



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA CLÁUDIA ALBUQUERQUE DE ARAÚJO

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ – UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS  
AUTO-FORMADORAS**

Maceió-AL  
2009

ANA CLÁUDIA ALBUQUERQUE DE ARAÚJO

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ – UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS AUTO-  
FORMADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira,

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Laura Cristina Vieira Pizzi.

Maceió-AL  
2009

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

A663ce      Araújo, Ana Cláudia Albuquerque de.

A construção da autonomia docente nas escolas da rede municipal de educação de Maceió – uma análise das escolas auto-formadoras / Ana Cláudia Albuquerque de Araújo. – 2009.

114 f. : il.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 103-111.

Apêndices: f. 112-114.

1. Professores – Formação. 2. Autonomia docente. 3. Neoliberalismo.  
4. Auto-formação. 5. Saberes docentes. I. Título.

CDU: 371.13

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

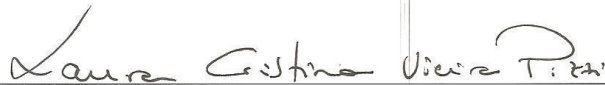


A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NAS ESCOLAS DA  
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ – UMA ANÁLISE DAS  
ESCOLAS AUTO-FORMADORAS

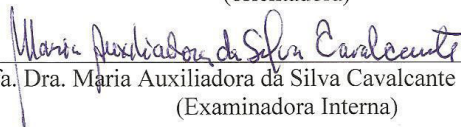
**ANA CLÁUDIA ALBUQUERQUE DE ARAÚJO**

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de agosto de 2009.

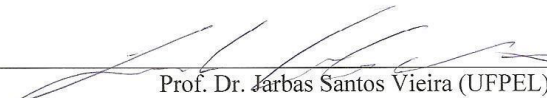
Banca Examinadora:



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU/UFAL)  
(orientadora)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (CEDU/UFAL)  
(Examinadora Interna)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPEL)  
(Examinador Externo)

## AGRADECIMENTO

À Deus, pela vida, família, pela Sua presença em todos os momentos sejam eles de contentamentos ou adversidades. Nestas, ainda maior é o Seu auxílio, a sua amizade e Providência me certificando a cada dia do seu amor e fazendo-me sempre e cada vez mais feliz por Tê-lo como o meu Deus.

À minha família. Minha mãe Socorro Albuquerque, mulher guerreira que me apresentou ao amor, ao respeito, ao trabalho honesto, ao diálogo. Mulher que faz parte de mim e cujos ensinamentos levarei por toda a vida. Ao meu pai Gustavo Araújo, que sempre acreditou em mim. Agradeço ao meu esposo Oswaldo Filho a paciência, sua torcida, seu companheirismo por nunca ter reclamado minha ausência, antes possibilitou um ambiente de trabalho em nossa casa. Ao meu irmão Paulo que sempre torce muito por mim. E, agradeço na mesma medida a minha filha Ana Beatriz, que transformou minha vida com a sua chegada, tornando-me assim uma pessoa completa.

Aos meus amigos do Mestrado por quem tenho um enorme carinho.

À orientação da Professora Laura Cristina Vieira Pizzi.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

À todos os professores que compuseram o Programa de Pós-Graduação e que contribuíram para o meu desenvolvimento neste curso de aperfeiçoamento profissional.

À Banca Examinadora pela contribuição e atenção dispensada.

Às professoras e formadoras da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, que demonstraram maturidade quanto a nossa discussão crítica referente ao Projeto “Escolas Auto-Formadoras” e contribuíram no que foi necessário para realização desta pesquisa.

Muito Obrigada!

Todos os tempos são incertos, pois o desenvolvimento cultural nunca permanece imóvel, nunca é fixo. A cultura é emergente, contestada e conseqüentemente está sempre em processo de ser construída e reconstruída como produção histórica.

(Michael Apple)

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar a responsabilidade imposta aos professores no momento histórico atual e como se dá sua participação no interior das escolas. Para isto, tivemos como objeto de estudo a perspectiva do Projeto “Escolas Auto-Formadoras”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED. Os/as sujeitos da nossa pesquisa foram os/as professores/as da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental integrante da proposta. Foi realizado um Estudo de Caso e, para isso, discutimos as políticas e reformas educacionais no Brasil a partir das transformações ocorridas do Liberalismo Clássico ao Neoliberalismo, fundamentando em seguida, a incidência dos discursos sobre a autonomia na função social do docente. Concluimos focando as relações de poder das quais os/as professores/as fazem parte, evidenciando a relação paradoxal entre a ação do/a professor/a como evidência de sua autonomia profissional e o controle do sistema atual.

**Palavras-Chave:** Autonomia docente. Neoliberalismo. Auto-formação. Saberes docentes.

## ABSTRACT

The research aims to analyze a proposal for teacher education unprecedented in municipal schools in Maceió offered to teachers in the current historical moment seeking particularly to observe how their participation in the process of self-education occurs within schools in which they operate, problematizing their autonomy. To this purpose, we had the prospect of the project as its object of study "Schools Self-formation," developed by the Municipal Department of Education of Maceió - SEMED. The participants of our research were the teachers of the Early Childhood Education and early years of elementary school, members of the proposal. We conducted a case study and, to do so, we discussed the political and educational reforms in Brazil from the transformations in the Classical Liberalism to Neoliberalism, basing then the incidence of discourses on autonomy in the social function of teaching. We concluded by focusing the power relations in which the teachers are part of, showing the paradoxical relationship between the action of the teacher as evidence of their professional autonomy and control of the current system.

**Keywords:** Teacher autonomy. Neoliberalism. Self-formation. Teacher knowledge



## ABREVIATURAS

**ANFOPE** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**BM** Banco Mundial

**CNE** Conselho Nacional de Educação

**DCN** Diretrizes Curriculares Nacionais

**EP's** Encontros Pedagógicos

**LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** Ministério da Educação, Cultura e Desporto

**PCC** Planos de Cargos e Carreiras

**PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PPP** Projeto Político Pedagógico

**PDE** Plano de Desenvolvimento da Escola

**SEMED** Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 Do Liberalismo Clássico ao Neoliberalismo: Uma Breve Análise Sobre a Política Educacional Brasileira</b> .....	22
1.1 <b>As Idéias que Fundamentaram o Ideário Liberal</b> .....	22
1.2 <b>Influências do Liberalismo na Educação</b> .....	25
1.3 <b>O Neoliberalismo e sua Influência no Contexto Educacional</b> .....	32
<b>2 O Discurso da Autonomia Docente em Tempos de Neoliberalismo</b> .....	41
2.1 <b>A Construção da Autonomia a Partir da Definição de Identidade Profissional Docente</b> .....	49
2.2 <b>O Trabalho Docente nos Dias Atuais</b> .....	58
<b>3 Avanços e Retrocessos na Formação da Autonomia Docente a partir do Projeto Escolas Auto-Formadoras</b> .....	61
3.1 <b>Identificando a Formação Continuada de Professores em Maceió</b> .....	62
3.2 <b>O Que é e Quem são as Escolas Auto-Formadoras</b> .....	70
3.3 <b>O Perfil das Professoras Entrevistadas</b> .....	75
3.4 <b>Auto-Formação: entre Professoras e Especialistas</b> .....	76
3.5 <b>Modelos Produtivos e a Formação Docente</b> .....	83
3.6 <b>A Pseudo-Autonomia no Enunciado do Projeto Escolas Auto-Formadoras</b> .....	87
3.7 <b>Autonomia ou Controle: o que Dizem as Professoras?</b> .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICES</b> .....	112

## INTRODUÇÃO

O processo de transformação do Brasil colonial e absolutista para o conceito moderno de nação, refletiu o surgimento de novas formas produtivas que abalou a base de sustentação do poder monárquico europeu. O processo de industrialização e conseqüente urbanização nos primeiros anos do século XX, trouxe ao cenário social ares de modernidade e diversas aspirações em busca de um poder constituído sob bases inovadoras e tradicionalistas. Inovadora pelas demandas oriundas nos novos processos de produção, tradicionalistas pela *permanência das velhas redes de administração absolutistas*, conforme assinalam Hardt e Negri (2006, p. 113) quando analisam este processo em cenário mundial.

As crises instaladas neste processo de transformação social induziram a formação de novas máquinas de poder de modo que contivesse as constantes manifestações e mantivesse o controle do capital, possibilitando ao poder central, o restabelecimento da ordem.

No século XVI, a Europa vivenciava constantes enfrentamentos na busca de reformas do exercício do poder monárquico. O Estado concebido como propriedade do monarca, fazia dos súditos serem passivos e meros administradores dos latifúndios. Porém, este modelo já não conseguia espaço naquele contexto político-social.

Os constantes enfrentamentos em busca da modernidade, possibilitava a massa popular uma pseudo constatação de que o modelo monárquico latifundiário era o mais seguro. A matriz religiosa contribuía na constituição do monarca enquanto senhor absoluto das terras com garantia da obediência dos súditos, porém, as demandas decorrentes das novas formas de produção empurravam a hegemonia absolutista em busca de um re-ordenamento do poder abalando a forma primitiva de acumulação do capital.

Podemos afirmar que a instalação do Estado Moderno não caracterizou a morte ou desaparecimento do Absolutismo Monárquico. O modelo foi transformado a partir das demandas decorrentes do cenário social que ia paulatinamente se constituindo e

apresentando novas demandas e com isso uma nova distribuição do poder. Na análise de Hardt e Negri (2006, p. 113) a nova fundação que ocupou o patrimônio territorial da Monarquia, foi igualmente transcendente na medida em que *o conceito moderno de nação herdou o corpo patrimonial do Estado monárquico e o reinventou com outra forma.*

Tratava-se de um momento de transição. Assim, podemos identificar nestes enfrentamentos a transformação do papel social do indivíduo. A transformação do súdito em cidadão prescinde um comprometimento ativo em defesa da nação. Para Hardt e Negri (2006)

Nação é uma espécie de atalho ideológico que tenta livrar os conceitos de soberania e modernidade dos antagonismos e crises que os definem. A soberania nacional suspende as origens conflituosas da modernidade, e fecha os caminhos alternativos dentro da modernidade que se recusaram a conceder seus poderes à comunidade estatal.

O conceito de nação está ligado à modernidade e com isso novas formas de representação social. Como base destas afirmações podemos ressaltar a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que acarretou profundas mudanças no sistema capitalista mundial intensificando as crises. A concentração da produção industrial passou a ser maior que a demanda e a implantação dos princípios tayloristas foram amplamente difundidos no intuito de implementar, no setor industrial, uma substituição do empirismo no trabalho produtivo para uma teoria científica que media, qualificava e mensurava o trabalho realizado pelos operários num tempo determinado, permitindo aumento nos níveis de produtividade.

A Organização Científica do Trabalho, criada por Frederick Winslow Taylor (1856-1915)

Objetivava que o trabalhador se tornasse mais produtivo, explorando suas forças físicas e mentais até os limites de sua resistência fisiológica; tinha-se a intenção de fazer do corpo e do espírito do trabalhador um mecanismo perfeitamente integrado aos objetivos empresariais da produtividade. (SILVA, 2006, p. 30)

O modelo Taylorista de organização do trabalho trouxe para aquele período histórico, a importância do “tempo útil”, tempo este, segundo a concepção de Taylor (1957) normalmente desperdiçado pela ausência de estratégias gerenciais referendadas a partir de teorias de racionalização do processo de trabalho.

A definição de uma identidade profissional, neste período, estaria calcada na relação entre capital e trabalho pelo processo de alienação do trabalhador, cuja função nos processos da produção, estaria exaustivamente programada em níveis pré-determinados.

Assim, o trabalhador que vendia sua força braçal, estaria de tal forma subordinado as leis empresariais de produção que não teria a noção do todo do processo produtivo.

O trabalho em tempos tayloristas fora para o trabalhador uma fase de negação de sua capacidade intelectual em nome de uma mecanização da produção (...) para a qual se exigia uma disciplina visando à operação de um sistema de linha de montagem de alta produtividade. (SILVA, 2006, p. 31)

O trabalho, neste momento, deixou de ser realizado pelo conhecimento, experiência adquirida para ser produzido dentro de uma perspectiva científica de racionalização de tempo em que, se faz necessário, “reduzir o saber operário complexo a seus elementos simples, estudar os tempos de cada trabalho decomposto para se chegar ao tempo necessário para operações variadas” (RAGO, 1987), na conseqüente formulação teórica das atividades a serem realizadas pelos trabalhadores.

Na relação entre capital e trabalho, o operário embora sendo fundamental no processo de produção, é tido apenas como executor de operações diante do poder do capital, embora o discurso seja o de participação ativa do povo na construção da nação.

A superprodução decorrente deste modelo esteve na base da crise econômica de 1929 impulsionando a uma transformação radical do capitalismo,

O pensamento moderno trouxe um perfil de sociedade e nele um sistema

educacional, altamente previsível a partir de um processo de causa e efeito cujo objetivo esteve fundamentado no ideário liberal de igualdade, liberdade e justiça. Assim, o perfil de sociedade defendido no ideário moderno buscou estabilidade e respostas para todos os questionamentos da sociedade.

Sob a égide da razão, e para dar conta do ideário liberal, o currículo escolar esteve embasado sob uma estrutura de negação das relações de classe, gênero, raça, etnia e orientação sexual bem como os conflitos daí decorrentes, favorecendo ao longo da história da educação no Brasil, a construção de uma imagem distorcida da classe operária viabilizada pela lógica da dominação. Nela, a concepção homogeneizante da massa trabalhadora, criou no ideário social a concepção da escola como instituição neutra e nela a ligação entre os modos de produção das sociedades capitalistas e o sistema estrutural e pedagógico das escolas.

Buscamos identificar como os jogos de poder mudam, em diferentes contextos e sujeitos envolvidos. Sustentamos que a prática educativa continua sendo definida *a priori* sob a matiz estruturante da modernidade cheias de razões e pretensas ordens normativas e reguladoras da sociedade.

No caso da educação, estes jogos são estabelecidos, entre outros fatores, no sentido de direcionar o trabalho pedagógico a fim de uma redefinição do fazer profissional do docente.

A perspectiva do Estado Mínimo que, prescinde a participação enfática do sistema econômico sobre os demais a exemplo do jurídico, político, educacional etc., passa a envolver cada vez mais os grupos humanos na resolução dos problemas sociais baseado no princípio democrático, na medida em que a participação (e o voluntariado) atua como suporte na oferta dos direitos sociais.

Do ponto de vista do trabalho da escola, observamos uma constante responsabilização das problemáticas educacionais sobre os professores. Para o enfrentamento desta suposta realidade, as constantes reformas do e no ensino enquadrando o professor em modelos idealizados e por vezes inacessíveis.

A autonomia das escolas surge como resultado de uma descentralização administrativa, que passa à sociedade a responsabilidade de trabalhar “juntos pela educação”. Neste âmbito, a educação passa de direito à condição de dever dos diferentes grupos humanos com vagas cada vez mais reduzidas pelo Estado, considerando o crescimento da populacional. Na mesma proporção, o Estado globalizado assume veementemente a avaliação e a regulação do sistema público de educação através da formulação de programas com abrangência em território nacional.

Esta nova configuração, impõem às escolas públicas e aos professores uma formatação específica na construção do Projeto Político Pedagógico - PPP. As propostas devem desvelar diversos “regimes de verdade”, que tornam legítimos diferentes tipos de discursos em determinados contextos históricos postos sob o fundamento da verdade.

É diante do jogo de poder representado pela resistência de um pensamento elitista, base para a organização dos conteúdos curriculares da modernidade e, no questionamento da função social da escola atual feita pelos professores e nela a valorização social do magistério que observa-se a apropriação do fazer profissional docente. O trabalho pedagógico passa a desestruturar as certezas historicamente construídas e objetivar “por meio de uma ação educativa planejada, organizada e desenvolvida na direção de um projeto histórico definido, mudanças sociais objetivamente determinadas” (SANTIAGO, 2001, p. 144).

A influência econômica tem alterado em escala progressiva as ações sociais entre os grupos humanos e promovido a competição individual e coletiva na busca do poder. Percebe-se que se por um lado a falta de acesso a educação formal tem promovido desigualdade de oportunidade entre os sujeitos, por outro, permitiu a virada do milênio com amplas discussões em torno da autonomia individual.

A efervescência política na década de 80 no Brasil, viabilizada com o fim do governo militar, concretizou a luta pelo pensamento democrático no país e vem favorecendo desde então, diversos estudos sobre o funcionamento da democracia nos recintos escolares a partir da implantação dos conceitos de autonomia por eles

assumidos. É sabido que a idéia de participação social não é nova, o que é importante dizer que a concepção de autonomia tem significados diferentes entre os grupos sociais ao longo da história.

O contexto da última década do século XX, foi marcado pela implantação de programas educacionais que buscavam assegurar às escolas maior autonomia, neste caso, fundamentada em propostas baseadas na descentralização das tarefas burocráticas e redistribuição das verbas oriundas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério– FUNDEF, posteriormente estendido para o Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. O papel do Estado passaria a ser o de formulador das políticas de alcance nacional e avaliador por excelência tanto da operacionalização dos programas, quanto do rendimento dos alunos por meio de exames nacionais.

O pensamento político neoliberal efetivado no Brasil na década de 90, justificou a racionalidade e economia dos recursos oriundos do FUNDEF na autonomia das escolas apoiados nos princípios da Gestão Democrática expressa pela primeira vez na Constituição de 1988 e reiterada na LDB - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

A perversidade do sistema deu às escolas, a responsabilidade de economizar os recursos através do controle da repetência no Ensino Fundamental que gerava distorção idade-serie desfavorecendo o país no cenário mundial, considerando neste caso, o percentual de alunos repetentes e evadidos em detrimento da constatação do conhecimento construído e liberdade individual da criança, jovem ou adulto.

As reformas educativas realizadas na década de 90 foram oficializadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental- PCN's, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica – DCN's, Plano Nacional de Educação – PNE, entre outros como as políticas governamentais e não governamentais. Esses documentos tornaram legítimo o discurso acerca da autonomia das escolas, na medida em que os professores operacionalizassem com êxito as orientações oficiais. Neste cenário, o



termo “autonomia” não só passou a compor a fala dos profissionais da educação como se tornou metas a serem alcançadas pelas escolas e profissionais da área.

O poder exercido pela União no controle da educação nacional, tem como foco a organização dos conteúdos curriculares e modelo de formação docente. Isso nos possibilita questionar acerca da atual função social da escola enquanto parte de uma sociedade globalizada que exige um nível cada vez mais complexo no alcance de metas e resultados.

No artigo 15 da LDB (Lei 9394/96) é expresso que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996)

Essa orientação legal, encaixa-se no rol de transformações das sociedades democráticas assim como dos mecanismos que buscam assegurar a participação do sujeito nas esferas individual e política no cenário coletivo. A busca pelo aperfeiçoamento da democracia, ansiada principalmente pela classe trabalhadora e diversos movimentos sociais, tem favorecido a instauração de jogos cuja relação tem culminado nas diferentes formas de (re)distribuição do poder.

A histórica banalização do conceito de profissionalização docente e nele o sucateamento das escolas públicas, parece estar sendo substituído na atualidade pela idéia da escola como instituição promotora de democratização social e política no Brasil e neste processo a inclusão da classe desfavorecida tem sido enfatizado em larga escala.

Neste contexto, a instituição escolar enfrenta uma responsabilização sem precedentes quando avaliada a partir dos critérios estabelecidos oficialmente com objetivos diretos no desenvolvimento do país. Uma avaliação única a nível nacional a partir de instrumentos desenvolvidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica- IDEB, permite o ranqueamento educacional por regiões, não seria estranho constatar que as melhores avaliações estivessem entre aquelas que possuísem os melhores IDH's seguida dos grandes centro econômicos.

Do ponto de vista conceitual, consideramos o profissional docente enquanto possuidor de um saber próprio na medida em que desenvolve a sua autonomia profissional como meio para apropriação da autonomia social.

A partir da compreensão de participação dos atores escolares, como elemento fundante da prática educativa em sua forma de democratização interna, é que a pesquisa ora apresentada foi desenvolvida em unidades da rede municipal de ensino de Maceió com professores(as) da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme o regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios apresentado na Lei 9394/96.

Embora entendendo que a participação a nível organizacional e decisório da escola é um processo em que prevalece(u) historicamente a racionalidade técnica, cuidamos ao fato de que poderíamos nos deparar com tipos de participação em que os “atores poderiam apresentar maior grau de dificuldade em expressar suas opiniões, em criar e mobilizar sua energia física e emocional para um empreendimento coletivo” (MOTTA, 1984).

A partir de 2004, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED disseminou entre as escolas da rede, um trabalho cujo eixo estaria no desenvolvimento da autonomia da escola em seu processo de formação continuada docente, tendo como base as problemáticas enfrentadas na prática pedagógica cotidiana.

A divulgação do (novo) modelo de formação, buscou desenvolver perspectivas para a re-invenção da escola em seu processo de democratização e autonomia. Para isso, foram realizados pela e na SEMED, “plantões pedagógicos” para orientação de um projeto a ser desenvolvido na escola a partir do seu autoconhecimento, autocontrole e promoção, *in loco*, da formação continuada dos professores.

Considerando as orientações para operacionalização das unidades escolares

presentes no corpo da LDB na orientação à concessão de “progressivos graus de autonomia pedagógica” (Art.15, Lei 9394/96), o projeto municipal Escolas Auto Formadoras, nasceu como uma medida pontual e sem prazo definido de vigência, destinado a criação de espaços coletivos de discussão. (MACEIÓ, 2004, p. 3)

A centralidade nos professores é difundida como forma de valorização da sua prática o que nos permitiu definir como hipótese inicial a busca do órgão municipal em acompanhar o processo formativo das escolas em seu processo de apropriação da autonomia profissional docente.

A metodologia qualitativa nos possibilitou o aprofundamento necessário à investigação sobre os múltiplos aspectos que revelam autonomia docente em seu exercício profissional nas escolas participantes da pesquisa. Com base na utilização das categorias inerentes à análise qualitativa em educação, objetivamos em absoluto, a diminuição da situação por vezes dominadora que o pesquisador assume frente aos sujeitos. Contudo, esta preocupação permitiu observarmos que a utilização dos mesmos instrumentos para a coleta de dados entre professores e especialistas exigiu postura diferente para ambos. O trabalho com os primeiros exigiu de mim uma aproximação maior em termos de conversas informais, participação/observação dos Encontros Pedagógicos, cuidados na escolha da roupa para não permitir uma visão avaliadora da pesquisa. Já na realização das entrevistas com os especialistas, foi necessário argumentar teoricamente o objetivo da pesquisa deixando clara a delimitação do tema já que as falas nas entrevistas costumavam ser bastante abrangentes.

Optamos pelo Estudo de Caso envolvendo 3 escolas autoformadoras buscando identificar o perfil da equipe docente, a concepção de formação continuada que fomentam assim como os avanços e retrocessos que encontraram com a implantação do Projeto, objeto desta pesquisa. O estudo nesta perspectiva nos deu a possibilidade de desenvolver um conhecimento singular nas políticas de formação continuada docente desenvolvido pelo Município de Maceió.

O trabalho de campo, realizado entre abril e agosto de 2007 em sua primeira

etapa, e de outubro de 2007 a fevereiro de 2008, envolveu entrevistas e observações bem como coleta de informações na Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas foram de tipo semi-estruturada envolvendo professores, coordenadores escolares e especialistas da Secretaria de educação do Município. As observações, embora estivessem presentes na forma como as escolas estavam organizadas e nas suas relações com a secretaria de educação, foram feitas com maior frequência no interior das mesmas, mais precisamente nos Encontros Pedagógicos, levando em consideração: a concepção de autonomia trabalhada nos encontros, a percepção dos professores sobre a auto-formação, as atividades trabalhadas nos EP's, envolvimento com a comunidade, relações interpessoais, conflitos, etc.

Na Pesquisa Documental analisamos a parte física do “Projeto Escolas Auto-Formadoras”, bem como documentos oficiais a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Contrariando a hipótese inicial, os dados coletados a cada visita e em cada entrevista nos levaram a perceber que a metodologia de implantação de uma rede auto-formadora gerou um controle cada vez maior do trabalho do professor que na busca de compreender o seu fazer, limitou sua prática à execução de currículos. Parte das professoras não internalizaram a proposta por considerar que a mesma não garantiria por si só o fortalecimento das idéias discutidas no grupo.

As reformas pensadas na lógica do atual sistema educacional, determinam continuamente metas a serem cumpridas em âmbito nacional; a participação nesse caso, é a guisa das relações, ou seja, Estados e Municípios estarão diretamente envolvidos no atual projeto de construção do Sistema Nacional de Educação, entretanto, esta participação dos entes federados é restrita aos meios que cada um traçarão para buscar dentro de suas peculiaridades, cumprir os objetivos dados pela União.

No caso específico do Projeto Escolas Auto-Formadoras, trata-se de uma nova proposta de formação, assim não tivemos a possibilidade de investigar neste mesmo

período a consequência deste programa na qualidade do ensino ofertado, apesar disto, tivemos um excelente meio de perceber mais uma medida com objetivos claros de garantir que as ações da escola e por tabela o trabalho do(a) professor(a) esteja compatível com os planos e metas nacionais, mostrando que o Município está fazendo o seu “dever de casa”.

Na materialização das reformas educativas, é necessário que as propostas que busquem inovar a prática já construída passe pelo crivo dos professores para que estes(as) possam refleti-las, elaborá-las, reinterpretá-las. Concordamos com Falsarella (2004, p. 5) na medida em que afirma: “é o professor que efetiva, ou não, as mudanças em sua prática cotidiana”.

A proposta inovadora de formação docente no município de Maceió, consubstancia uma visão de trabalho docente baseada nas metas políticas para a educação. Nesse sentido, o impacto inovador da proposta nas escolas varia em cada contexto segundo a historicidade e sujeitos nele envolvidos, a população atendida e o que o grupo entende por qualidade no e do ensino no sentido de desenvolver práticas de aceite ou rejeição das propostas. Para Marques (1995) a democratização da escola pública não se reduz a garantia de condições de acesso e permanência, mas passa pela criação de uma cultura da democracia no interior da escola, avaliando permanentemente o caráter da participação.

Para Hypolito (1991, p. 18), as tarefas de mudanças da escola, bem como a participação em programas de capacitação, devem passar necessariamente, pela articulação do coletivo escolar e por um projeto político pedagógico claramente definido.

Todavia, as escolas investigadas são constituídas de práticas diferentes na medida em que a proposta auto-formadora já existia para duas delas, ou seja, a partir das reuniões pedagógicas realizadas entre os professores daquelas unidades discutia-se de que maneira fariam a intervenção.

Para dar conta do nosso objeto de estudo, tivemos como centro a seguinte questão: De que modo o projeto Escolas Auto-formadoras possibilita ou não a construção da autonomia docente?

E como desdobramento dessa questão principal, tivemos: em quais circunstâncias o conceito de autonomia é desenvolvido? Como ele é percebido pelos/as professores/as? Quais as implicações políticas e profissionais deste modelo de formação para a autonomia?

Analizamos nessa temática:

1) o processo de formação continuada no espaço da escola. 2) a participação do professor no projeto de auto-formação. 3) Os pontos positivos e negativos citados sobre o modelo de formação 4) o que se pensa do trabalho docente hoje. 5) os efeitos da proposta de auto-formação sobre a autonomia docente.

O atual Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério criado pelo Ministério da Educação, retoma a velha tentativa de normatização do saber docente, focando a formação dos professores como eixo central das políticas educacionais. A medida tem como meta, fortalecer os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que dentre os anunciados está a oferta da formação com qualidade à totalidade de aproximadamente 1,6 milhão de professores em exercício na educação básica pública brasileira.

No âmbito destas relações, através das reformas educativas da última década, vemos as mudanças no trabalho docente e uma crescente intensificação de suas funções e finalidades. “São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2006, p. 1128).

A pesquisa está dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, discutimos as transformações ocorridas do Liberalismo Clássico ao Neoliberalismo no sentido de fundamentar a formatação avaliadora do Estado atual na educação de todos os níveis e nela a formação docente na busca de assegurar as tentativas de construção de um sistema unificado de educação.

No segundo capítulo, trouxemos a discussão acerca do Discurso da Autonomia Docente em tempos de Neoliberalismo enfocando a construção da autonomia a parti da

identidade profissional.

No terceiro capítulo trabalhamos os possíveis efeitos do projeto “Escolas Auto-Formadoras” sobre a autonomia docente relacionando esta discussão ao processo de construção da sua autonomia profissional.

Nessas condições, não pretendemos estudar o/a professor/a isoladamente mas entendê-lo dentro de um projeto coletivo de formação continuada das escolas auto formadoras.

Pretendemos com a realização desta pesquisa, oferecer aos profissionais da educação, subsídios nas discussões acerca da autonomia profissional docente frente as políticas de formação e, dentro de uma análise específica, considerar as rupturas do sistema, saindo da linearidade, unanimidade da produção capitalista mostrando as formas de resistência diante das diferentes formas de poder.

# **1 DO LIBERALISMO CLÁSSICO AO NEOLIBERALISMO: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA**

A compreensão acerca da construção da autonomia docente nas escolas municipais de educação de Maceió, prescinde um estudo acerca do papel do Estado na medida em que após o enfraquecimento da sociedade imperial e com ela o poder da Igreja, a hierarquia política é fincada em bases republicanas e nelas um reordenamento do poder altera o cenário educacional no Brasil do século XX.

## **1.1 As idéias que fundamentaram o ideário Liberal**

O cenário político-econômico e social do século XVI e XVII foi palco de grandes transformações governamentais. Os enfrentamentos ao modelo absolutista europeu engendraram transformações na forma como o Estado controlava a vida das pessoas.

Este panorama permite entender o contexto da invasão portuguesa em terras brasileiras em 1500. A fuga daquela efervescência política trouxe à nova terra um modelo político confuso, já que se previa uma transição na soberania e formas de redistribuição do poder.

O estado de natureza que colocava o “homem como o lobo do próprio homem”, (HOBBS, 1983, p. 74) permite compreender a idéia hobbessiana em sua análise social quando defende que a subserviência individual ao poder soberano do monarca, está na busca por proteção. No caso da invasão às terras brasileiras, esta concepção foi discurso para o alcance da subserviência dos nativos que passaria por um processo de aculturação e domesticação social.

Importante ressaltar que este processo não esteve livre de resistências por parte dos nativos, que tinha a seu favor o conhecimento da (nova?) terra, e o sistema econômico baseado na troca. Na análise antropológica de Darcy Ribeiro, os índios acreditavam que os invasores possuíam uma relação transcendental devido aos rituais



sagrados que cultivavam. Por outro lado, a invasão objetivava a ampliação ou a apropriação do seu poder de dominação.

A análise sociológica de John Locke no século XVII, o poder teria origem num *pacto* estabelecido pelo consentimento mútuo dos indivíduos que compõem a comunidade, no sentido de preservar a vida, a liberdade e, sobretudo, a propriedade (BEHRING, 2006, p. 3). Nesta visão, o poder da coletividade produz novas relações humanas e traz questionamentos acerca da soberania individual e absoluta.

O Brasil, neste período, continuava colônia de Portugal. Por mais de três séculos a relação de dominação aqui existente permaneceu alheia às transformações ocorridas no cenário mundial diante de um modelo absolutista próximo a sucumbir. O período compreendido entre os anos de 1500 a 1822, esteve na contramão da reforma cujo princípio estaria na autonomia humana.

As discussões avançavam em cenário mundial. Na obra *Contrato Social* (1762), Jean-Jacques Rousseau, inspirador da Revolução Francesa de 1789, se contrapôs a teoria de Hobbes, para ele a sociedade é imperfeita porque se configura como uma imposição do mais rico e poderoso na defesa de seus interesses particulares.

Na visão rousseauniana a estratégia para saída do estado particular de apropriação e desigualdade política, seria a constituição de um Estado cujo poder residisse no povo, na cidadania, por meio da *vontade geral*. Diferentemente de Locke, o pacto não é apenas dos proprietários, mas envolve o conjunto da sociedade em mecanismos de democracia direta (BOBBIO, 1988).

O limite entre riqueza e pobreza estaria condicionado a legitimação de leis construídas pela vontade geral inclusive na garantia da oferta de uma educação pública para todos.

Todavia, o poder instalado no Brasil, insistia na permanência do controle absoluto do monarca e subserviência total à Igreja em sua reação contra a Reforma instalada nos enfrentamentos de ordem político-sociais. Isso não impediu que o Brasil conhecesse os princípios norteadores do liberalismo ainda no período colonial. Contra o

regime constituído, pretensamente conservador, as revoltas internas começaram a ganhar espaço no cenário nacional a exemplo da Inconfidência Mineira (1789) e a Sabinada (1798). Contudo, foi no Império (1822 – 1889) que os princípios Liberais se consolidaram no cenário nacional.

Dom Pedro I e Dom Pedro II, respectivos Imperadores do Brasil, apropriaram-se da doutrina liberal, possibilitando não apenas uma aproximação do ideário, mas principalmente, a construção de sua representação em terras brasileiras. Um exemplo claro desta afirmação esta na citação de Souza (2007, p. 62)

Contrariando a máxima inglesa que afirma que, num regime monárquico constitucional, “o rei reina mas não governa”, ou seja, onde todo o poder do executivo é delegado aos ministros de Estado, a instituição do Poder Moderador não retirou a prerrogativas do Imperador brasileiro. O chefe do executivo era o monarca, que exercia seu poder através dos ministros de Estado por ele escolhidos.

Se por um lado as discussões giravam em torno das conseqüências políticas dos interesses coletivos, por outro, as diferentes formas de legitimação do poder veiculava novas discussões e relações.

No cenário mundial, a modernidade deixou como um de seus principais marcos a superação do Estado absoluto e nele o poder paralelo entre a Aristocracia e o Clero. Este período foi marcado pelas discussões de Adam Smith, que passou a enfatizar o mercado como mecanismo de regulação social. No pensamento do filósofo, a busca individual de melhoria das condições existenciais também incidia no bem-estar coletivo através da utilização de mecanismos de mercado.

É de Smith, a máxima que os indivíduos são conduzidos pela mão invisível do mercado, neste caso, a produção não estaria baseada em sua pretensão pessoal e sim na demanda mercadológica. Neste aspecto, o bem-estar coletivo também pode ser um efeito não intencional. Ele defendeu a perspectiva do Estado mínimo a partir da consideração que as leis da economia não poderiam sofrer interferências humanas.

Segundo Bobbio (1988, p. 37) na perspectiva smithiana, o Estado possui apenas três funções: a defesa contra os inimigos externos; a proteção de todo o indivíduo de ofensas dirigidas por outros indivíduos e o provimento de obras públicas, que não possam ser executadas pela iniciativa privada. Para o fundador da economia política, a busca pela subsistência individual leva os sujeitos a ajudarem ao próximo e esta prática acaba por coibir qualquer manifestação de guerras entre si.

As relações estabelecidas neste contexto, possibilitaria a existência da “coesão social” através da mão invisível do mercado. Neste contexto, a sociedade é fundamentada em mérito disseminando o discurso acerca das supostas capacidades naturais. Para Behring (2006, p. 7) o Liberalismo nesse sentido, combina-se a um “forte *darwinismo social*, em que a inserção social dos indivíduos se define por mecanismos de *seleção natural*”.

A instauração da I República no Brasil reflete o início do processo de industrialização e urbanização, marcado com forte autoritarismo. Segundo Souza (2007, p. 63)

A nascente república será tomada de assalto pela espada dos militares, num estranho casamento com o positivismo comteano. Instaurada pelos militares com o apoio da intelectualidade liberal e, logo adiante, tomada pelo ideal positivista de Ditadura Republicana, a república brasileira torna-se aquilo que suas irmãs de continente já eram: um poder centralizado e forte, constantemente contestado, instável e antidemocrático.

## **1.2 Influências do Liberalismo na Educação**

A instauração da I República permite a compreensão do processo de expansão da instrução pública brasileira. A educação foi palco de um cenário excludente, marcado por descontinuidades políticas, cujos interesses particularizados, caracterizaram o sistema educacional numa constituição monolítica fortemente centralizada. A formação de professores em tempos de autoritarismo republicano estava orientada à formação de pessoas que atendessem as demandas do processo de

industrialização ainda que fosse para a operacionalização simples das máquinas.

O homem passava a ser o centro das relações sociais e o pensamento científico passa a questionar algumas verdades impostas à sociedade antes sem possibilidade de contestação.

A relação de gênero extensa a este período, coloca na superioridade do sexo masculino, a referência de ordem e poder emanado principalmente da religiosidade. Este paradigma tanto influenciou a educação, quanto o consagrou como norma cultural garantindo a tradição do poder patriarcal tanto na família quanto nas relações econômicas e sociais, conforme assinala Chamon (2005, p. 29)

O fortalecimento da concepção sexista de sociedade originou a separação entre as atividades de maior e menor status social, remunerações diferenciadas entre os cargos de liderança e operacionalização, áreas do conhecimento supostamente direcionada a homens e mulheres, de maneira a produzir no ideário social a área das ciências exatas condicionadas aos homens e das ciências humanas, às mulheres.

É assim que na República as mulheres começam a compor o espaço público. De acordo com Chamon (2005, p. 87),

o encorajamento à participação da mulher apelava para o seu humanitarismo sentimental e para os impulsos do coração. A contribuição esperada da mulher pelos ideais republicanos sugeria que seu trabalho se caracterizasse como filantrópico e que seu nível de atuação fosse o de afetuosa colaboradora na consecução dos ideais nacionais.

Baseado no modelo americano de sistema presidencialista, essa nova Constituição originou de fato os primeiros contornos da Instrução Pública brasileira estabelecendo a laicidade como característica fundamental do período, já que a proposta seria a construção de escolas públicas gratuitas não-religiosas e o ato de ensinar a partir de uma formação técnica e profissional em detrimento da supremacia

dos valores religiosos. Essas medidas iniciaram a construção da identidade do novo regime.

Decorre o choque entre a concepção de docência baseada no sacerdócio e do movimento docente que iniciava a busca pela profissionalização do ensino. Ao assumir o controle sobre a educação, o Estado centraliza o ensino muito embora as instituições de formação de professores ainda continuassem por muito tempo sendo realizada sob influência religiosa.

Uma característica importante trazida da Europa no que diz respeito à formação docente, é a manutenção do discurso sacerdotal atrelado ao forte incentivo em promover a atividade profissional na perspectiva de vocação/sacerdócio sob bases conservadoras e autoritárias, cujo poder subjetivo desta visão ainda interfere na luta docente por melhorias salariais e condições de trabalho.

A Constituição de 1891, reforçou a descentralização iniciada com o Ato Adicional de 1834 fixando a instrução pública como responsabilidade das unidades federadas atendendo aos interesses oligárquicos quanto a perspectiva de “Estados mínimos” e responsabilização pessoal do cidadão pela sua empregabilidade e bem-estar. Neste caso, a educação não terá caráter obrigatório já que esta demanda deve proceder de um desejo pessoal, um princípio típico do pensamento liberal.

A interpretação dos preceitos liberais pela elite brasileira garantia na liberdade individual e na defesa da propriedade privada, a manutenção das desigualdades de uma sociedade onde parte considerável da população era recém-liberta, todavia, garantia o atendimento às necessidades da classe burguesa emergente.

Nesse bojo, tivemos a concepção da pedagogia como arte. Isso quer dizer que a formação de professores estaria baseada na cópia de modelos de ensino desenvolvido pelos mestres da Escola Modelo de São Paulo, que baseado na visibilidade da prática, tinham a intenção de estruturar-se como referência nacional.

Com a instauração da República, o discurso do ensino como vocação, ação justificada na fé, deu a arte uma veste modernizadora legitimando a hegemonia do Estado na Federação.

A modernidade pedagógica sobre a formação docente, direcionou assim, a criação de um sistema de ensino modelar, ou seja, com um “moderno e profuso material escolar importado e prédio apropriado, tinha como função a criação de bons moldes de ensino” (CARVALHO, 2000, p. 112). Neste cenário a autora continua:

Desse modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas, esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar. Procedimento de vigilância e orientação, acionados nos dispositivos de inspeção Escolar, produziram a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia investigar. (CARVALHO, 2000, p. 112)

Neste contexto, a formação docente estaria calcada na imitação da prática de modelos considerados novos, modernos e, paradoxalmente, “pressupunha-se que as “primeiras letras” fossem uma espécie de motor atrativo a fim de que o indivíduo se esforçasse por conquistar sua individualidade” (CURY, 2005, p. 75).

Neste período, as nações ainda se reerguiam economicamente após a destruição conseqüente da I guerra mundial, muitos países europeus se destacavam por erradicar o analfabetismo utilizando para isso a intervenção central na educação infantil, já há algumas décadas. O Brasil por sua vez, também passou a buscar uma identidade nacional via unidade pedagógica e, neste caso, os olhos dos legisladores continuavam sob os “exemplos” internacionais.

O novo quadro político econômico baseado na industrialização, tinha raízes homogeneizantes e “um centro político de direção unificada (União) e uma instituição de socialização de igual âmbito: a educação escolar com diretrizes e bases para todo o país”, formadora de um “povo instruído, povo ordeiro e democrático...receptor da normatização exigida pelos ‘novos tempos’” (CURY, 2005, p. 102)

A Revisão Constitucional de 1926 vem elucidar grandes interrogações acerca da participação do Estado nacional sobre a educação indicando a centralização da União como garantia de um espírito patriótico via “função democratizante” da educação.

Neste período, a luta pela profissionalização docente ganha visibilidade, os/as professores/as, entretanto, passam a ser considerados/as como servidor/as do Estado, responsáveis pela reprodução da cultura dominante com o objetivo de implantar os ideais da nação como sinônimo de interesse do bem comum.

De todo modo, até o fim da Primeira República, período compreendido entre 1889-1929 marco do sistema agrário no país, várias reformas educacionais e nelas a formação de professores(as) foram divulgadas, mas nenhuma que mudasse de fato o quadro desigual daquela sociedade em termos educacionais.

No Brasil, o marco das reivindicações populares coincide com o movimento de renovação educacional culminando num fenômeno denominado “Revolução de 30”. Em contrapartida, a regulamentação estatal mostra-se como saída da crise mundial em virtude da quebra das empresas e principalmente da Bolsa americana, para isso, o investimento na educação se fez necessário.

Tivemos nesse período no Brasil, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, assim como registramos diversos decretos com fim de desenvolver a educação no país.

É neste contexto que na educação profissional e elementar inicia um processo de democratização, com fins específicos de formação de mão-de-obra especializada. O sistema modelar de formação de professores baseado na imitação de práticas, começa a dar sinais de esgotamento e abre às reivindicações dos educadores que passaram a lutar por autonomia tanto no exercício profissional da atividade quanto da escola enquanto instituição formadora.

Obviamente que a discussão por autonomia profissional e da escola deste período, não se compara com o enfoque do termo nos dias atuais em que a visão radical da liberdade individual tem gerado dois processos distintos porém

complementares: de um lado, a omissão do Estado enquanto promotor de acessibilidade política, econômica, educacional e cultural da sociedade e, por outro, uma responsabilização pessoal pela situação de marginalidade social do indivíduo.

Em 1932, é assinado por diversos educadores entre eles Fernando de Azevedo (organizador do movimento), o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Nesse movimento, os educadores passaram a lutar por uma educação única tendo em vista a seletividade social daquele contexto assegurando o caráter público da educação em todos os níveis.

Esta mobilização educacional causou uma reestruturação da elite que embora o discurso estivesse na educação como direito, suas raízes fincavam no sistema colonial da sociedade brasileira. Segundo Rocha (2005, p.119):

A República acrescentou, no plano do reconhecimento público formal, a exigência de um ensino para o povo, elementar e profissional, separado do ensino de formação cultural das elites: aquele um ensino público provincial; este, de caráter privado no ensino médio e público no superior.

Entretanto, Rocha (2005, p. 120) continua afirmando: “as reformas de ensino introduzidas pela Revolução de 1930 registraram-se ao nível do ensino para as elites: o secundário e o superior”. Contudo, a sociedade brasileira aspirava ares de modernidade de modo que o confronto entre os tradicionalistas caracterizaram um momento de instabilidade política.

O entendimento acerca da modernidade passou a ser definido a partir de princípios liberais-democráticos em que o conceito de cidadania passava pela universalização das instituições estatais dentre elas a escola pública.

A luta pela renovação educacional tem forte influência do movimento da Escola Nova, iniciado no fim do século XVIII na Europa e nos Estados Unidos. Diante do cenário excludente, o ideário escolanovista propunha:



Oposição as práticas pedagógicas tidas como tradicionais; vistas a uma educação ativa pelo ensino centrado na criança e não no professor; valorização do método de ensino como maneira de se melhorar a educação, integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso a todos na escola. (ROMANOWSKI, 2007, p. 34)

Esta luta, entretanto, era contra a organização de um sistema de ensino já estruturado, condição diferente do Brasil que não tinha sequer implantado um sistema de ensino, porém a luta dos educadores deu bases para uma nova Constituição em 1934 dispondo pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos especificando os meios para garantia deste direito. Assim, o ideário escolanovista no Brasil se caracterizou muito mais pela institucionalização do ensino público do que uma transformação nos paradigmas de ensino-aprendizagem no espaço da escola.

Entretanto, a redação constitucional não efetiva a luta que os educadores travaram tornando ambíguas questões determinantes na formação de um sistema educacional aspirado. Segundo Rocha (2005, p. 126), a formulação constitucional de 1934 acerca da obrigatoriedade escolar possibilita recair tanto ao Estado, a quem compete fornecer os meios, como ao cidadão a quem compete reclamar os meios; assim, sobre este princípio o texto definitivo da constituição trará a respeito da “frequência obrigatória”, portanto direcionada ao público matriculado.

Outra característica marcadamente retrógrada na Constituição de 1934, foi a quebra da neutralidade católica e o enfraquecimento da luta pela laicidade da escola pública. Para que isso se tornasse possível, a Igreja passou a acusar os renovadores de defenderem o totalitarismo através do monopólio estatal sobre a educação. Em 1937, a instalação do Estado Novo rompe com a luta dos renovadores na medida em que, o regime autoritário tem na composição do Estado um aparato de poder, nesse caso, o ensino da “religião seria um instrumento de formação moral da juventude” (HORTA, 1996, p. 151)

### 1.3 O Neoliberalismo e sua Influência no Contexto Educacional

O fim da II Guerra Mundial, propiciou o repensar de estratégias de recondução e controle do capital<sup>1</sup>. Surgia o modelo keynesiano baseado no Estado de Bem-Estar Social para reconstrução da Europa e do Japão, envolvendo a implementação de novas técnicas para o consumo de massa e também a organização do trabalho nas fábricas.

Neste período, os movimentos sociais e trabalhistas ganharam espaço e parte de suas reivindicações se tornaram direitos sociais garantidos pelo Estado incluindo nesse bojo a saúde e a educação, obviamente que a incorporação desses direitos eram negociados a partir de uma política maior de reconstrução pós-guerra.

Paralelo e oposto a este modelo, Friedrich A. Hayek e Milton Friedman consagraram os princípios neoliberais afirmando que o intervencionismo estatal seria um sério problema à liberdade individual. Assim, cada indivíduo seria o responsável pelo seu engajamento e participação na sociedade da qual faz parte.

O estado de bem-estar social, acusado pelos representantes neoliberais de regime totalitário, enfraqueceu diante das constantes críticas em que se afirmava:

O Estado, enquanto órgão que procura totalizar ações, está fadado ao fracasso e, para que atenda melhor aos anseios dos indivíduos, sem privá-los da liberdade, deve ser mínimo, reduzido, deixando que micropoderes localizados exerçam sua função de forma a garantir que cada indivíduo tenha o máximo de liberdade para perseguir seus interesses. (ARCE, 2001, p. 253)

Neste ideário, a desregulamentação estatal seria justificada pela busca pela liberdade individual num marco histórico de desigualdade e dominação social em que pese a pretensa naturalidade das relações, bem como a efetivação do “darwinismo social”, analisada por diversos sociólogos.

---

<sup>1</sup> Acúmulo de riqueza utilizado no processo produtivo. O capital nesta perspectiva é compreendido como meios de produção, ou seja, o conjunto de elementos que, juntamente com o trabalho, contribui para a produção de bens e serviços.

Em conseqüência das crises sofridas pelo capitalismo e o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social, o ideário neoliberal começa, aproximadamente três décadas após as discussões e combates ao regime econômico vigente, a dar sinais de progresso e acima de tudo se definir como saída à crise do petróleo a partir da década de 70 que provocou uma forte recessão, pouco lucro, altas taxas de inflação e altos investimentos sociais.

Os grandes investimentos na área social não tinha lugar na lógica neoliberal, logo, iniciou-se os cortes nos benefícios, enfraquecimento dos sindicatos já que estes reivindicavam constantes melhorias trabalhistas e do ponto de vista do regime emergente, onerava os investimentos públicos; este cenário também propiciou privatizações de empresas e diminuição das intervenções estatais, marco da década de 90.

Entre os anos de 1970 e 1980, a teoria estruturalista em educação, costumava a ver o Estado na consolidação dos interesses de classe e a escola, produtora de sujeitos necessários ao capital. Neste tipo de análise, havia uma compreensão de que tanto escola quanto Estado, possuíam uma “autonomia relativa” em relação ao capital como um fim em si mesma. (CONTRERAS, 2002, p. 81)

A crise mundial do petróleo eclodida neste mesmo período, gera uma radicalização dos princípios liberais como saída à desestruturação capitalista, assim como ocasiona uma reestruturação nas políticas de bem estar social. Nelas, o corte de benefícios sociais tem colocado a educação numa via de “mão dupla”: se por um lado, entendida enquanto benefício social ela gera gastos, por outro, ela (re)surge como alvo estratégico de desenvolvimento político e social.

Neste período, Lourenço Filho inicia uma serie de campanhas influenciando a alfabetização de jovens e adultos num programa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização - o MOBRAL, que foi criado e mantido pelo Regime Militar<sup>2</sup>. Entretanto, os

---

<sup>2</sup> A ditadura militar no Brasil foi um governo iniciado após um golpe articulado pelas Forças Armadas, em 31 de março de 1964, contra o governo do presidente João Goulart.

interesses dessa política se direcionavam muito mais a uma preocupação em fazer com que os jovens e adultos aprendessem as competências mínimas da leitura, da escrita e do cálculo do que uma preocupação com a formação humana, apesar dos textos oficiais apresentarem um discurso contrário a exemplo da integração à comunidade e melhoria nas condições de vida, via educação.

Mais uma vez a escola passa a ser sinônimo de ascensão social, e os interesses de ordem capitalista passam a ser colocados em destaque sob a roupagem da escola como meio de melhoria social. O Programa de Autodidatismo torna explícito a intenção de repassar ao indivíduo as responsabilidades que não fazem parte de suas obrigações imediatas enquanto reclamante de direitos num marco de sobrevivência à forte recessão iniciada nos anos de 1980, contexto que inviabiliza a continuidade do MOBRAL

Década de 60, o Brasil vivencia o regime da Ditadura Militar e as reformas de ensino defendidas foram explicitadas nas Leis 5540/61 e na 5692/71. Romanowski (2007, p. 34) sintetiza o contexto dessas Leis da seguinte maneira:

Para o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus, estabeleceram entre as principais medidas, a departamentalização da organização universitária, as licenciaturas curtas, o núcleo comum na estruturação curricular, o ensino profissionalizante no 2º grau e a iniciação para o trabalho no 1º grau.

O ensino, nesta perspectiva era tido como uma profissão técnica orientada por pacotes de regras. A tendência tecnicista previa a formação de mão-de-obra para um determinado segmento mercadológico, fortalecendo as desigualdades sociais em dois grupos: aquele que manda e o que obedece.

Nesta arena de discussão, muitos pesquisadores criticam a aproximação dos modelos produtivos a exemplo do taylorismo-fordismo, na educação, ou melhor a organização educacional brasileira daquele momento num contexto de forte evidência de fragmentação do trabalho docente.

A separação entre aqueles que pensam a educação e aqueles que executam os programas pedagógicos, ou seja, especialistas e professores hierarquizou a escola semelhante a divisão social do trabalho num percurso crescente de proletarização do trabalho do professor.

Do ponto de vista da educação, teoricamente esta sim seria a garantia do indivíduo galgar um espaço, principalmente no mercado de trabalho como enfatiza o discurso neoliberal. Entretanto, com investimentos escassos no sistema público de ensino, as escolas pouco tem a oferecer a demanda que atende, além do mais, quando nos reportamos a questão da formação docente, encontramos um processo gradativo de precarização de seu trabalho.

Ora, se a saída para a crise está na liberdade individual sobrevivendo o melhor, se os investimentos são cada vez menores considerando a flexibilidade do currículo escolar e nele a abertura a novas demandas, como se justificaria o reconhecimento do trabalhador docente?

Para esta questão, podemos dizer que em tempos de individualismo, a busca por uma formação continuada docente tem colocado esta categoria profissional no cenário de enxugamento dos investimentos sociais, ou seja, os professores passam a ser responsáveis por sua “eficiência” no sistema educacional, em nome da autonomia, que por tabela, tende a flexibilizar exaustivamente sua prática, através de longas jornadas de trabalho e contínua formação profissional.

Outro ponto necessário a ser enfatizado é a forte relação entre o “bom” trabalho das escolas e a questão da violência social. Patto (2007, p. 243), faz críticas em um artigo sobre a afirmação “Escolas Cheias, Cadeias Vazias”, veiculada no Império, antes dos pareceres de Rui Barbosa, mas que ainda traz para a atualidade o entendimento da escola enquanto instituição mantenedora da ordem e salvação social.

A manutenção da ordem é condição máxima para efetivação do neoliberalismo e uma via possível é implementação de programas de auxílio a pobreza (DRAIBE, 1993). Neles, apesar da improdutividade de grande parte dos sistemas públicos, especialmente na educação, transmite-se uma pseudo impressão de que a formação

escolar garantirá emprego formal a todos os jovens que tiverem concluído o Ensino Médio Profissionalizante apesar da crise estrutural que invade diversos segmentos sociais.

Daí, são decorrentes uma serie de protestos e revoltas em prol da consolidação de um governo democrático no Brasil e as reivindicações por melhores condições de trabalho nas escolas, aumentos salariais, valorização profissional fizeram parte de uma luta maior da sociedade brasileira.

Paralelo ao processo de reestruturação produtiva, iniciado principalmente na década de 80, época em que se deu de forma mais acentuada o processo de qualificação do trabalhador frente à política de flexibilização do trabalho, tivemos duas repercussões dignas de serem aqui destacadas: o discurso acerca do trabalhador polivalente e o princípio democrático.

A luta da sociedade civil organizada contra o regime instalado, une-se à luta dos educadores que ansiavam por melhores condições de trabalho e valorização profissional. Esses tempos de resistências, foram marcados por protestos, prisões e mortes em nome da liberdade plena de ser, viver e trabalhar explicitado no lema de Geraldo Vandré “esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

Não diferenciado do percurso histórico de continuidade e descontinuidades políticas, a luta da sociedade brasileira e a mudança do próprio cenário internacional, gerou transformações na configuração do Estado e por isso das políticas públicas que uma vez utilizando os termos reivindicado pela massa, fortaleceu a concepção do Estado Mínimo através da excessiva participação do individuo no cenário social; política como sinônimo de valorização do cidadão brasileiro.

Em nome do princípio democrático, a ênfase na participação, dá ao voluntariado maneiras de prover ações que deveriam ser providenciadas e mantidas pelo Estado e, por outro lado, revela a contínua desvalorização profissional das classes trabalhadoras qualificada para determinada função social.

No âmbito da educação, as lutas e reformulações dos Cursos Normais e de

Pedagogia geraram ambientes de um número cada vez maior de pesquisas sobre o trabalho docente o que também favoreceu as discussões em torno de sua profissionalização, na medida em que questões como a desvalorização profissional foi colocada em pauta e ainda hoje é temática em discussão.

Na década de 90, o movimento denominado Globalização da economia, que se caracteriza por um período de dominação em escala mundial dos países com as maiores economias, estabelecem regras principalmente aos países latino-americanos situados nas periferias dos grandes centros econômicos, com vistas a possibilidade de intervir principalmente sobre os respectivos sistemas de ensino.

A gênese de ações internacionalmente articuladas, tornaram possíveis em nossa sociedade a entrada de grandes recursos tecnológicos, com conseqüências diretas nas formas de trabalho, além de complexificar paulatinamente as atividades profissionais gerando saberes até então não trabalhados na escola acusada por isso, de instituição amorfa no cenário social.

A entrada das novas tecnologias da informação e comunicação – TIC - no contexto educacional e mais precisamente na formação do educador do novo milênio, contextualiza as discussões na qual traçamos.

É notória a mudança das tarefas destinadas aos professores ao longo do tempo, exigindo em cada etapa de desenvolvimento social e produtivo formações que atendam as demandas da época. Segundo Ramos-de-Oliveira (2001, p. 20) “cada época trará novos conteúdos e novos contornos a dificuldade que caracteriza o ensino, a educação, a formação do ser humano e de sua sociedade”. É desta forma que os professores são alvos constantes dos planos de reformas educativas e têm vivenciado o dilema entre usar sua forma peculiar de trabalho ou inovar em nome dos discursos atuais de inovação tecnológica.

No que se refere as políticas educacionais dos anos 90, podemos citar as reformulações dos Cursos Normais e a Licenciatura em Pedagogia repensados na lógica dos documentos internacionais dos quais o Brasil passava a ser signatário.

Segundo Tanuri (2000, p. 62)

as falhas nas políticas de formação são acompanhadas de ausência de ações governamentais pertinentes a carreira e à remuneração do professor, o que acaba por se refletir na desvalorização social da profissão docente como consequência drástica para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Nesta concepção,

ensinar é exercer atos de comunicação com propósitos definidos. Trata-se de transmitir conhecimentos básicos que formem uma rede de apoios à contínua aquisição e reformulações posteriores. Há nessa construção uma "solidez flexível" ou uma "flexibilidade sólida" - o oxímoro é perfeito para dar conta da originalidade desta estrutura. Os conhecimentos agasalham-se num todo que aceita - e, por vezes, quase que até exige - a modificação de conhecimentos individuais. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 20)

Neste sentido, podemos dizer que a década de 90 representou uma reviravolta no contexto educacional, quando em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 trouxe para o cenário brasileiro um processo de conversão econômica via educação. Em termos estruturais das escolas, os aparatos tecnológicos caracterizaram inovações e com eles o discurso de melhoria na qualidade do ensino, entretanto para Tiramonti (1997) esse movimento foi acompanhado por um deterioramento dos salários e das condições do trabalho docente.

Iniciava assim, um processo de reconfiguração do sistema educativo agora subalterno às ingerências de órgãos de financiamentos internacionais como BM, FMI, BIRD que atuam na América Latina soberanos nesta nova organização de ordem mundial com vistas a "inclusão" de caráter puramente economicista.

Quanto a formação de professores, em 2006 a UNESCO, representada no Brasil pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, realizou campanhas com o tema:



“Toda Criança Precisa de Professor”. Com isso, de acordo com site oficial da organização foram tomadas medidas de apoio aos *governos* “a sincronizarem políticas públicas para professores, formação de professores e práticas profissionais como prioridades para o desenvolvimento nacional a fim de tornar a Educação para Todos uma realidade”. Diante disto, o “treinamento” de professores é sinônimo de uma educação de qualidade. Segundo Dias e Lopes (2003, p. 1156), a reforma curricular da formação de professores nos fins dos anos 90, se configurou numa série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores.

Na leitura destes documentos, evidencia-se veementemente o suposto despreparo do professor na formação de crianças, jovens e adultos. O discurso utilizado pela UNESCO de promoção da equidade e igualdade de oportunidade, prevê a universalização do ensino às camadas populares, a partir de uma política integrada ao sistema nacional de educação, que chegue da maneira mais linear possível dentro do projeto de formação social com o menor gasto possível.

Percebemos também que a aspirada qualidade na educação via “treinamento” de professores é direcionada a formação de sujeitos com as competências exigidas pelo mercado mais uma vez como “estrategias que los países despliegan para acomodarse a las nuevas reglas del intercambio” (TIRAMONTI, 1997)

Faz-se necessário destacar a ênfase dada pela Lei 9394/96 sobre o conceito de “competências” a serem desenvolvidas pelos professores após a reestruturação curricular inicializada nos anos 90 e consolidada após a promulgação da mesma, uma vez que o discurso das competências a serem desenvolvidas pelo professor mostra-se como condição para o alcance da referida qualidade da educação.

Foram as mudanças decorridas das relações sociais no cenário econômico global que balizaram a interpretação de documento oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que passaram a estabelecer para o trabalhador a partir

do processo de acumulação flexível o

desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p. 169)

Diante disso, uma diversidade de conceitos foi incorporada ao currículo da formação de professores, alinhando fortemente a formação ao novo paradigma produtivo e econômico.

## **2 O DISCURSO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL DOCENTE EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO**

A pesquisa realizada nas escolas públicas municipais de Maceió nos sugeriu uma discussão preliminar acerca da interferência das medidas (neo)liberais na formação do professor.

Neste sentido investigativo, consideramos a urgência apontada na literatura para a precariedade das instituições públicas escolares no Brasil, frente a severidade da implantação dos ideários neoliberais. A política de formação de professores nascida nestes moldes, tem veiculado o discurso acerca da autonomia profissional docente omitindo, por vezes, a responsabilidade do Estado e outorgando aos professores as atuais mazelas do sistema publico educacional.

O processo é compreensível quando a literatura discute a perda gradativa dos professores sobre o controle do trabalho, aligeiramento da formação e uma conseqüente auto-intensificação da carga produtiva. Alinhado ao discurso da eficiência e qualidade da educação, é conferido às escolas a execução de metas nacionais por vezes inacessíveis para grande parte da população brasileira.

As reformas da educação surgem como resultado dos interesses nacionais no cenário global, colocando os professores como implementadores das propostas pensadas para este fim através de novos parâmetros de trabalho a serem desenvolvidas nas escolas e nas formações iniciais e continuadas.

A operacionalização deste ideário está na busca das metas a serem cumpridas em âmbito nacional; a participação nesse caso, é a guisa das relações, ou seja, Estados e Municípios estarão diretamente envolvidos no atual projeto de construção do Sistema Nacional de Educação, entretanto, esta participação dos entes federados é restrita aos meios que cada um traçarão para buscar dentro de suas peculiaridades, cumprir os objetivos dados pela União.

As análises em torno da autonomia docente têm alcançado grande destaque nas discussões pedagógicas da atualidade. Se por um lado, temos o movimento docente na luta pela autonomia sobre o seu trabalho, por outro, o Estado aborda os aspectos sócio-ocupacionais como sendo condição para a profissionalidade, tendo no excesso de regulamentações diferentes formas de controlar o trabalho docente.

Neste capítulo, discutiremos a autonomia profissional do professor e suas problemáticas, relacionando esta discussão à retórica da sua profissionalização no ensino. Para isto, deveremos considerar as diferentes técnicas de controle sobre o seu trabalho apresentadas em planos de cargos e carreiras, avaliação do trabalho docente e programas de formação de professores marcados numa tendência crescente de gerenciamento e administração da vida diária docente. Todas estas características estão presentes nas atuais reformas educativas do Estado neoliberal, o que não significa dizer que estamos falando de questões recentes no cenário sócio-educacional do país.

A exemplo disto, a concepção do professor como um profissional responsável pela mera transmissão de conhecimentos, foi explorada até o seu esgotamento juntamente à crise do sistema capitalista. Essa condição, coloca a formação continuada de professores na ordem do dia (NÓVOA, 1997, p. 9).

No desenvolvimento histórico do trabalho do professor, a autonomia no contexto da prática de ensino está longe de ser compreendida dentro de uma definição auto-explicativa. Esta é fruto de uma construção permanente, baseada na correlação de forças entre as diferentes técnicas de controle, a participação docente em negociações e conflitos entre os diferentes interesses que interferem diretamente sobre o seu trabalho.

O Liberalismo trouxe em seu bojo, um forte controle do Estado sobre o ensino, porém, podemos considerar avanços no ponto de vista da profissionalização docente se considerarmos que foi a partir deste ideal que tivemos uma quebra da lógica do ensino como sacerdócio e vocação, muito embora, nos dias atuais, esta ideologia ainda não tenha sido totalmente superada.

A busca pela profissionalização do ensino que visava não só resguardar um campo de conhecimentos, mas de também conquistar regulações da profissão (HYPOLITO, 1997, p. 104) esbarrou numa serie de normatização do Estado dentre elas o assalariamento e a *funcionarização*.

Hypolito (1997, p. 104) diz que:

Essas transformações modificaram a posição social desse segmento da sociedade. Um corpo profissional nitidamente caracterizado como membro das classes médias, por muito tempo, vive uma situação de classe, no mínimo contraditória e ambivalente.

Esta análise descrita pelo autor, mostra uma aproximação do trabalho realizado por professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental das classes trabalhadoras assalariadas, que desenvolvem trabalhos em situações predeterminadas tolhidas de autonomia sobre o trabalho.

Foram essas perdas de autonomia, de prestígio social e poder aquisitivo algumas das causas de saída dos homens do cenário educacional elementar, estrategicamente deixado às mulheres já que estas teriam sua vida privada como referência a ser seguida na vida pública, principalmente na educação das mulheres da classe trabalhadora. Vale dizer que o ideário republicano manteve a ideologia sacerdotal da profissão feminina na educação.

A busca pela autonomia profissional tem uma razão não apenas trabalhista pelo bem dos funcionários, mas e sobretudo, pelo bem da própria educação, conforme assinala Contreras (2002, p. 194).

Com a efetivação do capitalismo no século XX, a lógica da produtividade e do mercado interfere ou interferiu diretamente na organização escolar e no trabalho docente, a exemplo dos modelos tayloristas-fordista de produção automobilística. O marco principal desta lógica esteve na cisão entre concepção e execução no espaço da escola, colocando professores e professoras em dependência direta de especialistas,

muitas vezes externo à própria instituição escolar, fortalecendo o discurso de despreparo da categoria e na desvalorização social da profissão.

Na transformação deste modelo, temos a atual configuração do Estado neoliberal, buscando assegurar, em nome de uma profissionalização do ensino, a colaboração da categoria docente, a partir de transformações administrativas e trabalhistas cujos resultados levam a uma intensificação do trabalho do professor (CONTRERAS, 2002, p. 66). Este processo em geral implica mais trabalho sem uma gratificação ou remuneração correspondente, sob constantes redefinições de metas definidas e fixadas pelo Estado.

Para Hypolito (1999, p. 81), o trabalho docente é resultado de modificações importantes e profundas na organização do trabalho escolar e a discussão sobre a profissionalização do ponto de vista docente, depende da correlação de forças presente no embate político de diferentes níveis e contextos do sistema educacional.

Já a profissionalização do ponto de vista do Estado, defendida pelas autoridades educacionais, é frequentemente utilizada para “combater o professorado, quase sempre responsabilizando professores e professoras pelas mazelas da educação” (HYPOLITO, 1999, p. 81) desde a primeira Constituição Republicana.

A racionalização do trabalho na escola leva ao processo chamado proletarização do ensino, vista não apenas como perda da autonomia, mas como perda humana em si, já que a realização de tarefas baseadas em prescrições externas, gera perda de significado do que se faz e das capacidades de realização de um trabalho integrado (CONTRERAS, 2002, p. 194)

Essa perspectiva nos leva a discutir o problema da profissionalização a partir de sua negação (HYPOLITO, 1999; CONTRERAS, 2002). No ponto de vista de Fernandes Enguita (2003):

a proletarização não se pode entender como um salto ou uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade. (FERNANDEZ ENGUITA, 2003, p. 46)

Essa discussão sobre a proletarização do trabalho docente, traz um debate controverso ao profissionalismo constantemente associado a busca da autonomia, apesar de ambos (profissionalismo e proletarização) ter significados distintos, nesse último se discute a perda progressiva das condições materiais adequadas para o exercício profissional além da progressiva desvalorização social da profissão.

Nesta discussão sobre profissionalismo e proletarização, são colocados em diferentes pontos de vista, as características ou condições que definem determinado grupo ocupacional como profissionais de uma área. Nesse contexto, Fernandez Enguita (2003, p. 43) categoriza de semiprofissionais, aquele grupo de pessoas que desenvolvem atividades próximas aquelas realizadas pelos profissionais liberais, que dependem de um salário e que por isso estão subordinados ao controle de seus empregadores. Essa relação ocasiona perda de autonomia gerando, por conseguinte, uma sucessiva desqualificação profissional.

No que se refere ao trabalho do professor, o autor diz que

O docente é um assalariado, e as opiniões sobre a adequação ou não de seu salário dependem da valorização que se faça do seu trabalho que, diferentemente de um profissional, sim possui um preço. [...] os docentes apenas parcialmente são autônomos, tanto frente às organizações como frente ao seu público. (FERNANDEZ ENGUITA, 2003, p. 45)

Esta condição parcial de autonomia justifica, na concepção do autor, a categoria de semiprofissionais aos docentes. Fernandez Enguita (2003) considera profissional, aquele grupo ocupacional em parte regulamentado por lei e que possui privilégios em termos de renda, poder e prestígios. Esta condição, não os submete as ingerências de

empreendedores, ainda que sejam organizações públicas, considerando as convenções em torno de sua função social e independência financeira.

A discussão em torno da profissionalização como expressão de uma posição social e ocupacional, é auto-regulada por um grupo de profissionais que oferecem um tipo de bem ou serviço com respaldo legal. A concepção de Fernandez Enguita (2003), sobre o exercício liberal da profissão, é a de que “o fato da lei lhes delimitar um campo e definir algumas de suas normas de funcionamento, não expressa sua sujeição ao poder público, mas antes sua influência sobre o mesmo” (FERNANDEZ ENGUITA, 2003, p. 42)

Desta forma, as profissões liberais compreendem atributos próprios que as caracterizam, mas no caso específico do magistério ainda reconhecemos na sociedade atual os princípios paroquiais que regeram por tanto tempo a instrução pública. Como vimos, na República trouxe a funcionarização dos professores colocando-os como servidores do Estado numa relação de dependência da esfera pública ou privada, distanciando o reconhecimento da categoria como profissionais liberais.

Segundo Cunha (1995, p.130), existe uma dificuldade de caracterizar o magistério no âmbito das profissões, pelas múltiplas facetas que o seu exercício inclui e pelas nuances que prejudicam qualquer generalização, incluindo fenômenos sociológicos ligados a estrutura de poder e às questões de gênero.

Um exemplo dessa dificuldade e que reflete diretamente no grau de autonomia é a diferenciada formação dos professores e o grau do ensino em que atuam. Ainda segundo Cunha (1995, p. 131), os/as professores/as de ensino superior estão mais próximos da característica de autonomia, próprias das profissões liberais e, o magistério dos demais graus de ensino, estaria mais identificado como uma semiprofissão.

Essa perspectiva, de alguma forma pode ter relação com os modelos de professor/a reflexivo/a e intelectual crítico discutidos por Contreras (2002, p. 192), em que a principal concepção da autonomia profissional é apresentada como “processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”. Essa



construção do autor pode ser entendida como a concepção do professor que tem o controle de suas próprias idéias e coloca-as em prática no exercício de sua práxis.

Já no que se refere aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental, é desenvolvido um programa com base em disciplinas com calendário, horário, norma para avaliar os alunos além de pertencer a um determinado lugar na hierarquia educacional. Devemos considerar de igual modo, que a partir da década de 90, é dado ênfase ao processo de avaliação da prática profissional docente.

Porém, temos processos contraditórios de lutas na busca por autonomia pedagógica. Isso pode significar que temos inúmeras e diferentes técnicas de poder que objetivam o controle do trabalho docente. Sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades (CUNHA, 1999, p. 131)

Hypolito (1999, p. 81), considera que a perda progressiva da autonomia das condições de trabalho experienciada pelos/as professores/as vem se agravando nos últimos anos pelas sucessivas reformas educativas neoliberais. Estas por conseguinte, são postas como soluções para a resolução de todos os problemas do sistema educacional.

Isto não quer dizer que os/as professores/as têm assistido a este processo passivamente, antes podemos dizer considerando os movimentos reivindicatórios coletivos ou individuais que têm resistido ao processo de proletarização no e do trabalho.

Neste contexto, temos o Estado como promotor de uma profissionalização do ensino, ainda que minimamente reconhecendo a urgência de estabelecer um plano de carreira para a profissão. Mas para isso, ele tende a controlar ainda mais o sistema, usando de técnicas postas como necessárias à profissionalização, de modo que coopte as possíveis formas de resistência, em nome de uma solução racional frente às problemáticas educacionais.

Essa solução tem priorizado, entre outras medidas, pacotes de formação continuada. Em 2008, o Programa Nacional de Formação de professores em parcerias com as universidades federais de todo o país é um exemplo claro. Ao focar cursos de formação docente como prioridade das ações no âmbito educacional, o governo passa a demonstrar compromisso com a profissionalização do magistério, fortalecendo por outro lado seu lugar como instância disciplinadora e controladora do trabalho docente.

Não estamos com isto fazendo menção a perspectiva de que o Estado é senhor absoluto dos objetivos anunciados e, que a concretização deste, seria um fim em si mesmo impedindo qualquer resistência por parte dos sujeitos.

Ocorre que estamos diante de mais uma nova noção de autoridade e novas técnicas de controle e, caso necessário, de coerção. A burocratização é forma mais ética de fazer valer os contratos com garantias de direitos e nele uma educação para todos. Estamos cada vez mais imersos num conjunto de relações contraditórias e longe de explicações determinadas dos fenômenos.

A burocratização das formas de trabalho implantada pelo Estado, gera uma rotinização da prática docente nas escolas, através da sensação de que a forma de concepção do ensino é externa ao planejamento dos/as professores/as. Esse excesso de regulamentações desconsidera a qualificação, habilidades e competências profissionais do professorado. Há uma relação de subordinação da autonomia docente às formas burocráticas de controle sobre o trabalho, produzindo uma condição de dependência da capacidade de decisão dos especialistas, sendo estes simbolicamente representados como autoridades educacionais.

Segundo Contreras (2002, p. 68), os fins da prática profissional ao serem previamente definidos, bem como os níveis de cumprimento dos mesmos, produz um tipo de profissionalização que é um mero “requisito técnico”, e avança dizendo que:

A administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a seqüência de ação prestação de contas, e os docentes desenvolvem *profissionalmente* o trabalho. (CONTRERAS, 2002. p. 68)

Dessa perspectiva, temos o trabalho docente submetido a um processo externo de redefinição da finalidade de sua função social.

É urgente perceber como as políticas educacionais tentam chegar aos professores e controlar sua prática. Através de técnicas de poder que geram proletarização e intensificação do seu trabalho. O discurso é apresentado de forma a garantir o apóio dos professores pela creditação na proposta, que gira em torno do princípio da paz e da justiça para todos.

Hypolito (1999, p. 87), chama atenção ao fato de que esse processo

Não é o resultado de alguma ação conspiratória do poder com o intuito de desqualificar o trabalho de ensinar, mas o resultado de processos construídos socialmente e circunscritos numa realidade política, econômica e cultural determinada.

Por se tratar de um processo construído socialmente, devemos então considerar os processos de resistências que geram nesse mesmo contexto outras dinâmicas nas relações de poder em que a partir delas professores e professoras constroem a busca de sua autonomia profissional.

## **2.1 A Construção da Autonomia a Partir da Definição da Identidade Profissional Docente**

É impossível falar da relação entre os sujeitos e compreendê-los na perspectiva da pós-modernidade, sem nos reportar ao contexto histórico da construção do conhecimento.

No Iluminismo, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL,

2001, p. 10), é exatamente esta concepção que dava ao indivíduo unidade no mundo social em diferentes segmentos como as representações de classe, etnia, raça, gênero, sexualidade, etc. Esta concepção essencialista, caracterizava, e ainda define, as diversas ocupações profissionais atuando também como elementos de diferenciação social.

No campo da conceituação profissional, “defrontamos com olhares e valores do outro que participam e alteram nossa vida subjetiva. Nessa relação o outro é sempre aquele que olha, contempla e interpreta de fora” (CEIA, 2008).

O poder de moldar, disciplinar é intrínseco nas relações estabelecidas muito embora haja reações de repulsa ao dado até então “novo”, “desconhecido” dito pelo outro, mas que segundo Santos (2006, p. 30),

existe a possibilidade de o sujeito vir a construir sua identidade e a criar espaços próprios de aprendizado e forma de pensar, de modo que a identidade passa a ser o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou grupo social.

Podemos dizer então que a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais (Silva, 2002). Ou seja, a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir (Silva, 2002, p. 20).

O capitalismo em especial, traduz esta história de dominação dos povos pelos povos, através da cooptação da força produtiva, pondo o capital como pedra angular na produção de políticas de desenvolvimento econômico.

Silva Júnior (2007) diz que no Brasil, o capitalismo,

produziu uma regulação social que procura a “nova institucionalidade”, assentada na busca do consenso entre antagônicos por meio de política de negociação e de uma brutal ofensiva ideológica contra tudo o que seja aparentado com soberania popular, aquela submetida à política econômica aceita desde o início dos anos noventa.

No entanto, esta institucionalização, apresenta resistências a depender do grau de autonomia desenvolvido pelo indivíduo a desvencilhar-se dos papéis que lhe são impostos. Esta contra-hegemonia ao capital, depende do jogo de poder bem como da história dos sujeitos nele envolvidos.

De forma sintética, podemos dizer que a construção da identidade docente, através de um recorte nas reformas educativas da década de 90, se direcionam a uma intencionalidade global de “permeabilidade” da formação às transformações econômicas. Essa permeabilização do campo educativo ao tecido econômico, é responsável por importantes transformações na estrutura curricular e na definição dos atores e dos interesses a quem se reconhece uma legitimidade de intervir na vida das escolas, bem como na gestão dos sistemas educativos, conforme assinala Correia e Matos (2001, p. 10).

Neste contexto, a escolarização foi vista como sinônimo de oportunidades de emprego e renda, reconhecendo desse modo a influência dos aspectos econômicos sobre a educação. Esta concepção, contribui para que a ciência e a tecnologia deixem de ser encaradas como “patrimônio da humanidade”, para passarem a ser consideradas um “bem econômico”, ou seja, meio de aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais (CORREIA; MATOS, 2001, p. 11)

Nesta organização, diversas são as dificuldades que os/as professores/as se defrontam no exercício de sua profissão. Hargreaves (1994, p. 30) diz que na construção de sua prática “os métodos e estratégias que os professores utilizam, bem como os conhecimentos básicos que os justificam, estão subordinados a uma crítica constante”.

Esta crítica não se dá apenas pelo sistema, mas também entre os próprios professores, na medida em que novos paradigmas educacionais vão surgindo e sendo

impostos a prática docente como referencial de desempenho e conduta profissional.

Nos estudos sociológicos, fala-se de uma crise organizacional do “Estado educador” para o “Estado avaliador”, gerando uma reestruturação didática, bem como um discurso de autonomia das escolas incidindo num processo de (re)socialização profissional dos professores.

Nesta perspectiva, o atual Estado neoliberal detém o controle burocrático e curricular dos cursos de formação de professores, com tendência à aspectos cada vez mais direcionados e pontuais. Muitas formações continuadas desenvolvidas pelas secretarias de educação, tem o intuito de instituir-se verdadeiras guias de ensino, definindo tanto o trabalho do professor quanto o conhecimento a ser desenvolvido pelo aluno, usando para isso o discurso da autonomia profissional.

Após 1945, a promoção profissional foi o forte motor de uma extraordinária actividade no domínio da formação contínua, sem a qual não teria sido possível levar por diante o processo de reconstrução e modernização das economias (...) Imprescindível parece ser (na contemporaneidade) a criação de um novo modelo desta relação, no âmbito do qual os dois principais factores de mobilização da promoção, isto é, melhoria e alteração da situação profissional – na perspectiva de estruturas empresariais menos hierarquizadas - se articulem com novos “modelos de carreira diagonais”, apoiados por novos cursos de formação contínua. (DREXEL, 1996, p. 62)

É recorrente nas discussões e pesquisas acadêmicas, a afirmação que em tempos de acumulação flexível, viabilizada pelas políticas neoliberais, o sistema define um novo perfil de professor. Segundo Santos, “o conhecimento das professoras deve ser entendido como algo em constante processo e que não se fecha em si sob teorias que devam ser encaradas enquanto fundamentação legítima e únicas” (2006, p. 84)

Nesta perspectiva, Oliveira et al. (2006, p. 12) vai dizer que

existe hoje um consenso segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade e no "sentido de si".

Diante disto, é evidente que esta concepção atual sobre o perfil do professor não se dá desgarrado dos princípios e fundamentos que fazem da instituição escolar um campo de disputas político-ideológicas.

Entendemos esta busca por um “sentido de si” viabilizado pelas políticas de formação de professores, quando estas buscam adequar o objetivo da atuação do professor a partir das transformações apresentadas no campo do trabalho e na centralização que a educação e formação assumem nas aspirações de “progresso social e de consolidação da democracia”. (CRESSON, 1996, p. 9)

A proposta da UNESCO objetiva a valorização da escola, do magistério e o investimento no trabalho docente como condição para a reestruturação do sistema educacional brasileiro como estratégia de concretização das metas do Plano Decenal da Educação para Todos a serem alcançadas até 2015.

Vale ressaltar que no que se refere às definições políticas do Banco Mundial, o desenvolvimento educacional na perspectiva do mercado, está diretamente relacionada ao fortalecimento e estruturação do setor produtivo na defesa pela equidade em educação. Entretanto para Santos (2000, p. 45),

eqüidade, para o BM, seria dada pela universalização do ensino fundamental, o que em termos econômicos acarretaria uma demanda além daquela prevista para o trabalho, produzindo uma força de trabalho mais qualificada e que pode ser mantida com salários mais baixos.

Além disso, a autora destaca três fatores que podem, na ótica do BM, melhorar a qualidade do ensino, a saber: “aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes” (SANTOS, 2000, p. 45).

De acordo com Santos (1998, p. 82) a perspectiva do Banco Mundial em relação a formação continuada de professores, reside na supremacia de aspectos econômicos na relação custo-benefício no sentido de formação de um profissional mais “competente” no que se refere ao aspecto tecnológico.

Perrenoud (2000) propõe, entre as *Dez competências para ensinar*, a atribuição ao professor de gerenciar sua própria formação que o leva facilmente a internalização de sentidos e significados que privilegiem o capital em detrimento do trabalho tendo em vista a necessidade de empregabilidade em tempos de reforma.

Estas perspectivas provenientes de uma realidade distante da vivida no Brasil, produzem mudanças profundas na natureza do trabalho escolar e conseqüentemente na identidade do professor quando se vê diante de uma contínua e acentuada flexibilização e intensificação de seu trabalho.

A década de 90 tem sido constantemente enfatizada como período de densas transformações no que diz respeito ao mundo do trabalho. Nesta época, há a disseminação de uma “aprendizagem ao longo da vida” corroborada nas orientações europeias do Livro Branco da Comissão “Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva” (D’IRIBARNE, 1996, p. 5).

Segundo D’Iribarne (1996), o *Livro Branco*, ao colocar a tônica sobre as relações diretas entre as formações e as necessidades das empresas, considera o diploma como um arcaísmo, em razão da sua rigidez. Esta perspectiva, segundo o autor, pode provocar efeitos perversos para os assalariados, o que acreditamos ser necessário que estas transformações passem obrigatoriamente pela escola, e passando por ela deverão ser desenvolvidas reformas na formação profissional do professor.

Esta nossa posição encontra respaldo na análise de Cresson (1996) quando afirma que o objetivo principal deste documento está no enfoque dado sobre a educação e a formação como respostas para os “choques fundamentais suscitados pela sociedade da informação, os progressos da civilização científica e técnica” o que por ora justifica a formação continuada como um dos pontos doutrinários no contexto da formação profissional, em tempos de intensa flexibilização do trabalho.

Com base nisso, podemos afirmar que os grandes paradigmas educacionais, a partir do processo de efetivação do neoliberalismo, estiveram ligados a lógica de uma aprendizagem ao longo da vida, que vão desde



a simples correcção da política educativa e social a inspirações inovadoras, largamente abrangentes e até revolucionárias; os seus objectivos sociais vão desde o radical-igualitário ao conservador e preservador da ordem vigente; os seus grupos-alvos englobam os jovens e os idosos, os trabalhadores e os reformados; os seus modelos estruturais vão desde uma rede de programas liberais de educação de adultos a sistemas de formação profissional para quadros baseados ou ligados ao trabalho (o actual sector de “aprendizagem empresarial”) e a modelos que abarcam toda a educação e formação. (KALLEN, 1996, p,16)

Acreditamos que a forma com que vem sendo tratado o preceito de formação continuada está caminhando a um aspecto simplista de requalificação do trabalhador que aspira, segundo Drexel (1996, p. 62), apenas uma melhoria e alteração da situação profissional.

Entretanto, para Carvalho (1995) falar em relação ao processo de formação continuada dos educadores é, primeiramente, falar de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva, de modo que inevitavelmente nos reportamos à documentos oficiais que trazem as definições identitária da categoria e partem de “uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar” (CARVALHO, p. 31) não se tratando portanto, de uma perspectiva carreirista com vista a ascensão hierárquica no quadro funcional de uma empresa.

Mediante o quadro, Carvalho (1995, p. 52) ainda afirma que existem fatores favoráveis e contrários à profissionalização docente, que interagem na teia de relações e provocam em cada individuo diferentes olhares e concepções de mundo, como por exemplo:

a frustração na profissão, derivada dos baixos salários; a ausência de condições para o bom exercício profissional; a má-formação inicial; a ausência de processos de formação continuada; as más relações de trabalho; as múltiplas exigências extraclasse; a dupla jornada de trabalho; o descaso das políticas públicas; a heterogeneidade da categoria; o seu crescimento numérico; a expansão e a concentração das empresas privadas no setor; as excessivas regulamentações e a

conseqüente perda de autonomia; a tendência ao corte de gastos sociais e a repercussão dos salários sobre os custos da força de trabalho docente; a feminização do magistério; a docência como emprego provisório e segundo salário, dentre outros... Como fatores favoráveis à profissionalização, destacam-se: a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização; a igualdade na exigência de formação de nível superior para docentes e outros profissionais liberais; a satisfação na profissão, alimentada principalmente pela autonomia do trabalho na sala de aula, pela realização afetiva e gratificação dada, em especial, pelas crianças e pais (CARVALHO, 1995, p. 52).

Esta concepção fortalece nossa percepção de que a identidade é construída dentro das relações estabelecidas socialmente em que o indivíduo influencia e é influenciado em circunstâncias distintas. Carvalho e Simões (2002) lembram que no atual paradigma educacional, o foco da ação é a construção do conhecimento pelo aluno e o professor o mediador desta aprendizagem, contudo, atualmente as intensas discussões acadêmicas engendram a centralidade do professor em seu processo de formação continuada.

No Brasil, é no início da década de 1990 que, por meio do texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os estudos que focalizam os saberes tácitos dos professores e expressões como: “epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências” (LÜDKE, 2001; ALVES, 2007) chegam até nós impulsionados pelo movimento de profissionalização do magistério.

Neste contexto podemos concordar com Contreras (2002) quando afirma que em meio a esta infinidade de concepções é importante atentar ao fato da “perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor” originado pela

falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução que se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional (CONTRERAS, 2002, p. 52)

A lógica discursiva referente sobre a temática é alusiva à implantação de medidas inovadoras como a entrada das novas tecnologias no contexto educacional que impõe, em contrapartida, certas competências específicas do docente.

Em virtude disso, as competências a serem desenvolvidas nos programas de formação inicial e continuadas de professores são fundamentos da proposta dos "Referenciais para a Formação de Professores", elaborada e divulgada pelo MEC no final dos anos 90.

A série Competências na formação continuada, veiculada pela TV Escola, no programa "Salto para o Futuro", a partir das competências veiculadas no programa de Formação Continuada "Parâmetros em Ação", criados pelo MEC são, portanto,

competências consideradas como "condições" para que o professor possa ser um sujeito ativo no seu desenvolvimento profissional, que tenha instrumentos para pensar sobre a sua atuação, para tomar decisões e investir na sua própria formação. São elas: 1. Tematizar a prática; 2. Utilizar a leitura e a escrita para o seu desenvolvimento profissional; 3. Trabalhar em equipe; 4. Gerenciar sua própria formação. (BRASIL, 1999)

No sentido de justificar e na mesma medida impor as políticas de formação continuada aos professores, é constrangedora a forma com que é dada a necessidade da qualificação profissional através da "aprendizagem ao longo da vida" na utilização da leitura e da escrita no processo de desenvolvimento profissional quando o programa diz ser:

essencial que o professor possa utilizar a leitura e a escrita em seu desenvolvimento profissional, quando se pretende a formação de profissionais autônomos, pensantes e reflexivos. No entanto, é conhecida a dificuldade dos professores com a leitura e a escrita para uso profissional. Para compreender esta dificuldade, é necessário considerar a falta de uso da linguagem escrita no cotidiano do professor. Quando os professores utilizam a escrita? O seu diário e o seu planejamento são atividades burocratizadas que, tradicionalmente, são copiadas do ano anterior, de algum colega ou de algum profissional que

orienta, mas quase sempre terminam por não possuir nenhum sentido orientador das ações do professor. É necessário que o professor experimente os diferentes tipos de uso que se pode fazer da linguagem escrita no contexto profissional, para que esta possa ser instrumento de seu desenvolvimento, profissional, fortalecendo a possibilidade de pensar sobre a sua atuação e conseqüentemente, de intervir de forma mais adequada para garantir condições de aprendizagem para seus alunos. (BRASIL, 1999)

O perfil docente negativo traçado pelo governo federal neste recorte é de extremada precarização, principalmente entre as séries iniciais do ensino fundamental brasileiro, em que declaram generalizadamente haver ausência total de leitura pelos professores/as cujo contato é apenas com a cópia do diário de classe e planejamento do ano anterior.

É, portanto na concepção de Leitão (2004, p. 29) que nos aproximamos daquilo que pensamos acerca da formação e autoformação de profissionais da educação:

a formação como uma intrincada rede de relações que acontece em múltiplos espaços/tempos, é complexa, intrigante e desafiadora, exigindo um mergulho tanto na *rede de subjetividades* que nos constitui, [...], como nas *esferas* das práticas de formação que se articulam e se inter-relacionam: a prática acadêmica, a prática pedagógica cotidiana, a prática política coletiva, a ação governamental traduzida nas leis e diretrizes, e as pesquisas em educação.

Longe de uma visão utópica da realidade, defendemos uma formação profissional docente que pela autonomia necessária a ser desenvolvida (talvez em projetos alternativos) seja mantida a valorização profissional, para que seja possível a busca de soluções concretas nas problemáticas educacionais.

## **2.2 O Trabalho Docente nos dias Atuais**

Durante décadas falamos e discutimos acerca das inovações que nitidamente modificaram a forma de vida das pessoas, e, inevitavelmente transformou o sistema

social de modo a apontar inúmeras estratégias com vistas ao “desenvolvimento”.

Nesse contexto, o âmbito profissional, e de forma mais específica a formação do professor, passou a ganhar a cada dia, mais investimentos e estratégias de ação registrada pela velocidade e grandezas das propostas de inovações associadas a um novo tipo de sociedade.

Em contrapartida, muitos atropelos aconteceram e ainda acontecem, justificado na simples resistência à mudança por parte dos professores, quando na verdade, poderíamos afirmar que estes atropelos são explicados na medida em que os problemas de interpretação do desenvolvimento se materializam em estratégias distanciadas da vida e da prática profissional dos professores.

Sobre isso Fullan e Hargreaves (2000) acrescentam que tais estratégias de desenvolvimento estão fadadas ao fracasso na medida em que isolam tanto as iniciativas individuais dos professores, quanto os distanciam da realidade social em que estão inseridos. Para eles, tudo isto é somado a um ambiente de trabalho carente de apoio cujas relações se assemelham a subserviência do operário nas fábricas.

Ainda segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 33),

muitas iniciativas de desenvolvimento dos funcionários assumem algo que é feito para os professores, ao invés de com eles e, menos ainda, por eles. De forma que nessa escala que vai de cima para baixo, ele necessita ser injetado de novas técnicas e de novas estratégias e com elas preenchido.

Diante desta realidade, as políticas neoliberais deslocam os sujeitos do centro do processo de desenvolvimento e focam sua atenção aos mercados internacionais. E mais,

substituem a maneira dinâmica com que eles (os professores) se relacionam com seu trabalho. Ignoram a forma como os métodos utilizados pelos professores em seu trabalho estão profundamente fundamentados na aprendizagem já acumulada, resultante da experiência, no significado do trabalho, e a forma como o abordam. Não há o reconhecimento dos importantes propósitos sociais e morais que desejam atingir através de seu ensino. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 33).

Contudo, segundo Hall (2001, p. 20), o fundamento dessa concepção de política de formação de professor que desmobiliza o ensino enquanto um trabalho interativo, propicia aquilo que o autor define de “perda de um sentido de si” baseados justamente numa mudança da estrutura social com fortes reflexos a partir do fim do século XX.

O trabalho docente se constitui na diferenciação estabelecida paralelo ao poder, de forma que no contexto escolar, a proximidade ou implementação de medidas administrativas dão à gestão ares de poder em detrimento de outros possíveis estabelecimentos que assim não procedem. Para Silva (2002, p. 81) “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

Existe uma tendência à fixação na produção da identidade, em que com frequência é comum a marginalização do professor que não adere aos “modismos” pedagógicos como se a tendência do momento fosse algo fixo, coerente ou linear a todos os profissionais.

### **3 AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE A PARTIR DO PROJETO “ESCOLAS AUTO-FORMADORAS”**

O Estado de Alagoas localizado na região Nordeste do Brasil, possui uma extensão territorial de 27.933,1 (vinte e sete mil novecentos e trinta e três e um quilometro) km, uma população de aproximadamente 2.713.203 (dois milhões setecentos e treze mil e duzentos e três) habitantes, segundo o último censo realizado pelo IBGE. (IBGE, 2010).

O coronelismo<sup>3</sup> ainda se mostra vivo nas relações políticas do Estado. Nas relações familiares, o modelo autoritário atua como sinônimo de poder e obediência à figura masculina. Esta realidade, contribui para o silenciamento da violência doméstica e social da qual as vítimas são muitas, incontáveis. Na prática, este modelo não permite oposições ao poder de mando e reage punitivamente para quem assim procede.

No âmbito político, ainda presenciamos troca de favores e descontinuidades políticas, ou seja, as ações principalmente voltadas a educação são representadas como políticas de governo e não de Estado.

A avaliação feita no ano de 2009, revela que Alagoas obtém um dos piores conceitos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e a pior do país considerando os anos finais com nota 2,9 em relação a media nacional que foi de 4,5.

Para reverter este quadro, o Estado, junto aos Dirigentes Municipais, assinou o compromisso de desenvolver um Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, fundamentado no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, desenvolvido pelo governo federal. O objetivo do PDE é trabalhar o aspecto qualitativo das escolas e coloca-las dentro do índice nacional. Para tanto, destinou a formação de comitês de monitoramento da elaboração dos Planos nas escolas. Contudo, estes comitês são formados por pessoas quase sempre ligadas ao poder político local.

---

<sup>3</sup> Política comandada pelos coronéis, principalmente com o advento da República no fim do século XIX e início do século XX, esta prática perdeu força em várias regiões do país com a chegada de Getúlio Vargas ao poder.

Em meio a esta realidade, presenciamos nos últimos anos as discussões voltadas à gestão democrática e autonomia das escolas públicas alagoanas. Este capítulo está fundamentado em análise documental, teórica e entrevistas semi-estruturadas que deram a oportunidade de refletir e questionar acerca dos conceitos e pressupostos, que balizam a implantação e implementação do Projeto Escolas Auto-Formadoras desenvolvida no Município.

Destacamos o processo cotidiano de formação como possibilidade de mudanças a partir de diferentes relações de poder que impõem ao indivíduo em sua relação social, padrões profissionais idealizados, mas não o impede de resistir e canalizar as ações a outros objetivos.

### **3.1 Identificando a Formação Continuada de Professores em Maceió**

A década de 90 registrou a Lei nº 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e estabeleceu a exigência mínima de formação em nível superior para atuação na educação básica admitindo, porém, formação em nível médio na modalidade Normal, para docentes da educação infantil.

Neste período foi estabelecida a “Década da Educação”, de modo que a capacitação de professores passou a ser exigência de um mercado de trabalho em transformação.

Passada a Década da Educação e o não alcance dos objetivos propostos, observamos novas políticas de metas com renovação de prazos para a formação da totalidade dos professores bem como o processo de erradicação do analfabetismo. Segundo dados oficiais do Ministério da Educação, temos em Maceió 121 unidades escolares municipais. Nelas, a história da implementação das políticas e cursos por áreas de saber (Linguagem, Matemática) direcionados à atuação do(a) professor(a) da educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, atendem as disposições estabelecidas pela nova LDB. Na avaliação deste documento, tais cursos eram considerados positivistas, considerada a sua fragmentação e descontextualização da



realidade vivida pelas crianças espalhas no Município.

Frente às análises documentais, percebemos que, de modo geral, o trabalho de formação continuada desenvolvido pela SEMED teve início em 1993, após um “longo período de abandono do professorado por parte da instituição” (MACEIÓ, 2007, p. 3), e a retomada do processo de formação teria o objetivo de “fortalecer o processo democrático das escolas públicas municipais por meio da formação continuada”. (MACEIÓ, 2007, p. 3)

A Secretaria considera a iniciativa significativa já que contempla ações com vistas a “superação da fragmentação do processo pedagógico, conseqüente de um processo de formação inicial e continuada departamentalizados”. (MACEIÓ, 2007, p. 3)

O discurso voltado à prática democrática nas escolas, recai sobre uma crítica a formação inicial docente. Neste sentido, a justificativa para implantação do Projeto Escolas Auto-Formadoras busca na formação continuada “in lócus”, a superação de uma suposta “formação departamental, fracionada e fragmentada” (MACEIÓ, 2007, p. 3) que dizem sofrer os docentes. Entretanto, dentre os objetivos anunciados no Projeto de auto-formação, a construção de uma rede de formadores externos a escola e ligados ao órgão, se fez presente.

Segundo o documento, a opção do trabalho em rede exige uma reformulação nas relações estabelecidas contrapondo-se a hierarquia frequentemente estabelecida nas diferentes formas de trabalho, fazendo uma crítica ao modelo tylorista-fordista e sua influência nas relações trabalhistas.

Expondo as diferenças essenciais entre a organização em rede e os demais modelos, identificamos no quadro a seguir, uma representação do que é para a Secretaria o trabalho em rede que desenvolve e como percebe o trabalho proposto em outros estabelecimentos de formação.

CONCEITOS IMPLÍCITOS NA ORGANIZAÇÃO EM REDE	CONCEITOS IMPLÍCITOS EM OUTROS TIPOS DE ORGANIZAÇÃO
1. Horizontalidade (descentralização, desconcentração)	Verticalidade (hierarquia, centralização, concentração)
2. Diversidade Interna	Homogeneidade
3. Flexibilidade / Agilidade	Rigidez
4. Interdependência / articulações	Dependência, independência, autonomia
5. Complexidade	Simplicidade
6. Abertura ao externo	Fechamento
7. Fluxo, Troca, Intercambio	Ordens, Leis, regras
8. Formalidade e Informalidade	Formalidade só
9. Democracia	Burocracia
10. Faz parte dos novos paradigmas	Faz parte dos velhos paradigmas

Fonte: MACEIÓ.SEMED. Cidade Educar: Projeto de Formação Continuada, 2007, p. 3 (versão em vigor) .

Este modelo leva a idéia de horizontalidade na e da escola a partir da descentralização do poder, mantendo a superioridade da Secretaria no plano municipal, já que parte do princípio de que os professores apresentam uma formação fragmentada do ponto de vista pedagógico e os seus técnicos um “conhecimento e compromisso com as políticas públicas da educação” (MACEIÓ, 2004, p. 6).

Com base neste quadro ilustrativo, percebemos que o destaque nos conceitos implícitos da organização em rede, reflete a adequação da política de formação de professores às reformas neoliberais que objetivam a educação como sinônimo de inovação à qualidade e flexibilidade do trabalho.

Ao assinalar os “conceitos implícitos em outros tipos de organização”, cujo enfoque está na inflexibilidade que tais instituições apresentariam, é possível perceber, a crítica que se faz às instituições de ensino superior por quem de fato é legítimo a

formação de professores. Posicionamento incoerente se considerarmos que embora os docentes tenham autonomia teórica e conceitual no exercício profissional, o Projeto Pedagógico dos Cursos seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores.

Esse jogo que objetiva o controle do trabalho docente, não se materializa de forma linear sem resistências por parte dos professores.

Durante a pesquisa de campo, descobrimos práticas desenvolvidas pelas escolas sem nenhum tipo de participação de órgãos oficiais. Uma delas, e a principal nesta pesquisa, foi a escola (mantida em segredo pelas entrevistadas), que iniciou uma atividade que buscava auxiliar o seu professor(a) a desenvolver ações que estivesse voltada a realidade encontrada cotidianamente em sua sala de aula. Apesar de todos(as) comparecerem às formações ofertadas pela Secretaria, a unidade passou a promover palestras, eventos envolvendo a comunidade e demais funcionários que integrava o quadro.

Esta prática serviu como norte para a construção de um Projeto desenvolvido pela SEMED denominado “Escolas Auto-Formadoras”. A autonomia da escola em definir a sua própria necessidade de capacitação seria formatada em um projeto a ser submetido ao órgão regulador da educação municipal que teria a finalidade de adequá-lo aos objetivos traçados no Plano de Metas para a educação, através do encaminhamento de técnicos que além de ministrar as formações no âmbito da Secretaria, agora estaria desenvolvendo estes cursos no âmbito da própria escola potencializando assim, o cumprimento da sua parte no acordo nacional. Trabalhando com um número menor de professores e contando com os pontos positivos do grupo se conhecer, a justificativa para implantação deste projeto seria uma resposta do órgão à uma reivindicação antiga dos/as professores/as em aliar teoria e prática.

Com o início da divulgação do Projeto Escolas Auto-Formadoras na rede, 9 (nove) unidades o aderiram voluntariamente. Porém, uma vez aceito, os professores que não comparecessem aos encontros sofreriam descontos salariais já que passam a ser cobrados na mesma medida que as formações ocorridas no âmbito da secretaria. O

desconto salarial está respaldado no Plano de Cargos e Carreiras do Magistério do município de Maceió/AL que paga aos professores 5% sobre o salário para participação em formações continuadas e planejamento.

Na prática este desconto nunca ocorreu efetivamente pela desarticulação do projetos nos seguimentos internos da própria Secretaria, segundo relato de professores-coordenadores responsáveis pela realização da formação em sua escola.

Tornando-se auto-formadora, as escolas trabalhariam inicialmente com coordenação pedagógica e professores/as. Na lógica da proposta, a comunidade externa só teria possibilidade de participação quando houvesse segurança e linguagem unificada no grupo principal.

Por essa característica, acreditamos que o Projeto atua como um programa paralelo às capacitações oficiais e obrigatórias desenvolvidas pela Secretaria.

Uma das Professoras-Formadoras entrevistadas, aqui denominada PF2, defende que a implantação do projeto permite a implementação de um atendimento individualizado às unidades escolares com “o encaminhamento periódico de um formador que pense com ela suas necessidades” (PF2). Importante ressaltar que nenhuma escola que se objetive auto-formadora tem a sua proposta negada definitivamente. Caso julguem necessárias, as especialistas sugerem adaptações ou modificações do projeto apresentado.

A pretensão é aliar as discussão teórica às necessidades sentidas pelos professores e demais integrantes da comunidade escolar que não tinham a possibilidade de participar dos cursos oferecidos pela Semed (PF2).

Quanto ao financiamento dos programas de formação, estes são fomentados tanto pelo MEC, quanto pelo Município a depender da política de cooperação/colaboração e interesses envolvidos nas propostas.

O Programa Nacional Público de Formação de Professores do Magistério, instituído em janeiro de 2009, tem a intenção de tratar a formação dos professores como eixo central das políticas educacionais.

Assim sendo, a formação continuada de professores no contexto da auto-formação, nos permitiu identificar um tipo de poder que se apropria do trabalho já desenvolvido nas escolas, com estratégias que pregam a garantia de atendimento às necessidades docentes aplicando os macro objetivos totalmente eqüidistantes da realidade enfrentada pelo professor(a) da periferia de Maceió.

Ao passo que a nova forma de controle da formação docente sugere a formação de sujeitos auto-disciplinados e implementadores da reforma política pensada para a educação, por outro apresenta novos espaços de resistências representado nas ações de professores e professoras diante do comando central.

Através da pesquisa percebemos que o tipo de organização em que se configura o projeto que desfoca a atenção da compulsoriedade das normas legais em virtude do discurso do voluntariado, diferencia a escola denominada auto-formadora em relação àquelas que não aderiram ao Projeto. Sobre estas últimas recai o estereótipo de que não prezam ou não tem “maturidade” de prover sua própria formação.

As reformas educacionais ocorridas na última década, têm trazido mudanças significativas no trabalho docente e uma crescente intensificação de suas funções e finalidades. “São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Isso se deve à busca pela formação de um tipo idealizado de professor e nele as metodologias para concretização de objetivos políticos-econômicos a nível mundial. Esta sociedade em processo contínuo de transformação, torna obsoleto os conhecimentos selecionados tidos como imprescindíveis à prática docente num determinado período.

Diversas formas de controle sobre o trabalho, baseados num ensino sistematizado teve como base os discurso oficiais como via da constituição de uma identidade profissional docente “oficial”. Tivemos muitas produções acadêmicas que relacionaram as interferências do modelo taylorista-fordista de produção na organização do trabalho escolar levando a compreensão de que vivemos na atualidade

“processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado” (HYPOLITO, 2007, p. 3)

No conjunto destas relações, a concepção de formação continuada defendida para as “Escolas Auto-Formadoras” é apresentada como uma possibilidade de ampliar a discussão sobre a qualidade no ensino, “através de novas propostas de trabalho de cunho teórico-prático, sugerindo alternativas para a prática pedagógica de sala de aula, respondendo com precisão as indagações dos professores” (BRASIL, 2006, p. 4).

A proposta é fundamentada sobre o tripé: “democracia, autonomia e profissionalidade” e para isto a estruturação de um grupo de formadores será o núcleo do processo da formação continuada como garantia de efetivação destes princípios.

Dentre as exigências avaliativas realizada sobre as escolas auto-formadoras está o encaminhamento mensal de relatórios contendo todas as informações relativas ao evento realizado e lista de frequência dos professores participantes.

Vivenciamos atualmente, a proposta de reformulação da Resolução Nº 3/1997 do CNE, que institui as diretrizes da carreira do magistério. O propósito é definir a nova composição da jornada do piso salarial bem como a proposta de 40 horas semanais previstas para os professores, sendo 32 dedicadas à sala de aula e oito para o horário pedagógico. Na Lei do Piso Salarial recentemente aprovada, são previstas 40 horas semanais, sendo 27 em sala de aula e 13 para planejamento e atividades extraclasse.

Notemos que apesar da Lei do Piso prevê 13 horas para assuntos extraclasse, ou seja, assuntos relacionados à planejamento e formação profissional, a revisão da Resolução 3/1997 do CNE prevê redução deste tempo mas foca o “propósito de definir temas como distinção entre cargo e função, conceitos de profissionais da educação, jornada e processos de evolução na carreira” (BRASIL, 2008).

A busca desenfreada por formação passou a gerar dentro do ambiente escolar, busca contínua pela eficiência e qualidade como referenciais a serem alcançados constantemente pelos professores gerando o declínio sucessivo da autonomia (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2008, p. 14) e na tomada de decisões do/a docente.

É importante ressaltar que o contorno discursivo não se direciona para a afirmação reducionista de relação direta, linear do imperativo econômico no aspecto estrutural e pedagógico do ensino formal, como fator determinante da construção identitária do profissional docente apesar de considerar e perceber a força de sua interferência.

Nesta medida, é importante a discussão de Guareschi (2002, p. 50) quando se refere a cerca da reprodução cultural e analisa por assim dizer, a interferência da natureza política da cultura como força reprodutora na educação e esta como lócus de contradições e resistências.

Fazemos esta referência com o intuito de focar o aspecto experiencial como fator possivelmente norteador de práticas que colocam em constante (re)definição as dinâmicas do poder e de verdade de que se revestem as diversas significações acerca da escola que “efetivamente contribuem para a constituição de determinadas subjetividades docentes e de uma certa ética e moralidade do sujeito docente” (GARCIA, 2002, p. 139)

Porém, é fato que desde a primeira Constituição Republicana brasileira o conhecimento dos professores é negado pelo Estado e, nesta pesquisa, ouvimos diversas falas predominantemente negativa acerca dos trabalhos desenvolvido pelos professores. Isto é exemplificado também na fala de uma das professoras-formadoras, quando afirma existir no conjunto do professorado certo “bloqueio a mudança” pois ao participar das formações, os(as) professores(as) avançam do ponto de vista metodológico, mas não apresentam sustentação teórica nas avaliações realizadas no fim do encontro, e não “entendem as propostas apresentadas como melhoria em sua prática”(PF1).

O conceito de autonomia docente é conflitante entre os professores e a secretaria. Para os professores, autonomia é a capacidade que o profissional tem de selecionar esta ou aquela prática para um público heterogêneo presente em sua sala de aula. Já para a Secretaria, autonomia é capacidade que a escola tem de implementar as políticas educacionais pensadas na lógica do sistema.

Os conflitos daí resultante geram relações de aproximação e/ou repulsa entre escolas e secretaria, modificando em algum momento as medidas impostas aos profissionais do ensino. Nesta configuração é que defendemos que a forma como tais medidas chegam a escola não são implementadas de maneira tão linear como por vezes poderá ser veiculado, desprezando a capacidade dos professores em refletir sobre o seu próprio meio de formação profissional.

### **3.2 O Que é e Quem são as Escolas Auto-Formadoras?**

Denomina-se auto-formadora a escola que realiza formação continuada docente em seu próprio espaço físico, a partir de orientações passadas pelo Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação. Para a operacionalização da proposta, a SEMED desenvolveu um projeto que buscasse trabalhar com os professores, no contexto de sua práxis, diversas temáticas na área de Educação, Linguagem e Matemática, através do encaminhamento de um especialista da rede de formadores.

Atualmente nove unidades escolares aderiram ao Projeto, representando 7,4% do universo das 121 escolas da rede municipal de educação.

Para a realização desta pesquisa, fizemos um recorte sobre 3 unidades utilizando como critério a localização e a realidade sócio-educacional do público atendido. Participaram da pesquisa 10 professoras e duas formadoras da SEMED. Assim, para a Escola localizada no bairro do Tabuleiro do Martins denominaremos Escola A, para a localizada em Bebedouro chamaremos de Escola B e a localizada no bairro do Benedito Bentes chamaremos de Escola C.

A identificação dos professores<sup>4</sup> entrevistados ocorrerá da seguinte forma:

- Professora 1, Professora 2 da Escola A. P1A e P2A, respectivamente.
- Professoras 3, Professora 6, Professora 8 e Professora 10 da Escola B, serão identificadas respectivamente como P3B, P6B, P8B e P10B.

---

<sup>4</sup> A identificação dos professores está por seqüência de entrevistas.



- Escola C, onde trabalham as Professoras 4, Professora 5, Professora 7 e Professora 9 serão identificadas como P4C, P5C, P7C E P9C
- Por parte da SEMED, as professoras formadoras participantes da pesquisa serão identificadas como Professora Formadora 1 (PF1) e Professora Formadora 2 (PF2).

Por ser de competência do Município, estas escolas trabalham com crianças na faixa etária da Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental. Juntas as escolas congregam 48 professores e Auxiliares de sala da Rede e atendem a uma estimativa de 248 alunos distribuídos no horário matutino e vespertino. A realidade socioeconômica encontrada pelos professores das três unidades são muito próximas já que lidam cotidianamente com crianças privadas do direito de uma moradia digna, alimentação, segurança, saúde, exposição a diferentes tipos de violência doméstica e social, trabalho infantil. Esta realidade permite a escola um repensar constante acerca da sua função social que ora contribui no incentivo à luta a favor de uma educação pública que atenda a necessidade da população, ora imobiliza diante da complexidade dos fatos experienciados e medidas constantes de enfraquecimento da educação pública por parte das políticas neoliberais seguida do desprestígio social da profissão.

A carência destas crianças é muito grande. Existem crianças que a merenda que nós oferecemos aqui, é a única do dia por isso muitas delas vêm à escola. Um dia ao chegar em uma das salas de aula encontrei um aluno de mais ou menos 4 anos de cabeça baixa. Após conversar com a turma percebi que ele não se mexia, achei que estivesse dormindo. Ao me aproximar, chamei pelo nome e ele de cabeça baixa mesmo perguntou se ainda ia demorar muito pra hora do lanche... (P4C)

O silenciamento por parte dos poderes públicos quanto à realidade social enfrentada pela maioria das crianças alagoanas atendidas nas escolas investigadas é um recorte do que acontece no Brasil, de um modo geral. A obrigatoriedade atual de Formação Continuada de Professores é enfatizada como se pudesse por si só, resolver as mazelas da educação pública. A busca contínua por qualificação profissional remete

a categoria docente a responsabilidade de cuidar, educar e alfabetizar crianças desconsiderando o contexto de exclusão social vivido.

A Escola A, localizada no bairro do Tabuleiro do Martins, apresenta uma realidade diferente desta apresentada considerando que 80% das crianças matriculadas de 2 a 5 anos de idade é composta por filhos de funcionários públicos abrindo à comunidade os 20% das vagas remanescentes. Através de um acordo firmado com a Secretaria Municipal de Educação, são alocados professores da rede no quadro docente contando como auxiliares de sala estagiárias ou bolsistas do Curso de Pedagogia de diferentes Instituições de Ensino Superior. Por esta característica, buscamos investigar seu contexto de auto-formação.

A escola favorece a realização de estágio curriculares em diferentes áreas com e sem remuneração dos Cursos de Pedagogia, Serviço Social, Nutrição, Psicologia, Educação Física, Odontologia condição propícia ao bom desenvolvimento profissional dos(as) acadêmicos(as) e das crianças por eles assistidas.

Constatamos que nesta escola o nível de satisfação dos professores é o mais elevado, em comparação a mesma análise feita nas escolas B e C. A fundamentação teórica que baliza o Projeto Político Pedagógico é o Interacionismo pois percebem em “Vygotsky a possibilidade de trabalhar paralelo a teoria do desenvolvimento humano de Piaget, a formação integrada do aluno” (P2A).

Nesta Unidade de Educação Infantil, os Encontros Pedagógicos - EP são mensais, geralmente às sextas-feiras. Na ocasião não tem aula para os alunos, cujos pais são informados no início do semestre letivo quando a coordenação entrega o calendário escolar anual e, a cada véspera de Encontro, são encaminhados lembretes na agenda das crianças. O tempo de permanência na escola pode ser integral ou parcial, independente disto é disponibilizado para todas refeições e banhos diários. A alimentação é acompanhada pelas acadêmicas do Curso de Nutrição, por este motivo não é permitido à família levar nenhum tipo de alimentação. A escola busca desenvolver a autonomia da criança independente da idade (pré-escolar) que cheguem cultivando hábitos de uma alimentação saudável e abandono gradativo de mamadeiras

e chupetas, tudo com a participação e colaboração dos pais. É solicitado aos responsáveis que entreguem sempre que necessário material de higienização das crianças, roupas e toalha para o banho.

A Escola B, situada no bairro do Bebedouro, trabalha com crianças carentes em múltiplos sentidos. Apesar de a escola desenvolver projetos de conscientização não só para as crianças, mas também para as famílias, existe em contrapartida a realidade social na qual a escola não tem meios para intervir, segue um exemplo deste contexto:

Notamos que o número de crianças com problemas na arcada dentária era muito grande. Então, construímos um projeto de conscientização da necessidade de escovação diária dos dentes. Trabalhamos muito! Conseguimos escova de dente para todas as crianças e um dentista veio fazer uma palestra na escola, mas acontece que muitos pais sequer tinham escova em casa, diziam que não tinham dinheiro para comprar pastas de dente. A família geralmente é bastante numerosa, os provedores desempregados e vivem de “bicos” para sobreviver. (P8B)

Nestas circunstâncias, o corpo gestor da escola considera que não seja possível destinar as sextas-feiras para a realização dos EP's. Desta forma, os professores reúnem-se mensalmente aos sábados pela manhã ou dias facultativos.

Durante as entrevistas, sentimos a motivação dos professores baixa o que nos levou a observar de maneira mais apurada a realidade enfrentada. Neste sentido, podemos destacar: a precarização da estrutura física da escola, ausência de diálogo com a família, precariedade da condição social dos alunos que leva inevitavelmente a intensificação do trabalho docente, recursos insuficientes para atendimento necessário ao trabalho pedagógico, baixo salário, múltiplas jornadas.

O período que as crianças ficam é parcial com oferta de uma refeição por turno. Esta refeição geralmente é “bem reforçada” por todos os motivos acima citados. Os alunos têm acompanhamento das professoras, desde os aspectos pedagógicos à assistência domiciliar que fazem quando percebem que um aluno está com um número considerável de faltas consecutivas e sem nenhum tipo de esclarecimento à escola,

complementou P6B.

Esta prática envolve risco, pois além de se tratar de uma região com índices de violência elevados, as professoras estão em contato direto com o desconhecido situação que inevitavelmente intensifica a responsabilidade docente que toma para si a responsabilidade do Conselho Tutelar. Entretanto, para esta dedicação ao trabalho existe uma justificativa por parte das professoras, que é o “amor à profissão” (P3 B) e a “responsabilidade social que a escola tem com as crianças” (P6 B).

A Escola C é uma das unidades municipais localizada no bairro do Benedito Bentes, contudo apresenta uma diferença da Escola B no que se refere ao envolvimento com a família. Segundo diagnóstico realizado pela Escola C, grande parte dos pais ou responsáveis das crianças trabalham e conseguem manter relação estreita com a escola.

Esta relação é tão direta que a escola funciona como uma espécie de “consultório” cujos conflitos tendem a ser apaziguados em reuniões previamente agendadas. O poder que a escola exerce sobre a comunidade não é impositivo. Ele acontece de forma que contempla todas as situações apresentadas pelas famílias, porém, é importante lembrar que esta situação não interfere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A escola é uma das pioneiras em aderir o projeto de auto-formação cujos encontros pedagógicos acontecem mensalmente com professores e coordenação. Existem eventos com a participação da comunidade que vai desde palestras a amostra de atividades realizadas pelos alunos.

Em termos pedagógicos, o nível de satisfação das professoras é bom em relação ao *feedback* dos alunos, e muito baixo quando se referem aos problemas enfrentados e a baixa remuneração que não permite exclusividade em um única escola, fazendo com elas tenham que buscar outros meios para garantir uma renda que atenda pelo menos a suas necessidades.

### 3.3 O perfil das Professoras Entrevistadas

A pesquisa de campo realizada entre os meses de agosto e novembro de 2007 e de março a maio de 2008, foram duas por escola sempre nos EP's. O critério de composição do universo pesquisado foi de professoras pertencentes ao quadro efetivo da rede municipal de educação, com tempo de serviço variado e que confirmassem a participação voluntária na pesquisa. As professoras participantes atuam exclusivamente na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Da Escola A foram voluntárias 2 professoras, destas as duas também são coordenadoras em períodos diferentes com 40 horas de dedicação, ambas têm graduação plena em Pedagogia. Das Escolas B e C foram selecionadas 8 professoras, sendo que destas, 5 têm formação em Pedagogia, uma tem formação em Geografia e uma tem o Ensino Médio na modalidade Normal. Do total de entrevistas duas trabalham na rede municipal e estadual de educação, 4 trabalham na rede municipal, 4 na rede municipal e iniciativa privada.

Da Secretaria Municipal de Educação participaram 2 professoras-formadoras, ambas Licenciadas em Pedagogia, sendo uma com Mestrado em educação.

No que se refere à idade, as professoras têm entre 26 e 48 anos e, embora as dificuldades diárias no exercício da profissão se definem satisfeitas, com os resultados alcançados ao longo da prática docente pelo que a representação destes resultados para a sociedade superaria as dificuldades encontradas durante sua realização. Do universo pesquisado 80% são casadas e com filhos, 20% são solteiras e sem filhos.

Na totalidade do grupo entrevistado, ocorreram relatos de excesso de trabalho desenvolvido em diferentes escolas, cada uma com sua realidade. P9C afirma que “precisa parar pra refletir no que está fazendo em sua prática pedagógica, para que se descubra enquanto profissional, e não encontra tempo”. Sabemos que as reformas educacionais dos últimos anos tem flexibilizado o trabalho docente e enxertado cada vez mais responsabilidades à escola e conseqüentemente ao professor. Estas medidas contribuem para a otimização do tempo e individualização do docente.

Uma vez contextualizada a pesquisa, apresentaremos um panorama do

processo de construção da autonomia baseados nas diferentes temáticas discutidas nas entrevistas, e que nos servirão de base para observarmos a diversidade de práticas e saberes que demonstram o processo de transformação ocorrido na esfera educacional principalmente após a década de 90.

### **3.4 Auto-Formação: Entre Professoras e Especialistas**

As discussões em torno da formação de professores tem sido cada vez mais freqüentes tanto nas academias quanto na sociedade como um todo, de modo que identificamos dentro de um contexto histórico, a formação continuada docente ligada aos pacotes produzidos e implantados pelo Ministério da Educação, principalmente após a promulgação da Lei 5692/71.

Após este período, uma serie de cursos foram realizados visando formar os professores da rede pública dentro de um novo padrão de ensino no qual a “técnica” era extremamente valorizada.

Neste sentido, muitos tem sido os programas oficiais que utilizam a formação continuada com o discurso de ampliar a qualidade do ensino, tomando como referencia “seja no passado ou no momento atual a formação inicial de qualidade duvidosa” dos professores da rede pública de ensino (COSTA, 2005, p. 18).

Apesar de considerar que muitos projetos de formação continuada docente veiculadas pelo MEC contribuíram e ainda contribuem na profissionalização docente, muitos têm sido os programas que se justificam como uma forma de remediar as supostas deficiências da formação inicial.

Diferente desta perspectiva, acreditamos que a repentina necessidade de formação continuada de professores e esta como solução para que sejam resolvidas todas as mazelas do ensino, está diretamente relacionada as mudanças contínuas no sistema educacional vigente, de modo que a prática docente sempre esteja sob controle do Estado globalizado.

Não distante dos demais setores da sociedade como a política e a economia, o

modelo educacional não mais se restringe (se é que algum dia ele foi restrito) a fronteiras nacionais de nenhum país por mais influência e poder que possam ter dentro delas. A formação de professores neste contexto, está compreendida dentro de uma administração imperial sem limites, cujo objeto do seu governo é a vida social como um todo.

Historicamente, a educação significou uma ferramenta de diferenciação social nas mãos da elite e teve como função à reprodução da ordem vigente, mantendo assim seu controle e dominação social. Giroux (1986, p.114) afirma que as escolas são “como espaços que funcionam tranquilamente, para reproduzir uma força dócil de trabalho”.

Ora, se a escola pode ser vista como instituição de formação de sujeitos dóceis para atuarem no contexto social em geral e, produtivo em particular, o ensino nesta perspectiva também deve ser ministrado por sujeitos dóceis em busca da paz.

Embora as atuais políticas e programas de formação docente sejam sobremaneira opressivos e tirem gradativamente a autonomia do professor em seu processo de trabalho, as mesmas abrem grandes espaços de lutas para que o processo global de formação docente seja reorganizado e canalizado para outros objetivos.

a história da formação de professores é marcada por muita luta em movimentos de profissionais que a percebe como indispensável (...) a professora enquanto formadora de indivíduos sabe o melhor para desenvolver o seu trabalho” (P1A),

É nesse movimento, em que está intrínseca as relações de poder que professores e professoras caminham criando a cada dia novas formas de democracia, oposta aquela veiculada pelo poder central e promovem dentro das suas concepções enquanto profissionais do ensino, a realização de sua atuação.

A medida que o tempo vai passando e você sabe o que faz, muita coisa muda. Agora só participo de formação quando tem a ver com o que estou fazendo em sala de aula, se não tiver não vou! Pode descontar do meu salário(...)Chega uma hora que você precisa saber o que é prioridade. (P3B).

Os processos de luta travado por professores e professoras em busca de autonomia de trabalho, produz um efeito singular no contexto das políticas públicas de formação. Isso é demonstrado na fala da P6 B, quando diz que:

ser professor é conhecer a causa da educação é lutar é formar pessoas críticas que construam sua própria concepção do mundo, é militar pela causa da educação é agir em tempos bons e ruins. Um professor nunca pode se omitir diante da realidade de seu aluno mas para isto ele precisa saber qual de fato é a sua função na escola. É ensinar a ler e escrever, somar, dividir... será que é só isso? Precisamos saber discernir a vertente que devemos acreditar...

Presenciamos o desgaste das metaverdades sociais e educacionais frente a transformação dos tempos. A incerteza dos fatos impossibilita a aplicação de respostas previsíveis. É tempo de quebrar silêncios, cruzar fronteiras e rever o modo pelo qual nossas instituições estão organizadas e os interesses e propósitos aos quais elas servem (CARLSON; APPLE, 2003, p. 11)

A negação desta realidade, encontra no poder disciplinar a centralização das ações de formação docente em agências sob a supervisão de especialistas, que regulam as práticas educativas e buscam obediência das regras e seleciona os paradigmas educacionais que devem ou não ser utilizado na estruturação da prática profissional.

Do ponto de vista da SEMED, os *professores não estão interessados em mudar, neste sentido é importante que seja superada a “cultura da queixa”, que leva fatalmente ao imobilismo* (PF2).

Esta citação diz respeito às formações oferecidas pela Secretaria, mas sobre a



ênfase na formação do professor P8 B tem uma outra avaliação,

Parece que a gente não sabia nada e vai aprender agora. Nem a SEMED estava preparada para esta ênfase. Quantas vezes vamos para as mesmas formações e com os mesmo materiais, inclusive?

As formações contribuem de alguma maneira, mas desde que traga coisas novas e sejam importantes para o dia a dia em sala de aula, caso contrário não tem pra quê a gente sair daqui pra SEMED ouvir o que a gente já sabe. (P8 B)

As avaliações, uma no ponto de vista da agência de formação outra na perspectiva docente são opostas já que a primeira denuncia uma possível ineficácia do sistema de formação pela suposta resistência a mudança por parte dos professores conservando-os imóveis no contexto das contínuas transformações em que vivemos e, a segunda, como que em resposta a esta acusação, rebate o nível em que estas formações acontecem.

Dito de outra maneira, a proposta da formação continuada é a de suprir uma suposta deficiência da formação inicial dos professores da rede pública promovendo a estes, momentos de reflexão e desenvolvimento profissional. Na prática, temos visto que os professores, cujo conhecimento é constantemente subjugado por especialistas, anunciam o “*assumir do seu lugar*” (P7 C). Várias professoras afirmaram que já participaram de cursos muito bons, assim com outros insuficientes, distantes daquilo que podem realizar com os seus alunos.

Diante disto, questionamos a técnica da Secretaria acerca da participação dos docentes nas formações oferecidas e nos foi relatado a ocorrência de evasão significativa no decorrer do evento. Segundo PF2, muitos assinam a lista de frequência, permanece por um pequeno espaço de tempo e logo em seguida se retiram do Encontro apresentando, quando indagadas, diversos motivos. Um exemplo citado foi que a forma de reivindicar encontrada pelos professores que participaram de uma capacitação já oferecida anteriormente, foi deixar todo o material disponibilizado sobre

as cadeiras que ocuparam.

Esta ação dos/as professores/as certamente atingiu e provocou um repensar sobre a maneira da SEMED enquanto promotora oficial de formação continuada docente, chegar até os professores e promover sua participação já que esta se apresenta como ferramenta importante nos atuais modelos de gestão.

Sobre a participação, podemos citar o fortalecimento dos conselhos escolares locais, que inclui professores/as, pais e/ou mães de alunos, funcionários, representante da comunidade, etc., nas tomadas de decisões de assuntos que vão desde a organização do currículo até a compra de equipamentos escolares.

Outra alternativa é a desconcentração das atividades de formação continuada saindo do âmbito da Secretaria para as escolas, local comumente de realização dos cursos de formação. A idéia partiria do conhecimento de que algumas escolas realizavam atividades “extra-oficiais” partindo de suas próprias necessidades.

O objetivo é que as escolas tenham autonomia. A intenção de desenvolver formação nas escolas está em atender uma deficiência da própria Secretaria em não dar aos professores durante as formações a possibilidade de interagirem. O quadro funcional é muito grande. A participação da Secretaria nas escolas que aderirem ao projeto será até o momento que elas tenham autonomia de realizar as formações sozinhas. Claro que se precisarem de um suporte nós estamos aqui pra isso, orientar no que for preciso. Mas o objetivo é que as escolas identifiquem quais são de fato suas necessidades e não ficar dependendo apenas da Secretaria. (PF1)

É preciso que a escola saia em busca de aliados de parceiros na busca de soluções. É preciso pensar na construção de uma sociedade com o perfil diferente deste nosso. E é claro que a escola tem condições de gerir sua própria formação, mas com o suporte necessário da Secretaria. (PF2)

Nestes aspectos, julgamos necessários notar que aquilo que parece conflito e resistência, dá lugar à idéia de autonomia profissional ligada a uma estrutura única que passa a tratar as escolas com uma noção comum de direitos, dentre eles a valorização

profissional docente, registrando assim uma nova autoridade que faz valer os contratos e resolvem conflitos.

Entretanto, a atenção aos aspectos jurídicos nada tem a ver com o interesse em fazer de contratos legais uma representação do mundo social, mas fornecer uma boa característica do processo de cooptação, com todas as dificuldades daí decorrentes.

Assim, para ser auto-formadora, a escola vai precisar desenvolver um projeto, um projeto que contemple o que de fato está balisando a proposta de formação. Depois de pronto a escola envia a secretaria e aí ele é analisado. (PF1)

Vale dizer que a Secretaria faz parte de uma relação de poder e também precisa dar respostas a uma instância centralizada e que faz parte dos processos sociais totalizantes.

Neste contexto do projeto, serão os/as professores/as os/as responsáveis pela temática a ser trabalhada em suas escolas, renovando o conceito de eficácia que baseado nos fatores pessoais dos agentes envolvidos e nos fatores socioinstitucionais mudam seu modo de trabalho.

Em virtude de o projeto ocorrer no âmbito de cada contexto escolar, ele varia de acordo a história de cada escola, clientela atendida e da qualidade da relação estabelecida com a Secretaria, fatores estes que podem sofrer ações de aceite ou rejeição da proposta.

Neste projeto de formação continuada, P2 A diz que,

De 1985 a gente só teve ganhos, e eu digo assim, em termos de formação de professores, porque quando a gente está nesse dia a dia a gente tem essa formação e passa a fazer uma reflexão da prática. E sem essa reflexão, a gente não tem um trabalho dinâmico, voltado para a criança, para que seja uma criança crítica.

A formação do professor está associada, tanto a formação humana quanto a sua formação para o mercado de trabalho, porque quando estamos dentro da escola precisamos utilizar a afetividade (...) nas relações pessoais ela é fundamental.

Durante muito tempo a escola foi considerada uma instituição de socialização, capaz de assegurar a interiorização de valores comuns e de modelar personalidades (FALSARELLA, 2004, p. 75). Entretanto, hoje, diante das incertezas dos fatos, a escola vivencia um descontrole, difícil de se imaginar até pouco tempo atrás, e a sua imagem como instituição formadora, moduladora de personalidades em que cada membro tem o seu papel claramente definido, não se aplica.

Neste sentido P7C diz:

o espaço escolar é um ambiente novo todos os dias, nada é tão previsível como parece. Temos planejamento anual, mensal, semanal mas isso não quer dizer que tabelamos tudo que vai acontecer então participar do projeto de auto-formação pra mim, é isto.

Assim o espaço escolar, recebe e produz indivíduos e trajetórias diferentes. Segundo Falsarella (2004), a escola não é mais uma instituição, mas um espaço onde nascem e fracassam diversos projetos.

As palavras das professoras escrita ou falada, coletada por meio de entrevistas e encontros, tecem análises sobre o impacto do projeto “Escolas Auto-Formadoras”, e como efeitos positivos, apontam a criação de um espaço democrático de discussão e os momentos de estudo e reflexão da prática docente. As dificuldades dizem respeito ao relacionamento com as demais colegas, com a direção da escola pela ausência nos encontros e colocar em ação a proposta do projeto tendo em vista todos os compromissos já existentes. Em termos de crítica à proposta, está o desconto salarial e o controle sobre a participação.

Grande parte das professoras valorizam o projeto pelo fato dele possibilitar o diálogo e a troca de experiência, mas apesar disso, as docentes são fortemente criticados pela Secretaria, como se percebe na fala de uma das professoras-formadora entrevistada:

Nos cursos de formação de professores têm-se a idéia de que somente no final do curso é que se terá a competência, como se isso não fosse construído cotidianamente. Não é pegar o certificado e achar que agora se está competente. A gente se forma a cada dia daí a necessidade de estarmos sempre buscando novas formas metodológicas e isto as formações pretendem desenvolver. Eu vejo um certo “bloqueio a mudança” pois ao participar das formações, os(as) professores(as) avançam do ponto de vista metodológico, mas não apresentam sustentação teórica nas avaliações realizadas no fim do encontro, e não entendem as propostas apresentadas como melhoria em sua prática. Quando esse professor começa a faltar ele cai no que o PCC diz que em caso de falta este dia será descontado... infelizmente, mas é o que determina o plano. (PF1)

Em contrapartida, P7C diz:

não sei se é defeito meu, mas costumo ser muito crítica comigo mesma, acho que o projeto ajuda quando temos discussões coletivas, não palestras sobre um assunto, sem desmerecer claro, pra mim a identidade do professor é construída com a experiência. A cada dia a gente vai tentando, por conseqüência, melhorar nossa prática. Então é no dia-a-dia, no passo-a-passo, é na leitura e na própria formação acadêmica, na formação continuada, nos congressos que participamos, tudo vai reforçando a identidade, vai nos dando segurança, prazer de trabalhar e de estar nesse meio fazendo história. Porque só faz história se gostar do que faz. Porque isso só acontece quando a gente se realiza enquanto profissional. Então a identidade do professor de educação é tudo que nos cerca.

Podemos dizer que a construção da subjetividade docente no interior de cada unidade escolar, apontam novas formas de resistências. Os depoimentos acima, evidenciam a forma como professores e especialistas se posicionam um em relação ao outro e evidenciam o jogo de poder nas relações estabelecidas, com a gestão central.

### **3.5 Modelos Produtivos e a Formação Docente**

Considerando o período taylorista-fordista na produção e na organização do trabalho escolar, presenciemos atualmente “momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com os processos de reestruturação da própria

sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado” (HYPOLITO, 2007)

A pirâmide como representação simbólica do modelo taylorista-fordista, onde o comando situava-se na cúpula e a execução na base, norteou tanto as políticas educacionais quanto a própria organização escolar.

Esta hierarquização influenciou a escola durante décadas e possibilitou a formação de pessoas adequadas à política mercadológica. A estagnação deste modelo reformulou todo o processo produtivo e com isso uma nova exigência de produção e consumo se instalara. No lugar do trabalho para produção única de bens padronizados, entrou um novo modelo flexível, e com ele a necessidade de maior qualificação do trabalhador. Em termos de formação docente, P1A diz:

Quando iniciei na profissão era muito nova, trabalhei numa escola que não exigia uma formação além do Magistério, mas por questão própria tive necessidade de mais alguma coisa, porque houveram várias mudanças na educação Tradicional depois na Construtivista e agora tenho percebido outras mudanças, embora ainda se fale muito no Construtivismo.

Isso se refletiu na escola, principalmente sobre o objetivo da prática pedagógica docente, já que agora o professor seria responsável pela formação do futuro trabalhador melhor qualificado e competitivo. A escolarização passou a ser cada vez mais exigida, não no sentido de inserir o indivíduo no bojo das relações políticas, econômicas e sociais, mas para torná-lo qualificado no uso de máquinas cada vez mais sofisticadas, fruto do crescente desenvolvimento tecnológico.

É desta forma que os programas de formação de professores, surgem nas várias modalidades do ensino orientando a prática pedagógica, e neste sentido sobre a formação continuada P2A diz:

É o “como fazer”. É na prática que o professor aprende a educar e é na formação que ele aprende o como fazer. Eles ensinam mesmo o como fazer, eu me pergunto como é que ainda existe professor que não trabalha realmente da forma que eles capacitam a gente, que ainda pecam por uma prática tradicional?

Nesta perspectiva, ainda visualizamos os especialistas na condição de gerentes do processo produtivo e os professores como executores dos trabalhos pensados na lógica do sistema, em que deve prevelecer uma abordagem pedagógica considerada ideal.

Entretanto, no âmbito educativo não se trata de uma relação única de dar e receber um modelo de trabalho como característica do trabalho automatizado. Temos um novo modelo que opondo-se ao antigo, estimula o professor a buscar permanente a qualificação e que não podemos distanciar da reestruturação produtiva na busca por eficiência na produção.

Estamos participando de duas formações, o Pró-Letramento e outra de educação infantil. Estamos vendo todo o currículo, avaliação, o surgimento da educação infantil...vejo como muito positivo (...)pra quem não tem Pedagogia, eles (formadores) dão um embasamento pra gente e incentivam muito pra não parar... (P2A)

O conhecimento e a formação contínua passam a ser necessários à educação. A globalização e com ela o modelo informatizado cria um novo espaço de lutas frente ao antigo modelo educacional que entendia a prática docente como mera materialização teórica dita pelos especialistas que compunham simbolicamente a cúpula do sistema.

É assim que as transformações no campo social e do trabalho têm exigido dos professores busca contínua de formação profissional, o que “deve ser entendido como algo em constante processo e que não se fecha em si sob teorias que devam ser encaradas enquanto fundamentação legítima e únicas” (SANTOS, 2006, p. 84).

Naturalmente, temos alcançado com isto ganhos políticos e conceituais importantes no entendimento desta complexa relação de poder que envolve o sistema educacional, exigindo em contrapartida que os blocos de poder repensem as formas de dominação.

Neste sentido, o processo de constituição da autonomia profissional docente, diz respeito ao modo de vida das pessoas. A partir das observações de campo e estudo da literatura podemos afirmar que os saberes adquiridos pelo/a professor/a, frutos do exercício de sua prática profissional, são construídos na experiência numa teia de relações estabelecidas cotidianamente a partir de mecanismos poder com relação direta das transformações ocorridas em âmbito político, econômico e social. É com base nisto que não aceitamos de todo, os argumentos totalitários bem como uma possível imposição linear entre capital e educação.

A exemplo disto, P7C diz:

Ser professor é conhecer o que se faz em sala de aula, é buscar compreender o nível de aprendizagem dos alunos pra poder interferir e proporcionar uma aprendizagem significativa. É manter uma relação aluno-professor de maneira que possibilite perguntas, questionamentos e assim o aluno se desenvolva intelectualmente. Não é fácil, porque a gente ta lidando com crianças, isto só é possível quando desenvolvemos esta capacidade, o dia a dia ajuda muito, você vai aprimorando aquilo que acha que poderia mudar, vai conhecendo novas didáticas, lendo outros materiais e essas coisas contribuem para desenvolver uma prática com a qual a gente veja que os alunos de fato estão aprendendo.

Em meio as contradições oriundas do processo de globalização, temos a tendência de promover uma maior descentralização da tomada de decisões e uma maior colaboração, dentro do contexto de um aumento de poder do Estado sobre aquilo que ocorre nas escolas (HYPOLITO; GADIN , 2003, p. 20)

Neste contexto, o Projeto “Escolas Auto-formadoras” dá autonomia de escolha temática a ser trabalhada pelos professores em seu tempo de formação, porém em contrapartida, pode gerar um processo de intensificação do trabalho, reflexo direto da



busca pela integração à estrutura sistêmica que não mais se configura de maneira verticalizada, mas agora horizontalizada. Isso quer dizer que, ao passo que o novo paradigma legitima uma construção centralizada de normas mundiais, cria mecanismos “democráticos” e/ou espontâneos de participação tornando quase imperceptível a posição dominante na ordem geral.

No caso do trabalho docente, isto nos leva a considerar que embora o tempo seja reduzido para o descanso, não haja tempo para busca de requalificações necessárias a formação profissional, a sobrecarga de trabalho, o isolamento pela escassez de tempo de qualidade, imposição de especialistas, imposição de técnicas simplificadas para compensar a falta de tempo além da intensificação do trabalho que facilmente é confundida como profissionalismo, conforme enfatiza Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), existem experiências contra-hegemônicas que rebatem toda esta lógica de dominação sob riscos diretamente pessoais.

Partindo do princípio de que a principal crítica dos professores é a dificuldade da Secretária em oferecer formações significativas em sala de aula, podemos dizer que o projeto da forma como está acontecendo, surge como uma extensão do poder da Secretaria, justamente por “passar” aos professores o poder de escolha das temáticas a serem trabalhadas nos momentos de formação, responsabilizando-os por produzir “resultados” determinados no âmbito do Estado.

Neste sentido, ser professor hoje é:

Saber qual a sua concepção! (...)Nós vivemos sob muitas concepções, todo mundo acha, todo mundo dá “pitaco” sobre o trabalho do professor, se o aluno faz alguma coisa de errado já diz que é o professor que não presta atenção. Sem falar nessa formação constante que precisamos ter, então antes de tudo, o professor tem que se conhecer. (P10 C)

### **3.6 A Pseudo-Autonomia no Enunciado do Projeto das Escolas Auto-Formadoras**

As incertezas, fragmentações e rupturas discursivas vividas na contemporaneidade, requerem constantemente da profissionalidade docente autonomia

para uma possível emancipação profissional uma vez que as condições institucionais e sociais do ensino são violentamente degradadas a partir de prescrições externas. A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem a perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 194)

O uso dos princípios que fazem da escola uma instituição democrática, traz para dentro da política educacional situações características do mundo social em que a competitividade tem se revelado como diferencial entre aquelas instituições que oferecem mais ou menos recursos educacionais de aprendizagem relacionada à inserção no mundo do trabalho.

Durante participação nos encontros pedagógicos promovidos pelas três escolas selecionadas, foi inquietante a cobrança e responsabilização destinadas as professoras com relação as temáticas trabalhadas, cuja base é matriz de discussão da LDB 9394/96. Foi atribuída diretamente ao/à professor/a a falta de preparação, a culpa por não saber trabalhar com crianças que tenham necessidades especiais, por exemplo, e apontada como omissão a formação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas que não encontraram consenso sobre o assunto, internalizando a obrigação da escola em receber e das professoras em trabalhar uma demanda de alunos cada vez mais complexa e diversificada.

Na fase realização das entrevistas, percebemos que algumas professoras trabalham com a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais sem acreditar na proposta. Durante o EP da Escola A, a discussão gerou entre algumas participantes um clima de não aceitação ao que estava sendo discutido e discussões entre si, mas, talvez pela forma com que o assunto foi abordado, não fizeram nenhum tipo de crítica dentro do grupo. Tanto a PF1 quanto a PF2, bem como a coordenação da escola conduziam o Encontro enfatizando aspectos sociais de segregação e no momento não houve a troca de experiências didáticas, houve inicialmente explanação do assunto e realização de atividades integradas ao Planejamento da Secretaria para o momento.

O que antes poderíamos chamar de autonomia no trabalho pelo princípio de auto-formação, hoje podemos falar na produção de “identidades oficiais” resultante de uma formação discursiva cujo intuito é o de moldar e gerir professores (LAWN, 2002 p. 119). Em todos os encontros foram criados ambientes baseado na atividade comunicativa estruturada na interação entre os indivíduos.

Ao realizar um dos EP's , a Escola C discutiu acerca da importância do trabalho didático-pedagógico para crianças com necessidades especiais. No sentido de sensibilizar o grupo de coordenadores, a coordenadora fez a seguinte colocação:

O responsável pela resistência do professor em trabalhar com crianças especiais é o preconceito já que ele “é algo intrínseco”, mesmo que a pessoa tenha outra fala. As dificuldades de aprendizagem de um aluno somente pelo tipo de comportamento é uma tarefa entre professores e coordenação, mas principalmente do professor que deve saber lidar com a situação. É preciso lutar a favor de uma construção ética, em torno da desconstrução de muitas verdades que adquirimos sem pensar no que aquilo significa no meio.

Na observação da quase totalidade dos encontros pedagógicos foram inexistentes os momentos para troca de experiência, as condições subjetivas dos professores e um entendimento concreto de currículo, em que pese a discussão de Contreras (2002, p. 192) pela eficácia e eficiência em seu êxito, aproximando o professor de um especialista técnico cujo objetivo da prática profissional se reduz a realização de metas e resultados esperados.

Atualmente, em nome da “democracia” as escolas estão diante do desafio de incorporar uma diversidade de casos nunca antes abarcados pelas instituições de ensino.

Esta mudança, estaria relacionada às mudanças na própria diretriz político-econômica ocorrida recentemente no cenário social, que produz em certa medida uma reestruturação escolar a partir de discursos que idealizam o perfil do “professor do novo milênio”.

Entretanto, o Estado influenciado por “redes de privatização”, e por isso com seu intuito de promover e gerir a mudança no sentido da modernização, usa a concepção do senso comum que vê os professores invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou apenas “elementos neutros”, uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço (LAWN, 2001, p. 118). Ainda de acordo com o autor, esta idéia vinda do senso comum, fortalece a mudança e “fabricação” de identidades docente a medida que se questiona as mazelas da sociedade ou o insucesso das crianças através dos regulamentos do Estado, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, etc.

Baseando-nos nisso, analisamos o perfil da iniciativa das escolas em que acreditávamos optar pela auto-formação, no sentido de que as formações continuadas previamente programadas e generalizadas a todas as instituições da Rede não fossem suficientes para a discussão em torno da autonomia profissional dos professores considerando os aspectos empíricos da profissão, e que por isso as escolas tivessem tido autonomia suficiente de propor sua própria formação.

Apesar de encontrarmos críticas oriundas da própria SEMED quanto ao caráter verticalizado que possui as formações continuadas de professores/as em relação a incorporação de modelos distantes do “fazer pedagógico” dos professores, seu posicionamento quanto a proposta de viabilizar nas escolas parte da formação continuada dos/as professores/as é, segundo análise, de provocar uma reflexão acerca do processo de formação e auto-formação individual e coletiva cujos critérios chocam com a concepção auto-formativa.

No sentido de se manter informada sobre andamento das formações nas escolas, a SEMED desenvolveu um espaço de reuniões das escolas intitulado: “Seminário de intercambio das escolas auto-formadoras”, em que consiste num momento em que todas as escolas estarão reunidas para socialização dos trabalhos desenvolvidos e para respectiva avaliação da secretaria.

De acordo as professoras-formadoras PF1 e PF2, este trabalho tem por objetivo fomentar na escola a postura do professor, seu envolvimento com o projeto

desenvolvido pela unidade escolar. Este posicionamento integra a ênfase dada por Lawn (2001, p. 118) acerca da produção ou fabricação de identidade considerando-a uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação.

Para Lawn (2001, p. 119),

A identidade do professor tem o potencial não só de refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal da sua reestruturação.

Neste contexto a centralidade na fabricação da identidade docente, não está compelida ao aspecto individualista de formação, mas a construção se fundamenta no controle a partir da identidade coletiva do professorado.

Foi relatado por P4C que os momentos de formações a serem realizados abrangeriam todos os envolvidos no ambiente da Escola C, no que se refere ao quadro profissional, porém, em momentos distintos e coletivos uma vez que o tema propulsor deve objetivar a aproximação dos sujeitos.

Sobre isso poderíamos dizer que na medida em que a responsabilidade do ensino são de todos os envolvidos com a instituição, como é afirmado no universo pesquisado, o processo de reestruturação tanto do sistema educacional quanto da própria sociedade são geridos pelo modelo neoliberal que tem buscado implantação em todos os setores da sociedade. Para Hypolito, Pizzi e Vieira (2008), o discurso em favor do mercado atinge diretamente a educação que sob a vigilância da lógica do mercado e de todos aqueles artefatos conceituais e tecnológico que as encerra, e a estratégia da auto-formação, da forma como tem sido veiculada, está caracterizada como um daqueles artefatos.

### 3.7 Autonomia ou Controle: O que Dizem as Professoras?

Dentro de uma vasta literatura acerca da profissionalidade docente, o “modelo da competência” tem sido amplamente discutido e traduzido por três pilares já popularizados – saber, saber fazer, saber ser – explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe (LUDKE; BOING, 2001)

Neste sentido, muito se têm discutido acerca da autonomia dos professores e, neste caso, percebemos uma relação direta com os anseios de construção de uma identidade nacional. Ciampa (1985, p. 65) afirma que a construção da identidade é um fenômeno social e não natural como por vezes somos compelidos à aceitação.

Durante a pesquisa constatamos discursos que se atravessam. Ao passo que o discurso das competências é altamente enfatizado pelo seu caráter de busca contínua do conhecimento, o discurso vocacional e missionário da profissão é na mesma medida enfatizado, tanto do ponto de vista as especialistas quanto das professoras entrevistadas.

A implantação do Projeto de formação continuada in loco, está condicionada a realização de uma proposta detalhada encaminhada pela escola à Secretaria. *Hoje nós temos uma política educacional bastante centralizada e que impõe aos professores as formas de fazer... modos como devem atuar em sala de aula* (PF2).

O processo de reestruturação da sociedade passa obrigatoriamente pela escola e nela o foco está nas políticas curriculares em que pese a constante vinculação entre educação e interesses de mercado, ou seja, cabe a educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o trabalho (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156)

É nesse contexto que o discurso das competências aparece, não como único modelo no processo de formação docente mas como relação determinista entre o desempenho docente e o dos alunos, ou seja, a proposta do currículo por competência anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores, fora da escola (DIAS; LOPES, 2003, p.

1156; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZA, 2009, p. 273)

De acordo com Apple (2001, p. 6), os neoliberais

Acreditam que só estabelecendo um forte controlo a nível central é que os conteúdos e os valores do “conhecimento oficial” ocuparão o seu devido lugar no currículo. Juntamente com esta questão surge também um compromisso perante um currículo supostamente mais rigoroso, baseado naquilo que acreditam ser os “estandares elevados”. Desta forma, a própria escolarização deve ser mais competitiva.

É nesse contexto que encontramos o discurso em defesa de uma auto-formação, ligada a uma pseudo autonomia, estruturada a partir da análise e supervisão do órgão regulamentado em dizer o que pode e como deverá ser veiculada as temáticas que as escolas definirão para trabalhar.

Em contrapartida e sob o controle do trabalho docente, notamos que o discurso da saída dos professores das escolas em busca de parceria em nome da “*superação da cultura da queixa*” (PF2), está alinhado ao sentimento de responsabilidade sobre um serviço, uma missão (LUDKE; BOING, 2001) mantendo-se o tom vocacional da profissão.

Todavia, existe um outro movimento que vem crescendo vertiginosamente que é a auto-intensificação do trabalho erroneamente entendida como forma de profissionalismo, conforme atesta Hypolito, Pizzi e Vieira (2008). Esta forma de conceber a profissionalização docente acaba por

estruturar determinadas práticas e identidades professorais, para posicionar as professoras e os professores em sua atividade intelectual e docente, instituindo formas particulares de desempenho, de modos de ser, de competência e qualificação profissional que, internalizadas, (auto) regulam e (auto) disciplinam a categoria docente. (HYPOLITO; VIEIRA; GARCIA, 2005)

De acordo com Kuenzer (1999, p. 6), as propostas de formação docente, dentre elas o universo pesquisado, demonstram a inviabilidade de construção da identidade do professor enquanto intelectual crítico para constituí-lo como tarefeiro, a partir de dados aligeirados, limitados e sobremaneira pontuais o que leva fatalmente a desqualificação de sua formação.

É diante da então reestruturação política, econômica e social que prediz “rupturas das tradições disciplinares” que refletimos acerca da alteração dos discursos que tendem a formatar as práticas educativas dos professores muito embora estas definições não impliquem esquecer, descartar ou minimizar os esforços levados a cabo e os resultados obtidos durante vários anos de pesquisas e experiência, como lembra Suárez (2002, p. 171)

Nesta medida, seguindo a linha de raciocínio do autor, após o período que se impunha o perfil dos professores como modelos a serem imitados pelos alunos, pela natureza missionária e vocacional da profissão, os enfoques pedagógicos estiveram sobre os princípios instrumentalistas que marcaram com ênfase o perfil técnico dos professores, ou seja, a formação docente configura-se desde então, agora sob nova roupagem enquanto capacitação profissional no treinamento de professores eficientes.

Entretanto, apesar dos princípios formativos estarem voltados para a colocação no mercado, percebemos uma reação sobremaneira positiva por grande parte do universo pesquisado em termos de reação quanto as políticas compulsórias de formação continuada.

Neste sentido, a P3 B reforça dizendo que:

Quando comecei no Sistema Público de Ensino, as formações aconteciam uma vez por mês, e eu não gostava. Não gostava por que não via sentido para minha realidade em sala de aula. Não gostava da forma como assunto era abordado, enfim eu não gostava mesmo. Eu só ia pela escola “x” e pela escola “y” que também trabalhava. Quando a Secretaria começou a fazer as formações por núcleo, melhorou um pouco e eu passei a gostar de participar. Então, quando começamos a trabalhar com a formação na escola em paralelo com a formação da Secretaria foi melhor ainda, porque pelo menos podemos discutir, ler coletivamente assuntos que nos interessam não está falando de coisas que não vivenciamos.



Semelhantemente a esta fala, P5 C diz que:

Quanto ao projeto das escolas auto-formadoras, nós sentimos a necessidade dessa parada pedagógica, para poder estudar um pouco. Nós continuamos indo na SEMED, porque se você não participa vai ser descontado no seu salário, então tem que ir.

Segundo Silva (2002, p. 259), o processo de globalização tem afetado diretamente a natureza do trabalho docente e o status profissional e social do professor em detrimentos das transformações sócio-culturais de nosso tempo, e tem gerado

não apenas pela degradação dos níveis salariais, mas também por um crescente controle, desqualificação e intensificação de seu trabalho, sobretudo por intermédio da introdução de currículos e metodologias de orientação tecnicista.

Nesse sentido, percebemos que o discurso que apresenta o/a professor/a como uma esfera inerte no contexto educacional, sem vida própria e por isto com necessidade de cumprir metas externas, portador de conhecimentos amorfos que só buscam e se integram a pesquisa de forma compulsória, se mostrou contrária no presente estudo quando conhecemos professoras como P2A que afirmaram:

meu sonho é fazer o Mestrado, pesquisar como a ruptura curricular que existe no fim da 4ª série tem influência na vida do aluno que tinha uma vivência de sala de aula totalmente assistido pelas professoras, aquela coisa bem direcionada, e agora na quinta série o currículo pega pesado, são muitos professores, quantidade de disciplinas bem superior ao que tinham e a exigência dobrada.

Neste aspecto, P8 B diz que :

Gosto de estudar! Acho que somente estudando a gente pode dar sentido aquilo que fazemos. Gosto também de algumas formações que a SEMED promove, tem assuntos bastante interessante que é quando participo.

Desse modo a idéia de passividade da categoria que muitas vezes são discutidas entre os/as próprios/as professores/as, não foi observada no universo pesquisado. As professoras apresentaram uma conduta singular de ação pedagógica com meios de investigação próprios quando o sistema que controla o seu trabalho não oferece uma formação que possibilite de fato um crescimento profissional.

Na análise que se tem das escolas auto-formadoras, programa realizado pela Secretaria Municipal de Educação, percebemos e sentimos o controle sobre o trabalho da escola característicos do momento histórico que vivemos em que pese a concepção neoliberal e neoconservadora de educação.

Não são, entretanto, estas constatações que diferenciam as professoras entrevistadas do contexto educacional mais amplo. A tentativa de controlar o fazer docente, pela consciência por vezes não assumida pelo sistema educacional do poder que têm os professores na formação humana, tem gerado ações arbitrárias e a partir delas propostas de trabalho distantes da necessidade real do aluno que tem a escola como meio de inserção social, contribuindo assim para a continuidade do afastamento dos indivíduos desfavorecidos nas questões de ordem pública.

Neste jogo de poder, a construção da identidade do professor, passou neste momento da história a modelagem do trabalho através do discurso. Um discurso que responsabiliza o professor, a sua má formação (já que agora ele é o responsável pela busca do conhecimento) as dificuldades sociais enfrentadas e a falta de mão-de-obra qualificada para o mercado, uma vez que pela ausência de preparação dos profissionais, dizem eles, a sociedade encontra nas escolas públicas brasileiras níveis elevados de defasagem e evasão escolar.

Neste contexto, talvez estejamos diante da mais violenta padronização do ensino em que se estabelece a melhor educação em todos os seus segmentos com

idealizações de aluno, professor, cidadão, sociedade com uma pretensão em comum – o fortalecimento do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O controle do sistema educacional por parte do Estado, se mostra na formulação de Programas Nacionais Públicos de Formação de Professores movido em grande parte do território nacional, cujo objetivo principal tem buscado uma certa homogeneidade da prática docente. Podemos dizer que todas essas características, estão relacionadas à nova configuração de ordem mundial, fortalecida nos últimos anos.

A confluência de questões econômicas, políticas e pedagógicas sugerem a criação de espaços de formação continuada docente direcionando a resolução das problemáticas enfrentadas pelas escolas, inclusive com orientações personalizadas oferecida pelas agências de formação oficiais, dentro de um eixo político global norteador das ações num plano local.

Entretanto, tal qual está posto no projeto “Escolas Auto-Formadoras”, as formações que acontecem no âmbito da escola, não estão relacionadas a cultura institucional construída a partir de ações desenvolvidas pelos docentes e de suas decisões próprias, advindas de sua autonomia profissional. Podemos dizer que a proposta inovadora da SEMED em acompanhar a formação de professores em seus respectivos espaços de trabalho, interfere diretamente na natureza do trabalho escolar embora a temática da formação seja proposta pela escola como resultado de uma decisão coletiva.

Não ingenuamente, o termo “reflexão” vem repercutindo de maneira generalizada entre as políticas públicas para formação de professores de forma que “o uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais reflexivos, não obedece a uma mera moda passageira, mas cumpre uma função expressa de legitimação das atuais reformas educacionais” (CONTRERAS, 2002, p. 137).

O fato da escola elencar o assunto a ser trabalhado no período de sua formação continuada, trazendo um especialista da agência oficial de formação que está ou esteve

diretamente relacionado às formações obrigatórias, de certa maneira promove uma formação que transfere o compromisso básico da docência do ato investigativo e decisões coletivas, para uma certa adequação prevista no contexto político educacional mais amplo.

Neste contexto cheio de ambigüidades e conflitos, o exercício do magistério tanto tem avançado para a profissionalização quanto continua sendo submetido ao controle do Estado. Este por sua vez, retoma a velha racionalidade técnica na preparação de professores, chamada atualmente de “eficiência social”, que se deduz da pesquisa sobre o ensino resultando na aplicação de estratégias em casos concretos (CONTRERAS, 2002, p. 136).

Neste sentido, a construção da autonomia docente nas escolas auto-formadoras do município de Maceió, foco do atual projeto de formação, esbarra em questões (des)estruturais do próprio sistema educativo brasileiro que prefere culpabilizar escolas e professores pelos insucessos da educação, apesar de impor exaustivamente as “regras do jogo”.

É nessa relação que diferentes concepções sobre a profissão de professor constituem o espaço educacional, subentendendo diferentes concepções e responsabilidades dos professores e por isso diferentes formas de perceber a autonomia profissional docente. Contudo, é importante lembrar que entendemos autonomia enquanto um exercício cotidiano conjugado numa teia de elementos e sujeitos diversificados.

Com base nisso, o estudo permite afirmar que o quesito autonomia da forma como foi desenvolvido até o primeiro trimestre de 2009 no Projeto “Escolas Auto-Formadoras”, descaracteriza o significado do trabalho desenvolvido coletivamente aproximando-se da análise sobre a proletarização do ensino, “que supõem realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrição externa” (CONTRERAS, 2002, p. 194).

Entretanto, se por um lado, a atual configuração pública de formação de professores, elaborada nas nuances do contexto neoliberal, tenta de forma cada vez mais complexa o controle do trabalho docente gerada principalmente em torno do

discurso dos direitos sociais, por outro, tem possibilitado o protagonismo da classe na medida em que as supostas verdades inabaláveis no seio social passam a ser descaracterizadas.

Apesar disso, é bastante paradoxal o contexto em que os professores desenvolvem seu trabalho. Embora seja apregoada a necessidade do professor/a exercer sua autonomia profissional, subentende-se que ele/a deverá estar conformado/a com a falta de estrutura da escola, de verbas para compra de material didático, más condições de trabalho, baixo salário e ainda assim, desconto em caso de falta nas formações continuadas.

Entretanto, apesar de todas estas situações serem reais na vida do professor, a alternativa fortemente disseminada é o uso da criatividade, quando na prática seria o “improvisado” de estratégias em situações em que o raciocínio técnico não dá conta do contexto.

Com base nas entrevistas, podemos dizer que são evidentes as formas de lutas por uma nova subjetividade diante das constantes técnicas de poder, que buscam controle do trabalho do professor dentro de uma perspectiva predeterminada e incontestável da realidade.

Apesar disso, vimos também que a identidade profissional de parte das professoras entrevistadas, apesar de ser minoria no universo pesquisado, ainda apresenta traços dos modelos produtivos na medida em que consideram necessária a permanência de especialistas no acompanhamento e avaliação de seus trabalhos muito embora o jogo de poder entre elas aconteçam de maneira complexa.

O processo de racionalização do trabalho do professor e principalmente a separação entre execução e concepção apesar de serem resquícios de um contexto social transformado ainda é forte na medida em que as constantes regulamentações do trabalho docente são fortemente instituída e direcionam a uma certa instrumentalização da prática docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar disso, consideramos as dificuldades geradas pelas reformulações do

sistema educacional derivadas do processo de globalização, embora não relacione unicamente ao imperativo econômico a construção identitária do profissional docente.

No estudo acerca da autonomia docente, vimos que as professoras do universo pesquisado são protagonistas de suas histórias, ou seja, embora o modelo de formação continuada proposta no projeto se predisponha a desenvolver na escola um hábito de estudo entre os professores que fazem parte da mesma unidade prevendo a não participação da SEMED após certo tempo de trabalho ou “até que as escolas tenham maturidade de prover sua própria formação” (PF2), a maioria das professoras entrevistadas avaliam a importância do trabalho desenvolvido pela Secretaria baseadas em sua maturidade teórica e prática.

Uma questão fortemente marcada no transcorrer da pesquisa foi a polarização entre professoras e especialistas da SEMED. Estas últimas, chegam às escolas com perspectivas de trabalho prontas independente da interferência da cultura escolar. Na proposta levada a escola a comunidade do entorno da unidade não poderia participar, dos momentos iniciais de auto-formação, ignorando as experiências prévias das escolas com a comunidade. As professoras, ao contrário, fazem parte de uma atuação profissional que lida cotidianamente com situações inusitadas e cujas estratégias nascem da cultura da qual está inserida.

Não significa que de nada valha os esforços direcionados a formação no contexto da prática profissional docente. Nela os professores tem o momento de avaliar seus próprios conhecimentos, confrontá-los com as idéias trazidas pela Secretaria, trocar experiências, ouvir e dar sugestões, etc.

A identidades profissionais docentes se mostram provisórias, variam em cada situação, seja referente as políticas públicas para o magistério, seja na relação teoria-prática ou sobre o cotidiano escolar, desmistificando assim, a tão desejada coerência ou previsibilidade de ações que muitas vezes são apresentadas nos discursos oficiais como forma de culpar os professores pelos insucessos do sistema público de ensino. Entretanto, do ponto de vista do sistema educacional brasileiro, estas ações características de cada professor, são advindas das relações estabelecidas em seu

contexto social insurgindo numa visão esteriotipada do profissional, da escola, da qualidade da educação.

Com este estudo, pretendemos oferecer aos profissionais da educação, subsídios nas discussões acerca da autonomia profissional docente frente as políticas de formação e, dentro de uma análise específica, considerar as rupturas do sistema, saindo da linearidade, unanimidade da produção capitalista mostrando as formas de resistência diante das diferentes formas de poder.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2007. ISSN: 15179702.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. ISBN: 9788536300696.

\_\_\_\_\_. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>. Acesso em: mar. 2008. ISSN: 1645-1384.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2007. ISSN: 0101-7330.

BEHRING, Elaine Rossetti. Fundamentos de política social. In: MOTA, Ana Elizabete et al. (Org.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: [http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto1-1.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf). Acesso em: fev. 2008.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988. ISBN: 85-11-14066-2.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. p. 1 (anexo). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de Apoio aos dirigentes Municipais**. Brasília, DF, 2006. (Cadernos de textos, v. 3) ISBN: 85-98171-28-X.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referências para a formação de professores**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso 15 fev. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2007. ISSN: 0101-7330.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria Educacional Crítica em tempos incertos. In: HIPÓLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. ISBN: 9788586583704.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-108, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2008. ISSN: 1413-2478.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, p. 185-204. 2002a (Série Estado do Conhecimento, n. 6). Disponível em: <<http://www2.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.pdf&id=28>>. Acesso em: 27 out. 2009. ISSN: 1676-0565.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2009. ISSN: 0102-8839.

CEIA, Carlos. **E-dicionário de termos literários**. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>> Acesso em: 10 jan. 2008. ISBN: 989-20-0088-9.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. ISBN: 85-75261541.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade: as categorias fundamentais da psicologia social. In: LANE, Silvia T. Maurer; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. ISBN: 8511150234/978811150230.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 3 de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: abr. 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN: 852490870-X.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos cotidianos dos professores**. Porto: Ed. Porto, 2001.

COSTA, Maria Silvia. A formação continuada de professores (as): concepções e “modelos”. In: MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005. ISBN: 85-7177-226-6.

CRESSON, Edith. Para uma política de educação e formação ao longo da vida. **Revista Européia Formação Profissional**, Salónica, n. 8-9, p. 9-12, 1996. Disponível em: <[http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information\\_resources/bookshop/130/8-9\\_pt\\_cresson.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information_resources/bookshop/130/8-9_pt_cresson.pdf)>. Acesso em: fev. 2008. ISSN: 0258-7491.

CUNHA, Marcos Vinicius. **A educação dos educadores**: da escola nova à escola de hoje. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil, BAIA HORTA, José Silvério, FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras**. 1823-1988. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. ISBN: 85-85701-34-X.

D'IRIBARNE, Alain. Uma leitura dos paradigmas do livro branco sobre a educação e a formação: elementos para um debate. **Revista Européia Formação Profissional**, Salónica, n. 8-9, p. 23-32, 1996. Disponível em: <[http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information\\_resources/bookshop/130/8-9\\_pt\\_iribarne.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information_resources/bookshop/130/8-9_pt_iribarne.pdf)>. Acesso em: fev. 2008. ISSN: 0258-7491.

DIAS, Roseane Evangelista; LOPES, Helena Freitas. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: jul. 2007. ISSN: 0101-7330.

DRAIBE, Sonia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-100, mar./maio 1993. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/17/07-sonia.pdf>>. Acesso em: jul. 2008. ISSN: 0103-9989.

DREXEL, Ingrid. A relação entre formação contínua e promoção profissional: o modelo alemão, os seus pontos fortes e os seus riscos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. **Revista Européia Formação Profissional**, Salónica, n. 8-9, p. 62-70, 1996. Disponível em:

<[http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information\\_resources/bookshop/130/8-9\\_pt\\_drexel.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information_resources/bookshop/130/8-9_pt_drexel.pdf)>. Acesso em: fev. 2008. ISSN: 0258-7491.

EDUCAÇÃO para todos: o compromisso da Dakar. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, 2001. 70 p. (Ação Educativa). Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: fev. 2008. ISBN: 85-87-853-25-2.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores). ISBN: 85-7496-086-1.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2003. ISBN: 8536301104.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: ago. 2007. ISSN: 0101-7330.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN: 85-73076348.

GARCIA, Maria Manuela Alves. A docência no discurso das pedagogias críticas. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Manuela (Org.). **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. ISBN: 85-88105-07-1.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo). ISBN: 85-249-0077-6.

GUARESCHI, Neuza Maria. Resistência: uma categoria em discussão. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. ISBN: 85-88105-07-1.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva G. Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. ISBN: 85-7490-157-4

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. ISBN: 85-01059552.

HARGREAVES, H. **Changing teachers, changing times**. New York: Columbia University, 1994.

HORTA, José Silvério Baía. “A Constituinte de 1934”: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. ISBN: 85-85701-34-X.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Gestão do trabalho docente e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5.; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007, Porto Alegre. **Cadernos ANPAE, n. 4**, Porto Alegre: ANPAE; FPAE; EFEA, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/16.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf). Acesso em: mar. 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). ISBN: 85-308-04430.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico ). ISBN: 85-308-0568-2.

\_\_\_\_\_; GADIN, Luis Armando. **Educação em tempos de incerteza**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. ISBN: 97-88-586-583704.

\_\_\_\_\_; PIZZI, Laura C. V.; VIEIRA, Jarbas S. Profissão docente e intensificação do trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. [**Anais...**]. Porto Alegre: PUCRS, 2008. v. 1, p. 35-43.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: dez. 2009. ISSN: 1645-1384.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Trabalho docente: identidades e formação**. Pelotas: Seiva, 2002. ISBN: 85-88105-07-1.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

KALLEN, Denis. A aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. **Revista Européia Formação Profissional**, Salónica, n. 8-9, p. 16-22, 1996. Disponível em: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-8-9/8-9-pt.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2008. ISSN: 0258-7491.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2008. ISSN: 0101-7330.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2008. ISSN: 1645-1384.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/aotoformaçãp. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-39, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02.pdf>. Acesso em: fev. 2008. ISSN: 1413-2478.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22 n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2008. ISSN: 0101-7330.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: fev. 2008. ISSN: 0101-7330.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Cidade Educar: Projeto de Educação Continuada**. Maceió: Convênio MEC/PNUD/SEMED, [2007].

\_\_\_\_\_. **Escolas Auto Formadoras**. Maceió, [2004].

MARQUES, Mario Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, Papyrus, 1995.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículos Sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p.185-201, 2007. ISSN: 1645-1384.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul./dez. 1984. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>. Acesso em: fev. 2008. ISSN: 0102-2555.

O MUNDO precisa de professores mais bem qualificados. UNESCO/Brasil. Disponível em: [http://www.unesco.org.br/areas/educacao/efa2006/professoresqualificados/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/areas/educacao/efa2006/professoresqualificados/mostra_documento). Acesso em : 21 fev. 2008.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. ISBN: 972-20-1008-5.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: fev. 2008. ISSN: 0101-7330.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al . Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2008. ISSN: 0100-1574.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a16v2161.pdf>. Acesso em: 27 out. 2009. ISSN: 0103-4014.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN: 978-85-7307-637-0.

RAGO, Luzia Margareth; MOREIRA, Eduardo F. P. **O que é taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 19-27, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5266.pdf> Acesso em: fev. 2008. ISSN: 0101-3262.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007. ISBN: 978-85-99583-39-5.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto-político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto-político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). ISBN: 85-86919-69-1.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. ISBN: 8853080493.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 173-182, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a09.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2008. ISSN: 0100-1574.

SANTOS, Rosiane Maria Barros. **Vivência docente na escola pública**: trajetória de uma identidade profissional. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) -Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SILVA, Joana D'arc F. da. **A Centralidade da noção de competência na prática educativa**: interferências do mundo do trabalho modificando o perfil profissional do(a) professor(a) da rede municipal de educação de Maceió: uma análise da formação continuada. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação Pós-Crítica e Formação Docente. In: HYPOLITO, Álvaro et al.(Org.). **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. ISBN: 85-88105-07-1.

\_\_\_\_\_. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Ciências sociais da educação). ISBN: 85-326-1308-X.



SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A planetarização da cultura do capital e a racionalidade das reformas da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.13-47, maio./ago. 2007. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1037&dd99=view#>>. Acesso em: 15 jan. 2008. ISSN: 1518-3483 e 1981416X.

SOUZA, Alexandre. Panorama da história do liberalismo no Brasil. Ibérica: **Revista Interdisciplinar de estudos Ibéricos e Ibero-americanos**, Juiz de Fora, ano 1, n. 4, p. 57-67, 2007. Disponível em :

<<http://www.estudosibericos.com/arquivos/iberica4/panoramaaleph.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2008. ISSN: 1980-5837.

SUÁREZ, Daniel. Formação docente, currículo e poder. In: HYPOLITO, Álvaro et al. (Org.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002. ISBN: 8588105071.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em :

<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2007. ISSN: 1413-2478.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. ISBN: 8532631657

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-133, 1991.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TIRAMONTI, Guillermina. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)>. Acesso em: 1 fev. 2008. ISSN: 0102-2555.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004. ISBN:

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - ENTREVISTA COM PROFESSOR-FORMADOR****Nome:****Tempo de Magistério:****Local:****Tempo no trabalho de Formação:****Idade:****Data:****Sexo:**

1. Qual o objetivo da política de auto-formação veiculado pela Secretaria dentro das escolas?
2. Para que uma escola tome a decisão de realizar suas formações em *locus*, ela vai precisar de que?
3. O que acontece com um professor que passa a não freqüentar as formações?
4. O que se entende por auto-formação no contexto deste projeto?
5. Existe alguma orientação por parte da secretaria em relação as temáticas a ser trabalhada pelas escolas? Se sim, quais?
6. Existe alguma prestação de contas em nível nacional (mec) ou interdepartamental a nível de Secretaria?
7. Na sua opinião, como vê a ênfase dada atualmente sobre a necessidade de formação continuada?
8. Como você percebe o trabalho do professor hoje?

**APÊNDICE B - ENTREVISTA COM DOCENTE****Local:****Nome:****Idade:****Sexo:****Tempo De Magistério:****Tempo Que Atua Na Área De Formação:****Data:**

1. Como você percebe o processo de formação continuada no espaço da escola?
2. O que você diz sobre a sua participação no projeto de auto-formação?
3. Quais os pontos positivos e negativos que você poderia ressaltar com esta política?
4. Como percebe a história da formação do professor, no que se refere a sua experiência no magistério?
5. Como você avalia as medidas e a ênfase dada na formação do professor hoje?
6. Quais as dificuldades que você sente na realização de sua função profissional?
7. Como se dá o Planejamento dos Encontros Pedagógicos? Os alunos tem aula no dia?
8. Para você o que é ser professor hoje?