para identificá-las: professora 1 = P1, professora 2 = P2 e assim sucessivamente.

para que o trabalho proposto não seja desvirtuado (P3)". Nessa 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.

No depoimento de P8 fica claramente elucidado 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. Segundo o autor, 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 (Nóvoa, 2009, 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 docente.

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. 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.

Os depoimentos de P6 e P8 nos revelam o impacto imposto pelas avaliações externas sobre o exercício docente: “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).

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”. 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” (Nóvoa, 2001, p. 3), e sem dúvida considera este um paradoxo absolutamente intolerável, já que tem criado entre os docentes uma situação insustentável do ponto de vista profissional.

Na fala de P5 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”.

No depoimento citado 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 tranquilidade 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 tranquilidade.” (Nóvoa, 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.

Enfim, 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, através da experiência e na reflexão sobre esta experiência (Nóvoa, 2001).

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, 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).

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

[...] 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. [...] 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. Portanto, as adversidades consideradas no contexto da fala de P3 têm 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.

5 Considerações Finais

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 escolar. 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.

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 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. Sendo assim, as práticas de *desempoderamento* docente têm 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.

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 docente 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) é a evidência 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 relacionamentos 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.

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 docente), 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 autoimagem) 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 de educação fundamental, porém também 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, pois a partir destas é que vão consolidando-se imagens que possibilitarão o resgate do protagonismo docente.

Referências

- ÁLVAREZ-ÚRIA, Fernando. Microfísica da Escola. *Educação e 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.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Enseñanza, curriculum y profesorado: introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal, 1990.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- _____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- 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.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação: depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.115-143.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- 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*. 2. ed., Porto: Porto Editora, LDA, 1999, p.13-14.
- _____. 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, 2008, p. 217-233.
- _____. 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.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo*, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. Crise da Modernidade e inovações curriculares. Da disciplina para o controle. In: *Revista de Ciência da Educação*, 7, 2008, p.141-150.

Submetido em: 14/06/2011

Aceito em: 22/08/2011