

ANÁLISE DOS MECANISMOS IDEOLÓGICOS QUE INTERFEREM NO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA DOCENTE

ANALYSIS OF THE IDEOLOGICAL MECHANISMS THAT INTERFERE IN AUTONOMY OF THE TEACHER

Kátia Regina Ferreira¹

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir os mecanismos que facilitam ou dificultam a práxis docente, no âmbito da autonomia, apresentando, como pano de fundo, as implicações ideológicas na formação de professores e as determinações postas por normas e regras no exercício da prática político-pedagógica. Para tanto, fez-se uso de pesquisa bibliográfica, com depoimentos e análise de conteúdo. Assim, aborda rapidamente o papel do Estado Moderno na conjuntura do capitalismo, bem como a racionalidade que orienta e rege esse Estado, sob os princípios neoliberais. Analisa, ainda, a influência dessa ideologia nas esferas econômica, política e educacional, bem como seus impactos na formação do educador (a) e a sua ação na prática político-pedagógica. Examina os mecanismos que podem facilitar a compreensão das contradições postas no espaço escolar, o que pode contribuir com a superação de uma escola, organizada à luz de políticas públicas e educacionais de cunho conservador, as quais podem interferir na formação do profissional, no planejamento, e na relação ensino-aprendizagem conformando uma visão social de mundo em prol de valores intelectuais e morais hegemônicos, dificultando dessa forma, a materialização de uma educação política e autônoma que cumpra o seu papel social, ético e transformador na democratização da gestão e do entorno escolar.

Palavras Chave: ideologia; estado; formação política; autonomia.

Abstract: The objective of this article is to discuss which mechanisms facilitate or impede teachership in the school environment, considering the ideological implications in the teacher training and the determinations imposed by rules and norms in the political and pedagogical practice. In order to undertake this study, a bibliographical research including reports and content analysis was used. The focus of the article is the role of the Modern State in the capitalist conjuncture, and the rationality that guides and governs this State under neoliberal principles. This study also analyses the influence of neoliberal ideology on economics, politics and education, as well as its impact on the formation of educators and their political and pedagogical practice. Furthermore, the study examines mechanisms that could facilitate understanding of the contradictions in the school environment. Such an examination could help overcome the effects of schools based on a conservative public and educational system, a situation that may interfere in the formation, planning, and teaching-learning process of the professional, since the current approach is adopted for the benefit of hegemonic intellectual and moral values and impedes the materialization of politicized education, which, otherwise, would play out its social, ethical and transformational role in the democratization of both professional development and the school environment.

Keywords: ideology; state; political formation; teacher autonomy

¹Graduada em Pedagogia e Filosofia, mestre em Educação. Pedagoga da Secretaria de Educação de Uberlândia/MG. E-mail: katiarf@com4.com.br

Artigo recebido em agosto de 2010; aprovado em novembro de 2010.

O objetivo deste artigo é apontar e discutir quais mecanismos facilitam ou dificultam a práxis docente, no âmbito da dinâmica escolar, tendo como pano de fundo as implicações ideológicas na formação de professores e as determinações postas por normas e regras no exercício da prática político-pedagógica.

Vivemos em um momento histórico do capitalismo, no qual a ideologia neoliberal se apresenta de forma inteiramente hegemônica na conjuntura econômica, política, e ideológica, repercutindo seus princípios na esfera educacional.

O neoliberalismo defende políticas públicas e educacionais voltadas para o controle das verbas, que significam, entre outras coisas, a contenção de gastos nas esferas das políticas sociais, de saúde, trabalho, previdência e educação, além da restrição dos direitos trabalhistas. Essa estratégia vem interferindo no desenvolvimento econômico e histórico do país, haja vista que tais políticas contribuem para o aumento da desigualdade e da exclusão social, muito embora se observe que, no período 2003-2010, a economia brasileira e as políticas sociais foram mais efetivas no sentido de contribuir para a superação da pobreza extrema ainda existente em várias regiões do país. A questão é que, na atualidade, e para além das aparências,

as grandes corporações, em número reduzido, convivem e nutrem (através de subcontratações) uma rede capilar de modalidades mais ou menos formais de exploração dos trabalhadores. Tais corporações, em grande parte propriedade de um punhado de capitalistas monetários monopólicos consorciados (holdings), são por vezes divididas em setores concorrentes. Inúmeras atividades, aparentemente distantes dos grandes monopólios e dispersas numa miríade de “empreendedorismos”, ligam-se ao capital monetário sob vínculos diversificados de financiamento. Nesse âmbito, a atividade extratora de mais-valia é instada a se realizar a partir de empreendimentos de portes variados. Sua extrema diversificação atravessa toda a malha social, renovando expropriações, aprofundando a divisão vertical do trabalho e impondo novas formas de subordinação do trabalho ao capital. A isso poderíamos denominar de difusão de relações sociais capitalistas em todos os níveis da vida social, impondo formas de extração de mais-valor muitas vezes sob condições extremas a trabalhadores tendencialmente desprovidos de direitos (FONTES, 2008, p. 27).

Nesse contexto, a lógica do capital, que subsume o homem ao trabalho, também se manifesta no campo educacional, na medida em que é possível observar, no âmbito da sociedade civil e política, a defesa acirrada da educação na esfera do privado, cuja raiz se situa na formação histórica do estado neoliberal brasileiro. Desse modo, a lógica do capital

vem assinalada pelas contradições inerentes aos conflitos e projetos civilizatórios das classes sociais no âmbito das relações de poder.

Deve-se evidenciar que esse tipo de proposta educacional incorporou diversos sentidos e significados para atender a diferentes necessidades em função do período histórico, quando ocorreu o debate em torno desta temática, o qual, além de expressar contradições próprias da sociedade capitalista brasileira, mostrou que as políticas públicas foram deflagradas na busca pela legitimação da educação como um instrumento estratégico de manutenção da ordem, com posturas diferenciadas em função dos projetos políticos ligados, direta ou indiretamente, aos interesses da burguesia, ainda que, na atualidade, estejam sendo utilizadas formações ideológicas “ocultadoras” dessa ligação.

Tais “ligações” transparecem à consciência a partir do momento em que a reflexão filosófica e científica atenta para o estudo das condições de vida objetivas, isto é, para as formas sociais diversificadas a partir das quais se “drena o sobretrabalho para nutrir o capital, mas também para as formas subjetivas, formas de consciências sociais subalternas que vêm sendo plasmadas sob o predomínio do capital monetário” (FONTES, 2008, p.31). Assim,

Se a atuação de sujeitos revolucionários – a organização da classe trabalhadora – parece atualmente discreta, o mesmo não se pode dizer das formas de atuação sociais, políticas e ideológicas dos setores patronais e empresariais, assim como dos grandes megaproprietários do capital monetário, sob suas diversas formas (empresas e investidores). Essas são, parece-me, as condições concretas nas quais se travam na atualidade as lutas de classes. (FONTES, 2008, p.31).

Vale ressaltar nesse cenário que, no período da República Velha (1889-1930), os intelectuais orgânicos católicos, em sua manifestação hegemônica, defendiam um projeto de educação de doutrinação das elites mediante a doutrinação do povo; nessa mesma direção, os representantes do escolanovismo, ou liberais, que propunham uma reconstrução e transformação da sociedade brasileira pela escola, contribuíram para a formação de uma elite condutora do futuro político e econômico da nação.

Nesse panorama, as propostas liberais congruem com as teses do *Jusnaturalismo*, que defendem como *arché*, a ideia de que os homens possuem, enquanto indivíduos, direitos naturais.

Com efeito, ao transformar os direitos em algo inerente à natureza humana, o liberalismo nega a historicidade dos mesmos e a possibilidade de transformação. Em outras palavras, não existem outras possibilidades teleológicas de mudanças, o destino quis assim.

Assim, cabe à educação a difícil tarefa de adequar os indivíduos à ordem social vigente, mediante o uso da ideologia dominante.

3.1 A Autonomia do professor no âmbito da formação e da prática profissional.

Se por um lado, examinar a constituição ontológica do pensamento do professor implica em adentrar em um cenário eivado de cultura, de história e de relações de poder ou de política, por outro, a investigação histórica e filosófica propicia a compreensão de determinantes e condicionamentos sociais e políticos que *conformam um modo de viver e pensar*, os quais devem ser necessariamente problematizados, na direção de quem serve à visão social de mundo estruturada e voltada para determinados fins políticos e econômicos.

A compreensão crítica de tais condicionamentos culturais, éticos e políticos permite ao professor adquirir autonomia e liberdade para redefinir a sua ação docente e escolher princípios democráticos que orientem e ressignifiquem a função social de ensinar.

Se as concepções filosófico-pedagógicas forem analisadas no contexto histórico-cultural, este procedimento metodológico pode trazer à luz alguns determinantes e condicionamentos impostos sub-repticiamente aos sistemas educacionais, que influenciam o pensamento do professor e a sua ação no exercício da docência.

Neste sentido, Gadotti aponta que “a reflexão filosófica auxilia na descoberta de antropologias, de ideologias subjacentes aos sistemas educacionais, reformas às inovações, às concepções e às doutrinas pedagógicas e à prática da educação” (1993, p.17).

De acordo com estudos e análise da legislação educacional brasileira, percebe-se o fato da negação da filosofia na formação política de professores, ignorada na Lei de Diretrizes e Bases número 4.024/61, que vigorou durante mais de quarenta anos no cenário da educação, da mesma forma na Lei 5.692/71, considerada por alguns autores, dentre eles, Saviani, apenas como uma reformulação da Lei anterior em dois níveis de ensino (I e II Graus), visto que as diretrizes gerais da educação permaneceram as mesmas, foram feitas reformulações apenas na organização do ensino.

No entendimento de Saviani (1997), as mudanças na organização do ensino atendiam às imposições da classe dominante para assegurar a continuidade da ordem econômica que estava ameaçada, por isso bastava adaptar a organização do ensino ao novo quadro político e socioeconômico. Da mesma forma desaparece, na nova LDB de número 9.394/96, a obrigatoriedade do ensino de Educação Física, Sociologia, Filosofia, argumentando-se sobre a dificuldade de algumas localidades terem docentes nestas disciplinas. Com isto, a legislação

perde o caráter normativo e indicativo. Outra consequência é que, com a competitividade que se instala entre as escolas para o recebimento de recursos, podemos vislumbrar que, mesmo aquelas que hoje possuem docentes nestas disciplinas, podem vir a dispensá-los, desqualificando ainda mais a educação.

Assim sendo, vislumbra-se uma demonstração de motivos claramente ideológicos que limitaram a formação de professores e pedagogos, dificultando a possibilidade de construção ampliada da sua consciência crítica, ferramenta necessária na leitura de mundo e dos processos sociais e técnicos que desenvolvem e reconfiguram cada época da história política do país e do mundo.

A associação entre educação e desenvolvimento econômico, Estado e totalitarismo, escola e democracia, a defesa da ordem etc., são categorias constituídas em um determinado momento histórico por seres humanos com determinados interesses de classe, portadores de valores reais e concretos. São, portanto, categorias históricas que representaram estratégias políticas com finalidades concretas, ou seja, legitimadoras de um determinado modelo social e educacional.

O papel do Estado na atual forma histórica do capitalismo, assim como as contradições inerentes às políticas educacionais empreendidas pelo mesmo, podem ser melhor compreendidas se vistas no contexto global do capitalismo, de sua crise e da influência das organizações internacionais, a saber, Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras nas agendas dos Estados nacionais, entre eles, o Brasil. O estudo de documentos como relatórios, declarações, pareceres, dentre outros produzidos por esses organismos, possibilita a análise dessa influência na definição de políticas educacionais.

Cabe ao Estado Moderno definir, ampliar e consolidar sua base territorial, o país. Além disso, a) instituir e fixar no país a nação, sua base humana, conferindo-lhe unidade; b) estabelecer, como cimentos dessa unidade, a língua, a cultura e a educação, tornando-as orgânicas em relação ao todo nacional, e c) fornecer a legitimidade institucional da sociedade, considerada em seus aspectos políticos, econômicos e propriamente sociais, mediante o ordenamento jurídico.

Esse Estado se constituiu na organização da sociedade para a produção capitalista, ao abarcar em uma dimensão ampla, o conjunto dos organismos públicos e privados de dominação burguesa, dentre eles: órgãos legislativo, judiciário, executivo, exércitos, entre outros.

No âmbito de tais considerações, Gramsci (1984) explica que o governo não se confunde com o Estado, ele constitui a direção do Estado, não constitui o Estado em sua totalidade, motivo pelo qual, historicamente é impossível desvincular o denominado Estado moderno da ordem burguesa e suas contradições subsequentes.

Assim, fica evidenciado que o estado é capitalista, e mais do que isso, é do capital. O controle do poder político-econômico é exercido pelos proprietários dos meios de produção, sem se importar com o modo como estes estejam agregados e, cabendo ao Estado fundamentalmente garantir a propriedade privada, entendida como fundamento da liberdade individual, assim como agir por meio de reformas que influenciam, inclusive, a formação da consciência e a prática do educador no âmbito dos processos de escolarização.

Nesse contexto, Imbernón (2002) afirma que a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, que já não responde mais a uma sociedade em constante mudança, impulsionada pelas descobertas tecnológicas e, ainda, que a instituição educativa não rompeu com as orientações centralistas, transmissoras, exclusivistas e individualistas com ênfase na tecnologia, no funcionalismo e na burocracia, ao focalizar e reproduzir a ideologia dominante, sem demonstrar preocupações com as manifestações vitais e suas complexidades. Na mesma direção, Kincheloe (1993) assinala que as escolas pós-iluministas enfatizaram a aprendizagem do conhecimento já posto em que os alunos são treinados e premiados quando memorizam o conteúdo e os professores aprendem nos cursos de ciência educacional que o conhecimento é adquirido em um processo linear de habilidades e técnicas imposto aos alunos de acordo com os fundamentos de uma epistemologia da “verdade única modernista”, que tornou o educador um prático desvinculado do seu contexto social e cultural.

Os educadores formados nessa corrente dominante, catalogados como “conservadores” e liberais por Kincheloe (1993), continuam atuando segundo os princípios do cartesianismo-newtoniano. É preciso também lembrar que o século XX foi moldado à luz das forças de eficiência, produtividade e gerenciamento científico, sob as ideias concebidas por Taylor e Thorndike.

O taylorismo contribuiu para a desqualificação dos professores e processos de ensino na medida em que a prática solicitada passou a dispensar a reflexão sobre a prática de ensino, e a concepção do ato pedagógico foi separada de sua execução. Essas estratégias foram implementadas na dinâmica escolar, e somente contribuíram para a desqualificação dos professores, visto que perderam autonomia e incorporaram a noção de que eram incapazes de

auto-direção. Portanto, “a educação dos professores serve, frequentemente, para enculturá-los no seu papel desqualificado” (KINCHELOE, 1993, p.18)².

Imbernón afirma também que, “se a educação dos humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente” (IMBERNÓN, 2002, p.8).

Nesse mesmo sentido, Silva (1992) concorda com a ideia de que o educador “tradicional” não apresenta condições de assumir e demonstrar, no movimento da prática política, uma ação pedagógica que contribua para o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores, contrariando, com isso, o fato de que os processos de formação inicial e permanente do educador estão requerendo

um profissional de educação diferente [que considere] a especificidade dos contextos em que se educa [... tais como:] a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como conhecimento em construção e não mutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional [...] Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência e aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN, 2002, p.12-14).

Ainda,

Se a formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto [...] é necessário uma formação que parta de [...] situações problemáticas (IMBERNÓN, 2002, p.17).

Silva (1992) reafirma que o dilema da formação que envolve a questão do “ser professor” ou “educador”, para além da formação de caráter individualista, deve se situar

2 Este artigo é uma adaptação do III capítulo da dissertação que analisa e discute o “Estudo sobre a Autonomia Profissional do (a) Educador (a) no Exercício da Prática Político-Pedagógica”.

2 Se o treinamento behaviorista dos professores remonta suas raízes a Thorndike e Taylor, nesse caso, a ênfase na tradição behaviorista tem pouco a ver com a produção de cultura, [pois, ela] recai no treinamento por competência técnica [e] resulta em uma tendência de conformidade (KINCHELOE, 1993, p.21).

além do âmbito do pedagógico, e incorporar **o caráter político** da prática pedagógica e a sua inerência à práxis social, terreno da luta das classes.

É em razão dessa premissa que o educador precisa ser e estar instrumentalizado, não apenas com os recursos técnico-pedagógicos, mas também, com o exercício da prática política (SILVA, 1992, p.14). Ressalta-se, ainda, que

na atual organização social, fundada no processo tecnológico da produção e da gerência econômico-financeira, os intelectuais do sistema, exigidos pelas classes dominantes, são aqueles que possuem os fundamentos da ciência técnico-eletrônica, da informática e ainda os princípios da ciência econômica: Hoje, diz Gramsci – o capitalismo industrial cria essencialmente os técnicos, os cientistas, ligados à produção. São esses os intelectuais orgânicos do capitalismo, isto é, ligados intimamente à função produtiva, à função da economia capitalista [...] Entretanto, os intelectuais humanistas têm ainda um lugar importante enquanto formadores e sustentadores da ideologia da massa, mas estão em condição subalterna aos intelectuais tecnocratas (SILVA, 2002, p.26).

Para que os professores possam se engajar no debate para melhorar as condições em que trabalham e compreender criticamente o espaço que ocupam no cenário educacional, é necessário que uma matriz teórica e reflexiva sobre a sua prática seja desenvolvida por meio de estudos, discussão e uma ampla formação profissional, efetiva e permanente, uma vez que em sua formação profissional foi ideologicamente negada a dimensão de ensino na perspectiva do político. [...] [Os educadores que] *não apresentam formação política, tanto no sentido acadêmico, quanto na prática da educação, [demonstram] certa passividade ao receberem ações de cima para baixo, [não apresentam] o exercício de questionar (B3)*³.

Nessa direção, faz-se mister examinar as forças ideológicas e materiais que contribuem com esse tipo de formação, a qual encontra reflexos no momento em que o professor se defronta com a realidade atual da educação, hoje, dentre outros aspectos, proletarizada, isto é, tendencialmente orientada para reduzir os professores ao *status* de técnicos, cujas tarefas têm se centrado em reproduzir e desenvolver programas curriculares, mais do que *planejar e executar criticamente currículos que formem alunos autônomos e politicamente atuantes* (GIROUX, 1997, p.157).

³ A partir daqui serão aproveitados os registros dos informantes desta pesquisa, os quais foram organizados em grupos focais (enunciados com letras). Já o número seguido da letra representa o informante entrevistado. Ex. “B3”: Informante 3 do grupo focal entrevistado “B”.

É necessário também defender a escola como *locus* de manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, além da defesa da atuação dos professores como intelectuais transformadores. Nesse sentido, uma das ameaças que ronda a atuação docente é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem neo-tecnocrática para preparação dos professores e também para a pedagogia desenvolvida na dinâmica da sala de aula.

Essa abordagem tecnocrática traz como diretrizes filosófico-pedagógicas: a) a separação entre quem concebe e planeja e aqueles que executam; b) a padronização do conhecimento escolar com ênfase no controle; c) a desvalorização do trabalho intelectual e crítico em prol de atividades práticas, descontextualizadas e fragmentadas.

Essa racionalidade caracterizada como técnica e instrumental encontra espaço de expressão na formação continuada de professores. Nesse sentido, faz-se necessário

criar espaços de reflexão permanente entre os/as educadores/as para estudar e avaliar tanto as conjunturas nacional e regional bem como dos problemas da cidade, para não restringir o planejamento coletivo ao estudo dos componentes técnico-práticos, psicológicos e sócio-políticos da Educação. Isto, devido ao fato de que a prática pedagógica é uma totalidade abrangente, que deve integrar esses componentes e outros, como o conhecimento da realidade, a observação, a verificação e a reflexão epistemológica para tratamento do conhecimento da cultura, incluídas aqui a Ciência e a Filosofia (SARUP, 1986; GIROUX, 1986 apud MUÑOZ PALAFOX, 2002, p.27).

Nessa visão, os professores devem aprender sobre os princípios que estruturam a vida prática na sala de aula e não sobre metodologias distantes dessa realidade, que negam a necessidade da consciência crítica.

Nessa abordagem, a racionalidade técnica opera dentro do campo de ensino. Ela desempenha um papel de reducionismo na autonomia no que se refere ao desenvolvimento e planejamento curricular e a escolha do que ensinar, por que e para quê. Isso reduz a função docente à mera reprodução de conteúdos e conhecimentos impostos de forma verticalizada, concebidos em gabinetes, de maneira descontextualizada e sem vínculo com a realidade imediata dos alunos.

Giroux (1997) desenvolve o raciocínio de que o professor, enquanto intelectual transformador, se insere na necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Portanto, o professor, como intelectual transformador político e autônomo deve assumir a direção da sala de aula, e apropriar-se de seu planejamento e execução.

Nesse contexto, *tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora* (GIROUX, 1997, p.163), o que implica o uso de metodologias e procedimentos que possibilitem aos alunos assumirem a relação ensino-aprendizagem como sujeitos históricos, e não como meros receptores de ideias impostas de fora para dentro, sem o espaço efetivo de debates e reflexões.

Para capturar a complexidade das relações de poder que interferem na formação e constituição da mentalidade do professor e do pedagogo, acredita-se ser oportuno discutir, na sequência, a relação entre os poderes constituídos e a sua influência no exercício da autonomia docente. É necessário lembrar que o indivíduo, embora produto de relações de poder, é capaz de exercer papéis passivos ou ativos no movimento da dinâmica escolar, apesar das inúmeras formas multifacetadas de poder desencadeadas no âmbito das relações educacionais.

O modo de produção capitalista, que corporifica essa ideia, é apontado por Marx e outros como um sistema de poder, de exploração e dominação, conforme já assinalado anteriormente.

A análise da história brasileira constitui uma prova irrefutável dessa premissa. O que se apresenta de maneira complexa, se assenta na tentativa de entender os mecanismos concretos mediante os quais o capital se reproduz quotidianamente e exerce esse poder em cada conjuntura estabelecida.

No raciocínio marxista é o Estado que se estrutura como uma maquinaria de guerra do capital contra o trabalho, de opressores contra oprimidos.

Ao analisar a questão do poder na sociedade capitalista, Gramsci introduziu uma das grandes inovações na teoria e na filosofia política do século XX, segundo a qual o poder não reside no aparelho de Estado, mais sim nas relações sociais. Nesse sentido, a única forma de intervir politicamente na ordem estabelecida pelo capitalismo seria por meio do estabelecimento de determinadas relações de poder e força.

A racionalidade que rege o poder de governos conservadores parece se organizar, em grande parte, no entorno de instrumentos simbólicos no terreno ideológico, além de instituir mecanismos de exclusão de indivíduos, os quais não compactuam com uma visão colonizadora. Esses governos manipulam e conformam as mentalidades dos professores e pedagogos, tendo em vista a transformação destes em técnicos reprodutores dos valores e da cultura aliada a poder da lógica sócio-econômica estabelecida.

Lebrun (2004) analisa as relações que se estabelecem na esfera do poder, desencadeando uma reflexão sobre o impacto do papel do Estado sobre o cidadão. Conforme a organização social e política da sociedade e do Estado, nota-se uma necessidade de proteção e segurança por parte dos indivíduos, desde que se instituiu a propriedade privada. Todavia, devido ao grande poder que é delegado ao governante, este se transforma em um *Leviatã*⁴ que irá atemorizar os cidadãos, graças à forma como irá governar e decidir atitudes e comportamento morais.

Parafraseando Rousseau (2005), Lebrun (2004) defende a ideia de que os cidadãos estarão protegidos no âmbito da lei, caso ajam em consonância com os seus preceitos e, em contrapartida, se as suas ações não forem congruentes com os princípios legais, eles poderão estar à mercê, como alvos, de punições, e retornarem à sua condição de cidadãos submissos.

Nesse sentido, ao se delegar decisões e autodeterminações ao Estado, estar-se-á abrindo mão da autonomia do sujeito, submetendo-se a ser transformado em massa de manobra dos desejos do governante, que detém o poder, porém, com a anuência dos cidadãos.

Assim, em nome da segurança, ao se delegar a um governo as opções de escolha frente à vida social, privada e profissional, elas ficam comprometidas e atreladas a mecanismos que limitam a construção da liberdade e da autonomia individual, profissional e, inclusive, grupal.

Mesmo diante de tais limitadores, os cidadãos se reúnem em sociedades, clubes, organizações, sindicatos e partidos políticos para delegarem coletivamente o poder a uma pessoa ou grupos de indivíduos, os quais, invariavelmente, no futuro irão tomar atitudes contrárias à vontade comum.

Nesses termos, ao se outorgar o poder a um governante moderno, em uma sociedade democrática percebe-se que, nessa instância, o poder político será exercido de forma dependente e ancorado em atitudes de intimidação por parte da vontade de quem governa.

Se o poder político foi outorgado a alguém por meio do voto, e se for substituído por outro, o econômico, neste caso também haverá a decisão do detentor do poder sobre as regras que legitimarão aquela gestão. O modelo será tão autoritário na gestão dos direitos e deveres quanto no governo democrático, pois o Estado, conforme citado anteriormente, manifesta-se como um espaço em que “[...] os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e no qual resume toda a sociedade civil de um período, segue-se que todas

⁴ *Leviatã* é o livro mais famoso do filósofo inglês Thomas Hobbes, publicado em 1651. O seu título se deve ao monstro bíblico *Leviatã*. O livro, cujo título é *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*, trata da estrutura da sociedade organizada. Disponível em <<www.wikipédia.com.br>>. Acesso em 27/06/2008.

as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política” (MARX, 2004, p.98).

Dessa forma, ao necessitar ser protegido e se sentir confortável, o indivíduo delega ao Estado de Direito a competência de dirigir a sua vida em detrimento da sua vontade mais íntima, ou seja, a liberdade natural.

Não importa, nessa conjuntura, se o Estado é dirigido por um regime democrático, capitalista ou socialista, visto que em todos esses regimes o poder também se constituiu e estabeleceu comandando ações, bem como a grande maioria das vontades individuais. Assim, observa-se a ignorância de concordância ou não sobre as atitudes que o governante tenha assumido, em nome de uma instituição denominada na modernidade, de Estado.

É importante salientar que o poder, de maneira geral, se organiza em redes complexas de acordo com os interesses individuais e concepções sociais de mundo, bem como em reuniões coletivas, no exercício de práticas democráticas. E é neste espaço constituído, que os intelectuais orgânicos refletem os valores das classes às quais estão ligados, seja de quem está na direção de um poder instituído via eleição, ou por outros mecanismos políticos, ou da classe que almeja se apropriar do poder a partir de outras concepções de sociedade e educação.

Diante do exposto é pertinente apresentar a análise das formações discursivas de alguns dos depoentes entrevistados para a realização deste trabalho.

O informante **B1** demonstra de alguma forma as ideias expostas acima ao refletir a sua própria prática-política no âmbito da escola e sinalizar quais são os elementos que dificultam e/ou facilitam o exercício de sua autonomia docente no cotidiano escolar. As respostas do informante foram retiradas do questionário escrito entregue antes da realização das entrevistas com grupos focais, tal como explicitado nos procedimentos metodológicos deste trabalho.

Dessa forma, para B1, os elementos limitadores do exercício da sua autonomia docente são:

- Projetos pedagógicos enviados pela secretaria municipal e pela estadual;
- Políticas educacionais impostas sem observar as necessidades da escola;
- Autoritarismo da gestão escolar;
- Inexistência de espaço coletivo de tomada de decisões dentro da escola e na própria secretaria de educação;

- Ausência de verbas para programas de formação continuada dos profissionais da escola;
- Falta de compromisso dos profissionais da escola na construção de uma gestão democrática e do Projeto Político-Pedagógico;
- A maioria dos profissionais desqualificados para atuar na educação, principalmente na faixa etária a que atendem (**B1**).

Contrariamente, a negação desses mesmos elementos facilitadores para o exercício da autonomia docente são, para B1, os fatores limitadores da prática da autonomia docente.

A análise de tais apontamentos, a partir de uma práxis concreta no terreno escolar, demonstra que os elementos constitutivos e limitadores da autonomia docente podem ser identificados como de natureza externa e interna. Denotam, ainda, que para se materializar a autonomia escolar e docente são necessários inúmeros fatores determinantes, independentemente da vontade individual, pois a sua efetivação depende, em grande parte, da qualidade da coesão grupal, de uma consciência política construída no seio das relações coletivas fundamentadas em princípios comuns, de debates e posicionamentos à luz dos dilemas que assolam a educação, sua função e sua finalidade.

Dessa forma, a autonomia escolar e docente somente poderá tornar-se realidade no campo das relações sociais coletivas, motivo pelo qual os projetos político-pedagógicos construídos de forma descendente, bem como políticas educacionais impostas que desconsideram a realidade cultural do aluno, o autoritarismo dos gestores e a ausência de espaços para discussão dos problemas escolares, configuram-se, de fato, como ações limitadoras da construção efetiva da autonomia no campo escolar, conforme percepção do informante **B1**. Este aspecto parece confirmar os principais fundamentos teóricos expostos ao longo deste trabalho.

O informante **B3** assinala uma série de princípios fundamentais, que seriam necessários para a instituição de uma gestão democrática, como caminho para a manifestação da autonomia docente:

Os elementos que dificultam a autonomia docente são inúmeros, podemos citar alguns, dentre eles: a estrutura hierarquizada da escola; a indicação de diretores; a má formação do professor assentada em currículos fragmentados e ideológicos; a rigidez dos órgãos centrais de decisão e manutenção da Rede Pública de Ensino; a passividade do professor em aceitar sem questionar a ordem pré-estabelecida e imposta, etc. (**B3**).

B3 também sinaliza alguns caminhos e procedimentos que podem influenciar decisivamente na mudança desse quadro:

a partir de mudanças organizacionais e tecnocratas exigidas pelas bases organizadas política e ideologicamente, unidas por uma cultura e referencial comuns, ou seja, querer uma escola democrática, que reflita e avalie coletivamente suas dificuldades e obstáculos, que seja acessível e que flexibilize o seu currículo e metodologia em prol de uma ação e aprendizagem críticas. Através de planejamentos coletivos, tendo como referência o currículo e realidade cultural do aluno. Em resumo, é necessário que se mude e transforme as mentalidades passivas e conformadas com o *status quo*, que incorpora as linguagens e significados da cultura dominante, sem questionar. (**B3**).

Portanto, a instituição de uma escola autônoma perpassa vários fatores que vão desde a organização de sua estrutura político-pedagógica, até a abertura de espaços de debates e discussões em torno dos problemas limitadores da sua dinâmica. Assim, de acordo com **B3**, a construção da escola autônoma e democrática, associada ao exercício da autonomia docente,

deve se sustentar em planejamentos coletivos, currículos e metodologias que contemplem uma aprendizagem epistemológica, valorizando a cidadania, na dimensão dos valores éticos e morais, no terreno dos direitos e deveres de cada cidadão, referendada pela cultura imediata, e por uma visão de mundo, homem e sociedade de natureza emancipatória e libertadora (**B3**).

3.2 Considerações Finais.

A reflexão deste artigo traz à luz indagações para a análise da formação docente, enquanto um dos mecanismos limitadores frente à tomada de decisões político-pedagógicas nas dimensões da gestão democrática e da autonomia docente nos rumos da educação.

Conforme foi demonstrado, a formação acadêmica dos professores tem sido voltada em caráter hegemônico para atender as exigências do mercado, pautada em uma racionalidade técnico-instrumental, cuja ética é predominantemente individualista e unilateral.

As políticas públicas e educacionais criam currículos ideológicos e sobrecarregados retoricamente de princípios do liberalismo. Intencionalmente negam aos educadores, uma formação crítica, em especial na área das Ciências Humanas, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Política e a Filosofia, dentre outras.

Tais áreas de conhecimento, na prática, podem contribuir para a ampliação da postura crítica do professor e do pedagogo no sentido de se assumirem enquanto intelectuais orgânicos na condução dos processos de ensino-aprendizagem destinados, como finalidade, à formação de alunos questionadores e preocupados com a cidadania relacionada aos direitos e deveres de todos, na busca de uma sociedade melhor e mais justa.

Tais elementos facilitadores de uma prática democrática, associados a um exercício efetivamente político, poderiam propiciar a leitura da conjuntura política nos âmbitos local nacional e internacional, esclarecendo o entendimento de inúmeros determinantes que cerceiam e limitam o exercício da autonomia da escola e da prática docente. Nessas condições, entende-se que, certamente, tanto o professor quanto o pedagogo estariam aptos para enfrentar as limitações oriundas das esferas de poder instituídas na prática profissional, bem como examinar crítica e amplamente com seus alunos, uma realidade repleta de incertezas e inseguranças, que caracterizam a atualidade.

Há que se considerar, ainda, o reconhecimento de limitadores externos à vontade dos professores e pedagogos, tais como a tradição cultural oriunda desde os primórdios da civilização ocidental e o próprio universo cultural em que as relações hegemônicas de poder são instituídas desde o nascimento do indivíduo.

Na história, primeiramente existiu a dominação patriarcal no seio familiar. Em seguida, no âmbito escolar, as relações estabelecidas seguem uma lógica, tradicionalmente hierarquizada e descendente. Em outras palavras, os indivíduos são formados na sociedade para obedecer e agir heteronomamente, conformados, em grande medida, para responder passivamente a grande parte das determinações e condicionamentos impostos ao longo de sua vida, em todas as instâncias hegemônicas à esfera da existência.

Nesse cenário complexo pode-se definir a escola como um *locus* de determinações provindas das esferas governamentais, que se orientam pela lógica das legislações eivadas de princípios heterônomos, individualistas e capciosos na deflagração de estratégias dirigidas para uma conformação ideológica de mundo que procura moldar as mentalidades como alvos passivos, destinadas a receber instruções, orientações e determinações a serem executadas, com vistas a alcançar os fins pré-estabelecidos em caráter “oficial”.

Enfim, esta reflexão permite concluir que a autonomia e a liberdade adquirem sentido e significado no contexto das relações sócio-econômicas que constituem a existência material humana, não apenas no campo conceitual, mas também, de forma ideologizada e contundente, durante o exercício cotidiano da docência, em todas as suas esferas de atuação.

No domínio das instâncias institucionais, o poder, conforme demonstrado vai permanentemente constituindo-se e consolidando-se em processos de submissão silenciosa, seja pelos privilégios adquiridos por alguns, seja pelos sentimentos de impotência de outros que alijam e subtraem dos educadores os direitos de falar, dialogar, questionar, construir coletivamente e de manifestar os seus posicionamentos político-pedagógicos, de tal forma que passam a expor nas ações um processo de *desencantamento* com a realidade vivida.

Portanto, diante de tantas limitações e imposições, oriundas da implementação de políticas públicas e educacionais liberais, seja de uma formação acadêmica negada na esfera dos conhecimentos críticos, ou ainda por uma prática historicamente constituída no bojo tradicional baseada na heteronomia, na negação de espaços coletivos para debates dos problemas educacionais, fica claro que falar em autonomia docente significa adentrar nos meandros da *utopia*, pois na organização política e social em que se vive essa práxis ainda não se encontram condições objetivas de se manifestar ou de se realizar.

Parece ser contraditório que um Estado de Direito, instituído há mais ou menos duzentos anos para explorar e dominar o ser humano nas relações sociais de trabalho, e que instituiu um espaço legítimo no preparo de seus intelectuais orgânicos, abra uma brecha para o exercício da autonomia de seus atores. Mas, em contrapartida, a escola compreendida na perspectiva da transformação social pode ser definida, também, como um espaço legítimo de ação democrática que deve envolver todos os sujeitos históricos [na] *produção de conhecimento e cultura (C1)*.

Se entendida a escola na perspectiva de transformação social, compreender-se-á que a autonomia se define como uma relação de conhecimentos e indivíduos na luta contra-hegemônica de um poder instituído para a dominação, mediante a implementação coletiva de estratégias não coercitivas e simbolicamente não ideologizadas, sem prejuízo, entretanto, da singularidade de cada sujeito.

Nesse contexto, no espaço ocupado pelo capitalismo, a autonomia docente se concretizará sempre que os seus profissionais decidirem lutar pelos seus direitos e deveres, e se assumirem enquanto cidadãos, em um mundo carregado de muitas prerrogativas destinadas a poucos indivíduos e de muitas limitações impostas à grande maioria, que trabalha para sustentar e manter essa sociedade de privilégios. Isso, em oposição dialética ao conjunto de todos os elementos que caracterizam historicamente a formação heterônoma entre professores e pedagogos, os quais podem ser refletidos e incorporados pela práxis ao se constituírem como núcleos de sentido/significado no domínio de valores éticos e morais, bem como das relações de convivência no âmbito da dinâmica escolar quando se manifestam de maneira

estruturada e *reificada* na forma de uma concepção social de mundo e educação, capaz de orientar e referendar a prática político-pedagógica desses profissionais no exercício da sua profissão.

Nesses termos, defende-se que a premissa central como elemento fundante para o alcance da autonomia docente serão: a) a deflagração de uma gestão democrática das escolas públicas, como expressão da vontade deliberada dos profissionais; b) a não indicação verticalizada de gestores e a gestão autoritária e excludente como condição conservadora, e finalmente, c) a superação dessa condição pela via da implementação coletiva de projetos político-pedagógicos construídos e elaborados pela comunidade escolar como instrumentos de intervenção e de superação de relações de heteronomia, tão peculiares na estrutura e funcionamento das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- CONTRERAS, J. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FONTES, V. *Marx, expropriações e capital monetário: notas para o estudo do capitalismo tardio*. Rev. Crítica Marxista. Nº. 26, p. 09-31, 2008.
- GADOTTI, M. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática S.A, 1993.
- GIROUX, H.A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HOBBS, T. *República de Weimar*: Disponível em << www.Wikipédia, a enciclopédia livre>>. acesso em 21/05/2008.
- _____. *Leviatã*. Disponível em << www.Wikipédia>>. Acesso em 27/06/2008.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KINCHELOE, J.L. *A Formação do Professor Como Compromisso Político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LEBRUN, G. *O que é Poder*. 5ª reimpressão da 14ª edição, São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.
- LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em << <http://www.pdf4free.com>>> Acesso em 02/05/2008.
- LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <<pt.wikisource.org/wiki/> Acesso em 02/05/2008.
- LEI Nº 9.394 - DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, de 23/12/96.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MUÑOZ PALAFOX, G. *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico-PCTP: A Experiência de Uberlândia*, 2ª. ed.,Uberlândia, 2002.

ROUSSEAU, J. J. *Do Contrato Social*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

_____. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP, 2007.

SILVA, J.I. *O Professor e Suas Relações Políticas*. In. MUÑOZ PALAFOX, Gabriel (Org.) *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: a experiência de Uberlândia*. Uberlândia, EDIGRAF/Casa do Livro, 2002.

_____. *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.