

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

MARIA ALICE MOREIRA SILVA

**A QUESTÃO DO RECONHECIMENTO NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE À
LUZ DE CHARLES TAYLOR**

São Paulo

2010

MARIA ALICE MOREIRA SILVA

**A questão do reconhecimento na construção da
identidade docente à luz de Charles Taylor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro
de Araujo

São Paulo

2010

S586c Silvia, Maria Alice Moreira
 A questão do reconhecimento na construção da
 identidade docente à luz de Charles Taylor / Maria Alice
 Moreira Silva – São Paulo, 2010
 114 f. ; 30 cm

 Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História
 da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.
 Referências bibliográficas: f. 95-98.

 1.Reconhecimento. 2. Identidade. 3. Relações de poder.
 4. Organizações escolares. I. Título.

CDD 199.81

MARIA ALICE MOREIRA SILVA

A questão do reconhecimento na construção da identidade docente à luz de Charles Taylor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em: 04/02/2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro de Araujo
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Ingrid H. Ambrogi
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Carlota Boto
Universidade de São Paulo

Para minha família,
pelo estímulo, compreensão e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu chegar até aqui.

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro de Araujo, por ter me acolhido como sua orientanda e com quem aprendi muito, não só com as palavras, mas com os exemplos e com o trabalho honesto neste tempo de convivência.

À Profa Dra. Carlota Boto e à Profa Dra Ingrid Ambrogi, pelas observações feitas neste meu trabalho no momento da qualificação.

[...] on trouve une plus grande satisfaction auprès des élèves qui disent: j'ai pris votre cours, ça m'a ouvert de nouvelles directions, j'ai trouvé ça une inspiration etc.: ça fait chaud au cœur de l'enseignant (Charles Taylor, 2010).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado investigou a problemática da construção da identidade docente analisando as possibilidades de reconhecimento do trabalho do professor nas organizações escolares, em especial das escolas públicas, tendo como referencial teórico o filósofo canadense Charles Taylor. Nas organizações escolares, onde estão presentes as relações de poder existem, como desdobramentos das mesmas, aspectos relativos à autoridade, hierarquia (frutos de sua organização burocrática) que se manifestam através de leis, decretos e papéis a que se submetem os participantes do processo educativo. Para Taylor, o reconhecimento é fundamental para a construção da identidade, o que não ocorre no isolamento, mas no espaço de interlocução e com a contribuição significativa dos interlocutores. Desta maneira, ancorados nos ensinamentos taylorianos sobre reconhecimento e construção de uma identidade, e sem perder de vista as organizações escolares onde se encontra o professor, esta dissertação investigou as condições em que o trabalho docente ocorre com a perspectiva de entender se existem possibilidades de os pressupostos de Taylor serem, com relação à construção da identidade, confirmados ou não. Estes foram os motivos pelos quais fomos levados a analisar os conceitos de organização escolar, reconhecimento, identidade e trabalho docente com o objetivo de criar um arcabouço teórico que nos permitisse adentrar no universo escolar e, na perspectiva de entender o que ocorre em seu interior, encontrar respostas para esta pesquisa. Para a realização deste trabalho foi muito importante o encontro que tivemos com Charles Taylor, em Montreal, no Canadá, em setembro 2010, porque a partir de seus argumentos produzimos as considerações finais desta dissertação.

Palavras chave: reconhecimento, identidade, relações de poder e organizações escolares.

ABSTRACT

This master degree thesis investigated the problematic one of the construction of the teaching identity analyzing the possibilities of recognition of the work of the professor to at the school organizations, having as theoretical the Canadian philosopher Charles Taylor. At the school organizations, where the relations of power are present, as unfoldings of these relations, relative aspects to the authority, hierarchy (fruits of its bureaucratic organization) that they are disclosed through laws, decrees and papers the one that if the participants of the educative process submit. For Taylor, the recognition is basic for the construction of the identity, what it does not occur in the isolation but in the space of interlocution and with the significant contribuição of the interlocutors. In this way, anchored in estimated taylorianos on recognition and the construction of an identity, and without losing of sight the pertaining to school organizations where if it finds the professor, this dissertação investigated if the conditions where the teaching work occurs, in the pertaining to school organizations, could have been important for the recognition or not the recognition and construction of the identity of this professional reasons for which to analyze the concepts pertaining to school organization, recognition, identity and teaching work with the objective to create one theoretical framework to enter into the pertaining to school universe and to understand what it occurs in its interior, to find answers for this research. In this work, for the joints of the final considerações, the meeting that we had in Montreal, Canada, with Charles Taylor, in September of 2010, was very important.

Keywords: recognition, identity, relations of power and school organizations.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____	10
INTRODUÇÃO _____	13
CAPÍTULO 1 - O UNIVERSO DAS ORGANIZAÇÕES _____	16
1.1 AS RELAÇÕES DE PODER NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES _____	16
1.2 A CULTURA ORGANIZACIONAL _____	24
1.3 AS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS DIANTE DAS RELAÇÕES DE PODER _____	27
CAPÍTULO 2 - CHARLES TAYLOR: RECONHECIMENTO E IDENTIDADE _____	33
2.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE _____	33
2.2 O BEM E A CONSTRUÇÃO DO <i>SELF</i> _____	35
2.3 LINGUAGEM E EXPRESSIVIDADE _____	38
2.4 A QUESTÃO DO RECONHECIMENTO _____	42
2.5 AÇÕES MORAIS E A AVALIAÇÃO FORTE _____	47
CAPÍTULO 3 - O PROFESSOR NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL _____	55
3.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E ÉTICA _____	55
3.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR _____	62
3.3 O PROFESSOR NO CENÁRIO O DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: AS MUDANÇAS SOCIAIS _____	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	80
REFERÊNCIAS _____	95
ANEXOS _____	99
ANEXO I: TRANSCRIPTION DE L'ENTREVUE AVEC CHARLES TAYLOR A MONTREAL _____	100
ANEXO II: TRANSCRIÇÃO TRADUZIDA DA ENTREVISTA COM CHARLES TAYLOR _____	108

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação é resultado de um trabalho teórico a partir da revisão bibliográfica que estudou, como principais referências, os filósofos Charles Taylor e Paulo Roberto Monteiro de Araujo, como também os pressupostos de outros estudiosos relativos às organizações escolares e trabalho docente, com a perspectiva de articular o pensamento destes autores e, nas considerações finais, encontrar respostas para a questão desta pesquisa.

O decorrer de minha vida profissional, nas funções de professora, assistente técnica pedagógica e diretora escolar na rede pública, constituiu-se em uma constante experimentação, em sucessivas buscas nas quais encontrei muitas dúvidas, incertezas e poucas respostas. Por este motivo eu me reporto a um breve histórico de minha trajetória como educadora que foi pontuada por expectativas, conflitos e constante revisão de conceitos que eu acreditava serem imutáveis, mas que muitas vezes tive que reconstruí-los quando em contato com teóricos que fundamentavam minhas práticas: foi esta busca que me trouxe para o Programa de Pós-graduação, em nível de Mestrado, em Educação Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Uma questão que sempre me inquietou era a que se referia às dificuldades da profissão docente, o que incluía a desvalorização do professor e o não reconhecimento de seu trabalho. Nas reuniões, enquanto professora, percebia o professor sempre apontado como quem faz mal o seu papel, muitas vezes responsabilizado pelas falhas, lacunas e fracassos do sistema educativo.

Toda esta angústia assumiu proporções ainda maiores no momento em que, aprovada em concurso, recebi a direção de uma escola porque, de certa maneira, passei a vivenciar os bastidores do trabalho educativo em minha unidade escolar. Os professores que integravam esta escola eram, em sua maioria, desencantados e desmotivados com a profissão, o que passava também pela questão salarial, mas não apenas isto: eles sentiam-se pouco valorizados, muito sobrecarregados e excluídos dos processos decisórios que afetavam seu trabalho.

Diante deste quadro que incomodava, eu queria compreender como aquele professor poderia construir sua identidade diante de uma organização burocratizada nos moldes como se apresenta a organização escolar e com questionáveis

possibilidades de reconhecimento social de seu trabalho. Esta dúvida transformou-se em desafio, e me trouxe de volta à Universidade em 2004, quando passei a integrar um grupo de estudos, certificado pela Unesp de Araraquara, ao qual pertenço até a presente data. Foram muitas leituras, discussões, organização de congresso e de encontros, mas que não me ajudavam a entender minha antiga questão.

Ao mesmo tempo em que participava da discussão de textos em meu grupo de estudos, já afastada da direção escolar, eu trabalhava com Educação a distância, para uma instituição superior do interior paulista, como tutora, formando futuros professores que deveriam atuar na educação básica. Nesta função estive, mais uma vez, diante de minha antiga inquietude na situação de professora, agora professora tutora, o que contribuiu para somar às minhas angústias e questionamentos anteriores relativos à identidade do professor.

Na tentativa de transformar minhas dúvidas e incertezas em possíveis respostas, procurei, em 2009, a Universidade Presbiteriana Mackenzie para submeter-me a um processo seletivo no programa de Mestrado, por entender que este seria um caminho através do qual seria possível desenvolver um trabalho investigativo sobre a questão que me inquietava: como o professor pode ter o reconhecimento necessário para construir sua identidade dentro da burocratizada organização escolar?

Aprovada no processo seletivo de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Arte e História da Cultura para o primeiro semestre de 2009, vi as portas se abrirem para a possibilidade de realizar minha pesquisa.

Uma das disciplinas, Cultura e Pensamento Social, obrigatória no primeiro semestre de 2009, ministrada pelo Professor Doutor Paulo Roberto Monteiro de Araujo, foi fundamental para a investigação à qual eu me propunha. Nesta disciplina, entre os vários textos e autores discutidos em sala de aula, estudamos o filósofo canadense Charles Taylor, quando descobri, a partir dos ensinamentos deste autor e das discussões promovidas pelo nosso professor em sala de aula, que eu poderia ter a possibilidade de estudar a questão da identidade e, por extensão, da construção da identidade docente à luz deste filósofo canadense. Meu foco era o professor da escola pública, onde atuei durante a maior parte de minha vida profissional. Foram muitas leituras e estudos dos ensinamentos deste filósofo, mas o que eu não poderia imaginar é que estaria, já no final de meu Mestrado, frente a

frente com este autor canadense com quem pude conversar, ainda que por um tempo bastante curto, porém suficiente para aprimorar este trabalho de pesquisa.

Ao tratar da identidade, Charles Taylor (2000) refere-se a ela como uma compreensão de quem somos, de nossas características definidoras fundamentais como seres humanos. Este autor afirma a tese de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência: “[...] O devido reconhecimento não é uma mera cortesia que devemos conceder às pessoas. É uma necessidade humana vital” (TAYLOR, 2000, p. 241-242), pois, continua o autor, “a projeção de uma imagem inferior ou desprezível sobre outra pessoa pode na verdade distorcer e oprimir na medida em que a imagem é internalizada” (TAYLOR, 2000, p. 249). Assim, a identidade é definida por ele (TAYLOR, 1997¹ apud ARAUJO, 2004) como vinculada ao reconhecimento ou falta deste e que o reconhecimento inadequado ou não reconhecimento pode se constituir em uma forma de opressão aprisionadora, em um modo de ser falso, deformado e reduzido que internalizará signos de inferioridade e humilhação. Para Charles Taylor, a identidade não se constrói no isolamento, mas, sim, pelo indivíduo em um processo dialógico no decorrer de sua vida, o que nos faz entender a importância que possui o reconhecimento nessa construção. A partir do pensamento de Taylor, direcionei minha pesquisa para o seguinte tema: A questão do reconhecimento na construção da identidade docente à luz de Charles Taylor.

Com este breve relato de minha trajetória educativa e na busca de respostas para a questão proposta para esta dissertação, devo dizer que para a realização deste trabalho contribuíram, também, outras disciplinas cursadas no decorrer do Programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, algumas que ajudaram diretamente na estruturação de meu projeto e dissertação, e outras que o fizeram por via menos direta, mas que somaram à minha formação e ampliaram meu conhecimento para esta e outras produções acadêmicas.

¹ TAYLOR, Charles. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. Tradução de Adail U. Sobral; Dinah de Azevedo de Abreu. São Paulo: Loyola, 1997.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho investigativo é rever de forma crítica, pelo viés do reconhecimento, a problemática da construção da identidade docente nas burocratizadas organizações escolares, tendo como referência teórica principal o filósofo canadense Charles Taylor. Desta maneira, investigo se as condições em que o trabalho do professor ocorre, nas organizações escolares, podem contribuir para seu reconhecimento e construção de sua identidade. Para tal, é necessário conceituar as organizações burocráticas e suas relações de poder, objetivando compreender como se desenvolve o trabalho de um professor no contexto organizacional.

Com relação às organizações burocráticas, este trabalho referencia alguns teóricos organizacionais que consideram sempre presentes, nesses organismos, diferentes relações de poder e, por este motivo, serão abordadas nesta pesquisa as questões da autoridade e hierarquia (faces do poder), com o objetivo possibilitar a reflexão sobre as políticas educacionais definidoras das práticas docentes e, talvez, criar espaço para que se repense a possível necessidade destas políticas educacionais levarem em conta a situação dos professores ao traçarem seus planos de ação.

Sobre a burocracia, o sociólogo alemão Max Weber (1963) afirma que ela se reveste pelo cumprimento dos objetivos e efetiva-se por tarefas que são previamente definidas, calculadas para serem realizadas, não sendo consideradas as pessoas que as realizam, pois o cumprimento de tarefas, em uma organização burocrática, é algo impessoal. Já, para Brunet (1995), as organizações integram-se a um contexto cultural mais amplo produzindo uma cultura interna específica (cultura organizacional) na qual estão presentes as crenças, normas e valores que os integrantes destas organizações partilham. As relações de poder são estabelecidas no interior das organizações burocráticas, pois, conforme Weber (1963, p. 269): “Toda burocracia busca aumentar a superioridade [...] mantendo secretos seu conhecimento e intenções. A administração burocrática tende sempre a ser uma administração de ‘sessões secretas’: na medida em que pode ocultar seu conhecimento e ação crítica”.

Desta maneira, esta pesquisa investigativa (com seu foco voltado para o

reconhecimento social do professor, especialmente o da escola pública, e com o intuito de desvelar como ele se percebe, pensa e sente; quais são seus valores, crenças, certezas e incertezas enquanto membro da organização escolar) analisa a possibilidade ou não, segundo a concepção tayloriana, deste profissional construir sua identidade no âmbito das burocratizadas organizações.

Este trabalho é desenvolvido em três capítulos onde são analisados o universo das organizações escolares e as relações de poder nelas presentes para a abordagem da questão central desta investigação: o reconhecimento do professor no processo de construção de sua identidade, à luz de Charles Taylor. Para este autor, nossa identidade molda-se em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência e sua construção exige o exercício da avaliação de valores, ou seja, é necessária uma postura reflexiva e autointerpretativa que implica em saber refletir sobre quem somos. No caso do professor, qual é o seu lugar e onde está inserido no ambiente de trabalho, implica em saber pensar criticamente sobre sua identidade em seu espaço de convivência, pois, para Taylor (2000), entender a si próprio é entender a própria condição diante dos conflitos que colocam em risco a dignidade.

Deste modo, analiso se os pressupostos de Taylor relativos ao reconhecimento no processo de construção de uma identidade são confirmados ou mesmo se eles existem como possibilidades no contexto das organizações escolares, pensando especialmente no professor da rede pública de ensino. Para este autor, reconhecer-se significa uma forma de bem enquanto me reconheço como humano diante dos outros humanos. E, para o filósofo Paulo Roberto Monteiro de Araujo, “reconhecer-se como possuidor de uma identidade humana faz com que o indivíduo formule as suas avaliações como modo de orientação em relação aos problemas éticos” (ARAUJO, 2004, p. 150).

Entendemos que, no caso do professor, a situação de perceber-se inserido e reconhecido em seu grupo de trabalho cria condições para que ele se sinta diferenciado e possuidor de uma identidade: eu e o outro a partir, conforme Taylor (1997), do dialogismo, ou seja, no caso desta pesquisa, da interação do professor com o grupo com o qual convive. Neste sentido, este trabalho traz para a reflexão, conforme observa Araujo (2004), a concretização do diálogo como resultado da interação com o outro para a possibilidade da construção da identidade docente. A interação, segundo este filósofo, torna-se possível pela linguagem, através da qual, do diálogo, é possível expressar a interioridade e, ao mesmo tempo, reconhecer a

expressão do outro, articular o que se pretende expressar para ganhar existência no espaço público, conforme assevera Araujo (2004). Diante deste pensamento, seria possível a existência dessa expressão no contexto das organizações escolares?

Para Taylor (1997), a identidade não se constrói no isolamento, pois sua construção passa pela contribuição significativa de terceiros e só existe a possibilidade de poder ser um *self* (que se constrói ao longo da história das sensações qualitativas que ocorrem no mundo) em relação a certos interlocutores, pois só existe um *self* no âmbito da interlocução dentro do espaço sociocultural. É preciso que os sujeitos tenham clareza de sua identidade como uma forma de orientação no espaço moral, local onde surgem questões como o que é bom ou ruim, o que vale ou não vale a pena ser vivido. Será que as organizações escolares permitem que o professor tenha clareza?

Para Taylor (1997, p. 65), “o que eu sou enquanto *self*, minha identidade define-se essencialmente pela maneira como as coisas tem significação para mim”, que é necessária a clareza de nossos posicionamentos à frente dos dilemas do espaço público para que não nos tornemos um *self-loss*, ou seja, um eu perdido. Deste modo infere-se que, para o professor, a questão de sua identidade é de grande importância e profundo significado.

Desta maneira, utilizando como técnica de abordagem a revisão bibliográfica para um trabalho teórico conceitual, esta pesquisa interpretativa se desenvolve em uma lógica que permita compreender a situação em que se encontram os professores em suas escolas, seus dilemas, angústias, questões de sua formação, sobre o que pensam e suas ações, para procurar entender a questão do reconhecimento do trabalho docente. Após estas análises será feito um contraponto entre a organização escolar (relações de poder) e a atuação docente, com a perspectiva de chegar a algumas conclusões, de acordo com a intenção inicial proposta para este trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 1

O UNIVERSO DAS ORGANIZAÇÕES

1.1 AS RELAÇÕES DE PODER NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES

Para o sociólogo alemão Max Weber (1963), a burocracia moderna (autoridade burocrática na esfera pública, e administração burocrática na esfera privada) apresenta-se como uma organização eficiente por excelência que pressupõe, para seu funcionamento e racionalidade, a existência de leis ou normas administrativas. Neste caso, o trabalho, cargos e funções são definidos para cada participante como também os direitos, poderes e hierarquia. “A burocracia, assim compreendida, se desenvolve plenamente em comunidades políticas e eclesiásticas apenas no Estado moderno e, na economia privada apenas nas mais avançadas instituições do capitalismo” (WEBER, 1963, p. 229). Na organização burocrática, a hierarquia dos cargos é organizada de forma monocrática, sendo que o princípio da autoridade hierárquica está presente em todas as organizações públicas ou privadas.

Quando o princípio de “competência” jurisdicional é realizado plenamente através da subordinação hierárquica – pelo menos no cargo público – não significa que a autoridade “superior” esteja simplesmente autorizada a se ocupar dos assuntos da autoridade “inferior”. Na verdade ocorre o inverso. Uma vez criado e tendo realizado sua tarefa, o cargo tende a continuar existindo e ser ocupado por outra pessoa (WEBER, 1963, p. 230).

Para este autor, a administração burocrática baseia-se em documentos escritos, sendo que existe um quadro de funcionários, escreventes e subalternos que formam uma repartição, se na esfera pública e, na empresa privada que formam um escritório. A organização moderna do serviço público separa a repartição de seu domicílio e, da mesma forma, as atividades da vida pública e privada, o que se estende também com os aspectos dinheiro e equipamentos. O treinamento especializado é também uma exigência, o que vale tanto para o setor público como para o privado. A atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho de seu funcionário, mesmo com tempo de permanência na repartição sendo delimitado, o

que também ocorre no setor privado. O desempenho de um cargo exige regras gerais, mais ou menos estáveis, que podem ser apreendidas, e cujo conhecimento exige conhecimento técnico especial.

Para Weber (1963), toda burocracia procura manter secreta sua intenção e conhecimento, pois há tendência, na administração burocrática, de ocultar conhecimento e ações da crítica. Esta afirmação é exemplificada por este autor ao reportar-se à antiga Prússia, que só divulgava aquilo que nenhum prejuízo traria às intenções da burocracia poderosa e lembra que na sociedade persa os funcionários do Tesouro utilizavam mesmo uma escrita secreta dentro deste procedimento ocultador das práticas e intenções.

Na moderna administração pública, para ordenar certos assuntos através de decretos, a repartição não tem o direito de regulá-los através de normas expedidas em cada caso, mas apenas para regulamentar a matéria de maneira abstrata, conforme constatado por Weber (1963). Diante disto, vemos que a ocupação de um cargo não é profissão: treinamento e exames são pré-requisitos para o emprego, sendo que o ingresso para um cargo, mesmo na economia privada, pressupõe a aceitação de obrigação específica e lealdade com finalidades funcionais em troca de uma existência segura. Os exames são exigências impostas pela burocratização do capitalismo, ao necessitar de técnicos e funcionários preparados e especializados, e se generaliza por todo o mundo.

A posição social de um funcionário, do setor público ou privado, é assegurada por normas específicas da posição hierárquica ocupada. A posse de diplomas educacionais está ligada à qualificação para o cargo, sendo que estas certidões fortalecem o aspecto testamental da posição social do funcionário. A nomeação faz o tipo puro de funcionário burocrático ao passo que, se eleito pelos governados, (o que faz modificar o rigor da subordinação hierárquica), ele não será esta figura exclusivamente burocrática apesar que, afirma Weber (1963), a eleição pode esconder uma nomeação. Com relação ao salário, o funcionário recebe uma compensação pecuniária fixa, de acordo com a posição hierárquica que ocupa, para a função que desempenha e uma pensão que representa sua segurança na velhice. No caso do serviço público, o funcionário prepara-se para uma carreira, ou seja, passa de cargos inferiores com menor salário, para outros mais elevados e melhor remunerados, conforme Weber (1963).

Para este autor, a burocracia é “desumanizada”, pois elimina de suas tarefas oficiais os sentimentos emocionais, pessoais ou irracionais como o amor, o ódio, porque estes fogem aos cálculos. “É essa a natureza específica da burocracia, louvada como sua virtude especial” (WEBER, 1963, p. 251). A estrutura burocrática “vai de mãos dadas com a concentração dos meios materiais de administração [...] que encontram nesse processo suas características essenciais. Um processo correspondente ocorre nas organizações públicas” (WEBER, 1963, p. 257).

Depreende-se, desta maneira, que a burocracia “tem um caráter ‘racional’: regras, meios, fins e objetivos dominam sua posição” (WEBER, 1963, p. 282). Para este autor, a burocracia é analisada a partir da tendência que esta apresenta com relação ao aumento da racionalização e poder, uma vez que aqueles que se encontram no controle possuem um meio de colocar em subordinação os interesses e o bem-estar das massas. Weber (1963) afirma que quando se estabelece, a burocracia coloca-se entre as estruturas sociais que são mais difíceis de serem destruídas sendo, por este motivo e para quem está no comando do controle burocrático, um instrumento de poder de primeira ordem. Neste sentido, pela ótica de Weber (1963), a burocracia poderia transformar-se numa prisão, razão pela qual ele a tratou como um instrumento de poder de primeira grandeza acreditando que “[...] onde a burocratização da administração foi completamente realizada, uma forma de relação de poder se estabelece de modo praticamente inabalável” (WEBER, 1963, p. 265).

A razão que explica o progresso da organização burocrática é a superioridade técnica desta, sobre outras formas de organização, podendo seu mecanismo ser comparado às outras organizações da mesma maneira que se comparam meios mecânicos de produção com os meios não mecânicos: velocidade, precisão, subordinação, redução de custos, material e pessoal são pontuados como ótimos, em uma administração rigorosamente burocrática. A burocracia é superior em todos estes aspectos.

Sendo a burocracia uma organização onde estão presentes normas escritas para seu funcionamento e racionalidade, Weber (1963) entende que as organizações escolares, que também convivem com questões como autoridade e hierarquia quais existem leis, decretos e papéis a que se submetem os participantes do processo educativo, podem ser percebidas como organizações burocráticas e, como tal, trazem implícitas relações de poder. Estas relações envolvem dominação

que pode ocorrer através de maneiras diferentes sendo que, o que é mais óbvio, a partir da coação, ameaça ou força de uma ou mais pessoas sobre outras, embora haja também outras maneiras de dominação mais sutis.

Em uma organização, o burocrata individual não tem condições de esquivar-se do aparato do qual faz parte: fica “preso à atividade por toda sua existência material e ideal” (WEBER, 1963, p. 265), constituindo-se, maior parte das vezes, como uma peça de maquinário que lhe determina o caminho. Um funcionário burocrata recebe tarefas e deve cumpri-las sem nenhuma possibilidade de acionar ou reter o mecanismo porque esta iniciativa deve vir do comando. Desta maneira, o burocrata individual está ligado à comunidade de todos os outros funcionários que se integram ao mecanismo, tendo todos, como interesse, que o mecanismo e a autoridade socialmente exercidas continuem suas funções. Se o funcionário interromper ou deixar de realizar seu trabalho, o resultado será o caos. Weber (1963) afirma que esta situação é válida para a administração pública e mesmo para a econômica particular. Segundo este autor, cada vez mais a sorte material das massas depende do correto funcionamento das organizações burocráticas. “A idéia de eliminar essas organizações torna-se cada vez mais utópica” (WEBER, 1963, p. 265).

Em seus estudos, Weber (1963) detectou três tipos de dominação: dominação carismática, dominação tradicional e dominação racional-legal, que possuem características bem distintas. Weber (1963) define a dominação carismática como sendo uma liderança exercida por alguém a partir de suas qualidades pessoais. Neste caso, a legitimidade está ancorada na fé que o liderado tem em seu líder, considerado pelo dominado como um profeta, líder ou demagogo. Neste modelo, o líder carismático mantém sua autoridade provando sua força, pois, se pretende ser profeta, deve realizar milagres, se quiser ser senhor, deve ser capaz de feitos heróicos, enfim, deve provar o que faz, para ser acreditado e ganhar fiéis adeptos, afirma Weber (1963). No caso do governante, existe por parte de quem governava uma responsabilidade sobre seus súditos e que “[...] realmente seja o senhor desejado por Deus” (WEBER, 1963, p. 287). As formas pelas quais a legitimação carismática de um governante pode expressar-se variam de acordo com o detentor do poder: não sendo o caso de carisma hereditário, será necessária outra força carismática, como, por exemplo, o poder hierocrático (encarnação divina), apesar de sujeitos ao reconhecimento de sua legitimidade pelos peritos profissionais.

O segundo tipo, o da dominação tradicional, é caracterizado pela existência do poder de mando e respeito a uma tradição. A legitimidade se dá pelo respeito ao tradicional e do que é correto fazer. As pessoas que exercem o poder, o fazem a partir da posição social que ocupam como o que ocorre nas monarquias ou mesmo em sistemas políticos fundados na sucessão familiar. Já para o terceiro tipo, o do modelo racional-legal, o poder é legitimado por leis, regras, regulamentos e procedimentos e o aparato administrativo típico é a burocracia. Desta forma, à habilidade de um dirigente dependia de utilizar de forma legítima (cada modelo de dominação possuía um tipo peculiar de legitimidade e uma forma de organização) um ou outro destes poderes, a partir da habilidade de desenvolver um aparato administrativo que criasse uma ponte entre os que mandam e aqueles que obedecem.

Já para Gareth Morgan (1996), embora este concorde com Weber, as organizações evoluem ao longo da história e são associadas a processos de dominação em que indivíduos ou grupos encontram formas de impor sua vontade sobre os demais. Isto fica mais claro quando se traça a evolução histórica da empresa moderna, que passa por diferentes estágios de desenvolvimento. “Considere-se, por exemplo, a incrível proeza de organização, planejamento e controle exigidos para se construir a Grande Pirâmide em Gizé. Estima-se que a sua construção envolveu o trabalho de cerca de dez mil pessoas por um período de vinte anos” (MORGAN, 1996, p. 281). Quando se admira uma construção deste porte o que nos chama a atenção, além do aspecto estético, é o organizacional, uma metáfora da exploração do trabalho humano que glorifica alguns poucos.

Estes teóricos organizacionais consideram a realização e exploração uma característica das organizações, ou seja, sempre estão presentes, nas organizações, relações de poder que resultam no trabalho de uma maioria pelo benefício de uma minoria. Compreende-se, dentro deste processo histórico, que o assalariado ocupa o lugar do escravo fazendo surgir, ao invés de feitores, os gerentes. Entretanto, o que não mudou foi a questão da busca dos objetivos de poucos com o trabalho de muitos. “E as diferentes formas de organização que se pode observar através da história e no mundo moderno são mais bem compreendidas como instrumentos que refletem variações em relação somente ao modelo de dominação empregado” (MORGAN, 1996, p. 281).

O pensamento de que as organizações se constituem em instrumentos de dominação é compartilhado também pelos sociólogos Robert Michels e Karl Marx, que, em seus estudos, manifestam os posicionamentos expostos na sequência.

O sociólogo francês Robert Michels ([19--] apud MORGAN, 1996) manifesta preocupações similares as de Weber. Em seus estudos sobre organizações supostamente burocráticas, como sindicatos e partidos políticos, constatou haver tendências oligárquicas e que a democracia não passava de uma fachada. Apesar de boas intenções, estas organizações, para Michels ([19--] apud MORGAN, 1996), desenvolviam tendências que davam a seus líderes o monopólio do poder e que estes tendiam a preocupar-se com a própria forma de ver as coisas, tentando, no máximo, manter em mente os interesses do grupo. Mas, segundo este autor, até os líderes bem intencionados e que foram eleitos de forma democrática, mostram tendências de se tornarem parte de uma elite que se preocupa com os próprios interesses e está presa ao poder a qualquer custo. A abordagem destas perspectivas demonstra que até as formas mais racionais e democráticas de organização “podem resultar em modelos de dominação nos quais certas pessoas adquirem e sustentam uma influência de comando sobre outras, freqüentemente, através de processos sutis de crença e de socialização” (MORGAN, 1996, p. 284).

Entretanto, para Marx ([18--] apud MORGAN, 1996), esta lógica é encontrada na dominação gerada pela busca da mais valia para servir aos interesses da acumulação do capital. Enfim, em conjunto, estes trabalhos terminam por atualizar as ideias de Marx e Weber mostrando que o mundo moderno está organizado em diferentes tipos de dominação e exploração. Vemos, desta maneira, que a autoridade, fator decisivo nas comunidades humanas, tem atrás de si uma longa história (MORGAN, 1996).

Já para Motta (1981, p. 7), a “burocracia é uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais”. A burocracia nasce no processo das relações de produção, se fortalece no Estado como uma forma organizada de controle social e amplia-se com as organizações. Desta forma, a sociedade moderna tornou-se uma “sociedade de organizações burocráticas submetidas a uma grande organização burocrática que é o Estado” (MOTTA, 1981, p. 8).

Para este autor, a burocracia apresenta algumas características específicas

que estão elencadas da seguinte forma: a burocracia transforma a maioria das pessoas em trabalhadores assalariados; as pessoas organizam-se e participam de grandes organizações impessoais; o trabalho nas organizações burocráticas perde significação intrínseca; mantém-se um estado de segurança e conformismo em troca do trabalho alienado; as necessidades das pessoas são manipuladas por meio das relações entre produção e consumo; as pessoas aprendem a viver em organizações e não mais em comunidade; é fortalecida a aparência de que a democracia é efetivamente o regime político dominante. Isto ocorre por meio dos partidos políticos e sindicatos, organizações burocráticas que criam a falsa sensação de participação democrática nas decisões políticas da sociedade; a participação das pessoas na vida política perde sentido, sobretudo, porque as pessoas não participam de fato das decisões relevantes; o comportamento passa a ser disciplinado e caracterizado como “irresponsabilidade social”, caso não seja seguido o comportamento padrão; a filosofia de vida passa a ser o consumo privado e a organização na vida produtiva (MOTTA, 1981, p. 8-9).

Motta (1981) classifica a burocracia como poder, como controle e como alienação. A burocracia como poder só deve ser compreendida “na medida em que analisamos a sua história” (MOTTA, 1981, p. 12). A burocracia é um instrumento da classe dominante que impõe sua ascendência sobre as demais classes. Essa dominação é feita pelas organizações (empresas, escola, partidos, sindicatos e outros) e pelo Estado, por meio do estabelecimento de um modo de vida específico, de acordo com os interesses do capital. O “modo burocrático de pensar leva o homem ao vazio e à luta por pequenas posições na hierarquia social de prestígio e consumo” (MOTTA, 1981, p. 13). Outro dado importante da burocracia é a história da separação entre o trabalho manual e o intelectual, promovendo a separação entre aqueles que pensam e os que executam, estabelecendo uma relação hierárquica bem definida que se presta aos interesses do capital. Por outro lado a hierarquia burocrática será uma decorrência, conforme o autor: “hierarquia e divisão parcelar do trabalho se conjugam como molas propulsoras de uma forma de produção e reprodução do capital” (MOTTA, 1981, p. 37). Então, as operações no trabalho são isoladas como se em parcelas obedecendo à lógica da separação entre concepção e execução.

Desta maneira, na organização do trabalho deve existir a especialização das tarefas, o que fará com que o trabalhador domine de forma muito pequena o

processo de produção permitindo, ao capitalista, controlar a produção final. Assim sendo, passa a ser concebida uma nova lógica para o processo de qualificação dos trabalhadores: o trabalhador coletivo irá desempenhar atividades sistematizadas, racionalizadas e previsíveis que ficam distantes de seu controle, obedecendo à lógica do interesse do capital que exige eficiência e que necessita aumentar a produção da mais-valia, proporcionando maior lucro. O poder de decisão fica concentrado nas mãos de poucos através do mecanismo de expropriação do planejamento, da criatividade e do conhecimento amplo e integral.

Tudo isso se faz sob o comando das funções diretivas, que coordenam o processo. [...] É por essa razão que as técnicas de organização, que começam a ser necessárias com a divisão do trabalho, são técnicas capitalistas, que visam ao aumento da mais-valia. Racionalizar o trabalho significa aumentar a mais-valia relativa, isto é, a mais-valia que se obtém com a intensificação do trabalho (MOTTA, 1981, p. 20-21).

A unidade de poder da burocracia é a organização, sendo o Estado responsável por sua integração e pela concentração do poder: é o Estado burocrático que mantém não só a ordem, mas também o controle social. Neste contexto, registra-se a separação do trabalho manual e intelectual criando uma hierarquia que se define a partir dos interesses capitalistas. O poder do Estado e da burocracia associa-se a uma forma de dominação que Weber (1963) chama de racional-legal.

Para Motta (1981) uma característica da burocracia é o controle:

as organizações burocráticas estão veiculadas à estrutura social. Elas reproduzem uma estrutura social característica de uma formação social. Esta reprodução significa uma recriação ampliada das condições de produção em uma dada sociedade em um dado sistema econômico (MOTTA, 1981, p. 33).

A hierarquia tem na organização burocrática um relevante papel de controle ao estabelecer uma relação de vigilância e de disciplina que são essenciais na garantia e submissão do trabalhador, além do salário. “Como os salários não estão relacionados com o valor que produzem, mas sim com a reprodução de sua subsistência, estão garantidas as condições para a reprodução do capital” (MOTTA, 1981, p. 38). Embora sejam importantes as características acima mencionadas, não são as únicas que marcam uma organização, ou seja, uma organização não se limita a produzir bens, serviços ou reproduzir mão de obra, mas também se presta

como garantia do controle social através do estabelecimento das relações de poder, o que ocorre entre desiguais. É importante ressaltar:

[...] que, enquanto estruturas de dominação, as organizações burocráticas contêm em si um conflito latente, e para abafá-lo todas as instâncias são manipuladas. Isto quer dizer que há mecanismos econômicos, políticos, ideológicos e psicológicos utilizados para a neutralização do conflito (MOTTA, 1981, p. 48).

Finalmente,

A burocracia implica [também] que os indivíduos não se possam inserir na sociedade de acordo com suas necessidades e seu bem-estar pessoal. Daí a relação decisiva entre burocracia e alienação. Nessa ordem de idéias, a alienação é tão necessária quanto o for a burocracia, e não são poucos aqueles que nos afirmam que esta última é um aspecto imutável da tecnologia industrial (MOTTA, 1981, p. 76).

Também implica na separação entre o produtor e o produto, pois a dominação se apresenta como um “estado de coisas’ no qual as ações dos dominados aparecem como se estes houvessem adotado como seu o conteúdo da vontade manifesta do dominante” (MOTTA, 1981, p. 59).

1.2 A CULTURA ORGANIZACIONAL

Ao adentrar na questão da cultura que permeia as organizações, é necessária uma prévia reflexão da cultura em seu sentido antropológico, o que, desta maneira, nos leva ao antropólogo Edward B. Tylor (1917 apud GÓMEZ, 2004, p. 13, tradução nossa) que a define “como um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, leis morais, costumes, e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”. Segundo este autor, a cultura aparece como o contexto simbólico que envolve, de modo permanente e de forma mais ou menos perceptível, o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos. Já Finkelkraut (1990 apud GÓMEZ 2004, p. 13) afirma que, segundo a Unesco, cultura é um conjunto de conhecimentos e valores, não é objeto de nenhum ensino específico e que, sem dúvida todos os membros da comunidade conhecem (GÓMEZ, 2004, p. 13).

Para Geertz (1989, p. 15), o conceito de cultura é principalmente semiótico, sendo o homem “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, ou seja, cultura constitui-se como um sistema de significados que permite descrever crenças, valores e comportamentos dos mais diferentes grupos sem a imposição de papéis, mas de reinterpretação das particularidades de cada grupo ou de cada nação. Para este autor, a Antropologia é vista como uma ciência que interpreta buscando significados e, com relação à cultura, ela é a condição da existência humana que ocorre em processo dinâmico, de forma mediada em processo contínuo que garante o sentido das ações dos homens, ou ainda “a cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos [...]” (GEERTZ, 1989, p. 23).

As instituições e organizações integram esta cultura maior que são específicas de cada país ou de um determinado contexto e terminam por criar uma cultura interna a partir das inter-relações entre seus membros: é a cultura das organizações que, embora reflita uma cultura maior, possui seus próprios contornos como, por exemplo, o que podemos observar nas escolas onde apesar de regidas pela mesma legislação, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a), cada uma assume características próprias e são diferentes entre si.

As organizações seriam parte da cultura humana, conforme nos ensina Nóvoa, ao definir Cultura Organizacional, referindo-se a Burke:

A cultura de empresa não é mais do que uma aplicação específica da cultura do mundo do trabalho. Desempenha o mesmo papel. Um sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à atividade de seus membros (BURKE, 1987 apud NÓVOA, 1995a, p. 29).

As organizações, como fruto de suas inter-relações, produzem uma cultura específica, a cultura organizacional – entendida por Burke (1987 apud NÓVOA, 1995a) como um sistema de integração, diferenciação e referência – que é compartilhada por seus membros e que esta pesquisa analisa com o objetivo de criar um arcabouço teórico a partir dos seguintes autores: Schein, Fleury e Perez Gómez.

Para Schein (1985 apud NÓVOA, 1995a, p. 29) a cultura organizacional é definida como:

Um conjunto de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou

desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas.

Para Schein (1992 apud FLEURY; FISCHER, 2009), a cultura das organizações manifesta-se e pode ser apreendida em três níveis: nível dos artefatos visíveis, nível dos valores que governam o comportamento das pessoas e o nível dos pressupostos inconscientes. Assim, o nível dos artefatos visíveis refere-se ao ambiente construído na organização, na sua arquitetura, na maneira como as pessoas se vestem ou se comportam e também aos documentos públicos como cartas e mapas. Schein acrescenta que este nível de análise é enganador por serem fáceis os modos de sua obtenção, porém difíceis para interpretação. Então, “é possível descrever como um grupo constrói seu ambiente e quais são os padrões de comportamento discerníveis entre os seus membros, mas, freqüentemente, não se consegue compreender a lógica subjacente ao comportamento do grupo” (SCHEIN, 1992 apud FLEURY; FISCHER, 2009, p. 20).

Com relação ao segundo nível, o dos valores que governam o comportamento das pessoas, verifica-se que diante da dificuldade de serem observados, estes valores exigem, para sua identificação, que sejam entrevistados seus membros-chave ou analisados os conteúdos dos documentos formais da organização. Entretanto, eles representam apenas os valores manifestos da cultura, o que as pessoas reportam por ser a razão de seu comportamento, uma idealização ou racionalização, fazendo ocultar as razões subjacentes aos seus respectivos comportamentos. Já, o terceiro nível, dos pressupostos inconscientes, refere-se à questão de como os membros de determinado grupo percebem, pensam e sentem. À medida que alguns valores compartilhados levam a determinados comportamentos adequados para resolver problemas, eles se transformam em pressupostos inconscientes significando como as coisas realmente são, de acordo com Fleury e Fischer (2009).

Na organização escolar, de igual maneira, está presente uma cultura específica à qual o educador espanhol Perez Gómez (2004) refere-se, abordando a necessidade de relacionar os aspectos macro e micro, entre a política educativa, suas correspondências e discrepâncias nas interações peculiares que definem a vida de uma escola. O universo da cultura escolar e do sistema educativo podem ser

entendidos como sistema de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social das novas gerações e, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua cultura específica. Pérez Gómez afirma que:

[...] conhecer as interações significativas que se produzem no consciente ou inconsciente, entre os indivíduos de uma determinada instituição social, como a escola, e que determinam seus modos de pensar, sentir e agir, requer um esforço para decodificar a realidade social que constitui a dita instituição (GÓMEZ, 2004, p. 127).

Para compreender a relevância das interações que ocorrem no contexto escolar, é necessário conhecer as características desta instituição social, na relação com as determinações da política educativa que as diferentes instâncias administrativas elaboram para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário econômico e político de cada época e de cada lugar (GÓMEZ, 2004).

1.3 AS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS DIANTE DAS RELAÇÕES DE PODER

Pelo exposto, depreende-se que a organização escolar, em seu processo educacional, convive com questões sempre presentes em seu cotidiano: autoridade e hierarquia como frutos de sua organização burocrática composta por leis, decretos e papéis a que são submetidos os participantes do processo educacional. Autoridade e hierarquia são desdobramentos que ocorrem no interior das instituições educativas definindo uma cultura de interação específica em cada escola, diferenciando-se no processo educacional, e adquirindo feições próprias.

Desta maneira, a autoridade legítima provém dos cargos da autoridade legal legitimada pelos envolvidos nas organizações, ou seja, a autoridade que domina a burocrática organização escolar é legitimada a partir de seu caráter racional. Para a cientista política Hannah Arendt (2007, p. 218), a autoridade outrora fundamental na teoria política, está hoje em crise política nos aspectos origem e natureza, fruto do desenvolvimento do mundo moderno:

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais amplo sempre fora aceita como uma necessidade natural [...] essa forma de autoridade serviu, através de toda história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo [...].

Sendo a autoridade algo que exige obediência, ela é comumente confundida com violência. Entretanto, a autoridade exclui a utilização de meios externos que signifiquem coerção, pois, afirma Arendt (2007), onde a força é necessária é porque a autoridade fracassou. Por outro lado, onde houver persuasão, também significará que a autoridade foi suspensa, pois persuasão implica em argumentação. Então, contra a ordem da persuasão ergue-se a autoritária que traz em si a hierarquia.

Desta forma, se for necessário definir autoridade teremos que fazê-lo:

[...] em contraposição à coerção pela força como à persuasão através dos argumentos. A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado (ARENDR, 2007, p. 129).

Desta maneira, percebe-se que, tanto para Weber (1963) quanto para Arendt (2007), a legitimidade é essencial para que haja autoridade. Com relação à questão da hierarquia, é necessário que ela seja legítima, para que seja estabelecida uma relação de autoridade, ou seja, para Arendt a legitimação da autoridade está fundamentada na tradição das práticas reconhecidas não só pelos indivíduos, mas também pelas instituições. Para Weber (1963), a legitimação da autoridade prende-se aos cargos ocupados pelos indivíduos dentro das organizações.

Já para Lobrot (1977), a autoridade é um sistema que permite ser alterada a vontade de alguém para a direção que se deseja a partir de dois caminhos: ou suprimindo a vontade do outro por ele constituir-se como um perigo e então utiliza-se o mecanismo da repressão ou, procura-se fazer o outro agir de maneira diferente do que ele agiria, em um sentido que seja útil, utilizando-se do mecanismo da coerção. De uma forma ou de outra, o princípio é o mesmo: transformar o campo psicológico do indivíduo sobre quem se quer agir, fazendo-o tomar uma decisão diferente da que tomaria. Para que este mecanismo funcione é necessário que aquele que comanda introduza, naquele que será comandado, elementos que atraiam a vontade deste para o sentido desejado daquele. Se o indivíduo A (que

será comandado) deseja ir para determinado lugar, o indivíduo B (o que comanda) tem que apontar para o primeiro as consequências infelizes decorrentes daquela direção, produzindo, desta forma, um verdadeiro desequilíbrio psicológico do indivíduo visado, de maneira que ele mude sua intenção inicial sem nenhuma hesitação (LOBROT, 1977).

O problema para quem comanda é encontrar motivos fortes que desequilibrem o outro psicologicamente, sendo os que dizem respeito à conservação do indivíduo, os melhores. Para tanto, providencia que o ato que deseja proibir (mecanismo da repressão) ou impedir (mecanismo da coerção), torne-se perigoso, ameaçador à integridade física do comandado, como dor, morte, sofrimento, suplícios diversos ou ameaça de privação de prazeres. Lobrot (1977) refere-se às recompensas igualmente como ameaças, nada diferindo das punições. “O homem que obedece, nada mais faz do que evitar a dor que sobreviria se não obedecesse [...]. Procura a salvação e a segurança. A autoridade reduz o homem ao animal e instala o homem numa psicologia animal” (LOBROT, 1977, p. 36).

Para este autor a autoridade não consiste apenas em agir sobre a vontade do outro, mas em conformar a vontade de quem obedece. Ao executar a ordem de um superior, é interiorizado o querer dele, trazendo a alienação, no sentido próprio do termo. É preciso que esta identificação seja não apenas aceita, mas desejada, unindo as duas vontades. A vontade do superior, do que comanda, tem que ser clara como uma ordem militar ou o texto da lei sem espaço para o inferior interpretar, porque envolve o pensar e ele não deve nem pensar e nem tomar iniciativas, próprias de quem pensa. Também, uma ordem não deve ser explicada ou justificada, mas sim executada, para não enfraquecê-la com perguntas, por exemplo, que viriam do inferior de quem nada deve provir: ele é apenas um executante. E mais: uma ordem tem que ser realizável e não exigir o impossível, pois se tiver que ser violada será desprezada e uma ordem ou lei não podem ser desprezadas.

É desta forma que se “permite a identificação das vontades do superior e do inferior, isto é, como o dissemos, a supressão da liberdade do inferior, no sentido em que liberdade significa pesquisa, discussão, elaboração, preparação, deliberação” (LOBROT, 1977, p. 37). O inferior, desta maneira, mergulha em angústia e temor, ignora as alegrias da própria vontade e da criação pessoal, não sendo mais o autor de seu ato (autoridade, significa ser autor de), o que gera tristeza.

Para Lobrot (1977), a autoridade não deve ser encarada pelo lado de quem obedece ou do lado da relação superior/inferior, mas também do lado do superior de quem se exige características particulares que definem o que se chama Poder, o fundamento da autoridade. Desta forma é necessário que o superior seja forte ou que tenha instrumentos de potência, pois sendo a autoridade a base do temor, não é permitida nenhuma fraqueza: ele deve ter a seu lado instrumentos para ataque e para defesa. Assim, a autoridade deve repousar em um sistema ou instituição, e não em um único indivíduo, pois a autoridade é institucional, ocupa-se com organizações que englobam os mais fortes e também os mais fracos, afirma o autor. Estas organizações definem e estruturam as relações entre eles, permitem uma circulação das ordens, comandos, decretos, regulamentos e execuções. Os superiores confiam nelas.

Os detentores da autoridade devem querê-la intensamente como também ao poder proveniente da autoridade, que trazem vantagens evidentes ao permitirem, de modo geral, a defesa contra ameaças do mundo exterior, vindas em princípio dos próprios inferiores, mas também dos outros, enfim, até da própria vida. Embora o inferior tema o superior fugindo de suas possíveis sanções, também o superior teme as coisas, os homens e os acontecimentos, de modo que o temor e a angústia pertencem mais aos superiores do que aos inferiores, mais aos que são fortes do que aos que são fracos. Vemos que as pessoas no poder inspiram respeito, que é uma forma de distância como proteção ao desmoronamento, se houver, com os inferiores, relações de camaradagem, amizade e fraternidade, pois “o temor e o amor são antitéticos [...] A autoridade teme o amor como a peste” (LOBROT, 1977, p. 39). Enfim, a autoridade é muito mais uma solução, uma maneira de viver, uma visão de mundo para aqueles que a detém do que para aqueles que devem suportá-la.

Diante do exposto, é possível a identificação com as organizações escolares onde a relação de mandar e obedecer está expressa, formalmente, por regras que legitimam a hierarquia, reconhecidamente desigual: direção, professor, alunos e, embora ocorram manifestações de resistência dos alunos com relação ao professor e destes com relação à direção, a legitimação da autoridade manifesta-se a partir do cargo ocupado tanto com relação ao professor, considerado como o que detém o saber, como com relação ao diretor que é o responsável legal por tudo que ocorre

na escola que dirige. A partir desta percepção entendemos que a burocracia está institucionalizada nas organizações escolares.

Já, para Foucault (2005), o poder não está localizado em nenhum ponto específico da estrutura social. Não é algo que se detém, pois o poder não existe: o que existem são práticas ou relações de poder em constante transformação, envolventes e quase sempre imperceptíveis, mas que penetram muito profunda e sutilmente em toda a trama social, tendo caráter relacional. A perspectiva de Foucault é mais latente do que patente, uma releitura de Marx que setoriza o poder ao econômico. Foucault faz do poder uma leitura difusa não reducionista, uma leitura de poder bem mais plural. Este fenômeno, Foucault (2005) denominou Microfísica do poder, no qual o autor manifesta sua preocupação com o poder que se desenrola no meio das pessoas, capilarmente, em suas vidas cotidianas, ou seja, os micropoderes, que não advém do Estado entendido como poder central, mas de práticas que se repetem e que são pequenas, porém que se prestam ao adestramento sem que os indivíduos percebam ou o evitem. Ele se manifesta nos comportamentos, é sistemático, ocorre no dia-a-dia das pessoas: é o micropoder que não possui aspectos negativos, pelo contrário, ele constrói para o adestramento. O objetivo é sempre o mesmo: produzir corpos dóceis através da tecnologia do poder que resultam dos saberes e práticas do controle sobre o corpo como se existisse sobre ele uma economia política (FOUCAULT, 2005).

O Estado é alvo do poder e, para lutar contra ele deve-se possuir uma estrutura semelhante a dele, ou fazer parte dele – como sindicato, partido político –, havendo necessidade de um movimento que se volte contra ele, através da construção de mecanismos disciplinares para derrotá-lo. Derrotado, o Estado não deveria ser destruído para que fosse utilizado contra os inimigos da revolução destruidora. O melhor exemplo é o da ditadura do proletariado (FOUCAULT, 2005).

Foucault (2005) não elabora uma teoria geral do poder, mas considera o poder como uma prática que constantemente se transforma, difícil de defini-lo com características universais, porque existem formas diferentes de poder. Entretanto ele estabelece teses do poder: ele acha que o Estado não é o poder. A questão do poder fica empobrecida quando é colocada em termos de legislação, ou de Estado ou de aparelho de Estado, pois o poder é mais complicado, mais denso e difuso que um conjunto de leis ou que um aparelho estatal. Foucault (2005) afirma que não seria possível entender o desenvolvimento das forças produtivas características do

modo de produção capitalista se não imaginássemos seu desenvolvimento tecnológico e a existência dos aparelhos de poder. O poder é exercido pelas pessoas, em micropoderes, nas relações cotidianas, não sendo desta forma uma invenção de classes ou do Estado: por exemplo, a burguesia se apropria do poder para seus próprios interesses. Também ele acha que poder não é algo que se possui, mas que exerce. Daí então ninguém perde o poder ou ganha poder, mas o exerce sendo o poder sempre visto como conflito, luta, disputa.

O poder não é uma propriedade, porém para Foucault (2005) haverá sempre dominação de alguma forma. O poder deve ser analisado como algo que circula e que só funciona em cadeia, não localizado e nunca nas mãos de alguns, apropriado como uma riqueza ou um bem de quem quer que seja. O poder funciona e é exercido em rede sendo que em suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercê-lo e de sofrer sua ação: o poder não se aplica às pessoas, passa por elas. (FOUCAULT, 2005). Este autor dissocia poder e repressão dizendo que a função do poder não é de reprimir, proibir, mas que a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. “Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2005, p. 241).

CAPÍTULO 2

CHARLES TAYLOR: RECONHECIMENTO E IDENTIDADE

2.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE

Neste capítulo examinaremos o pensamento de Taylor com o objetivo de compreender, pelo viés do reconhecimento, a construção da identidade e, por extensão, compreender como se estrutura ou não, a identidade docente no contexto das organizações escolares. A identidade para Charles Taylor está vinculada à ideia do reconhecimento que pode ser entendida como algo que se assemelha à forma como uma pessoa percebe a si mesma, ou seja, refere-se às características fundamentais que a definem como ser humano. A tese é que nossa identidade é em parte formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, o não reconhecimento, ou reconhecimento inadequado que poderá prejudicar e constituir-se em uma forma de opressão aprisionadora, um modo de ser falso, deformado ou reduzido (TAYLOR, 1994a, tradução nossa).

Neste contexto, o autor, com a preocupação de resgatar as diferentes concepções sobre o homem ocidental e com a intenção de evidenciar a problemática da identidade no espaço moral, manifesta seu esforço para articular uma história da identidade moderna que possa designar o conjunto de compreensões do que é ser um agente humano nos sentidos de interioridade liberdade e individualidade. Para tratar da identidade moderna, Taylor rastreará as diferentes concepções do que é ser um agente humano, pessoa ou *self* (eu reflexivo), onde a identidade e a moralidade são temas entrelaçados. O objetivo de Taylor (1997) é colocar em discussão a problemática da identidade no espaço moral definindo-a como a compreensão do que tem importância para nós e que está além de nossas características físicas, origem e educação.

A intenção deste autor é tornar os indivíduos conscientes da “origem de seus predicamentos morais” (ARAUJO, 2004, p. 96) para possibilitar a eles a clareza de seus posicionamentos à frente dos dilemas do espaço público, na perspectiva de não sendo esclarecidas as fontes, não se tornarem um *self-loss*, ou seja, um eu

perdido. Esta situação manifesta-se na vida de pessoas quando elas vivem uma experiência de crise de identidade como sendo uma maneira aguda de desorientação, não sabendo mais quem são (ARAUJO, 2004) ou “também pode ser vista como uma incerteza radical acerca da posição em que se colocam” (TAYLOR, 1997, p. 44).

É necessário que os sujeitos tenham clareza de sua identidade para a convivência no espaço público, lugar ao qual se vinculam o surgimento dos conflitos e soluções dos problemas éticos e políticos e local onde surgem questões como o que é bom ou ruim, o que vale ou não a pena fazer, o que tem ou não importância para a pessoa e o que é secundário (TAYLOR, 1997). O alvo deste autor está na ontologia moral e, neste sentido, busca a articulação das ações humanas ao que chama de pensamento moral, o orientador de nossas ações, ao elaborarem ou construírem seus posicionamentos diante dos conflitos sociais. Desta forma, afirma o autor, a definição de quem sou eu não é uma questão que seja respondida a partir do nome ou de uma genealogia, mas sim a partir da posição em que me encontro no espaço social, das funções sociais e das relações que tenho com quem amo no espaço de orientação moral e espiritual onde vivo as relações mais importantes (TAYLOR, 1997).

Para este autor a questão da identidade vincula-se ao reconhecimento, ou falta deste, pois o reconhecimento inadequado ou não reconhecimento pode se constituir em uma forma de opressão aprisionadora, em um modo de ser falso, deformado e reduzido que internalizará signos de inferioridade e humilhação. Para Taylor a identidade não se constrói no isolamento: ela é construída a partir de em um processo dialógico do indivíduo, no decorrer de sua vida salientando-se a importância que é atribuída ao reconhecimento para esta construção (TAYLOR, 1997 apud ARAUJO, 2004). O grande desafio será o reconhecimento do direito de todos, segundo Araujo (2004).

Este trabalho resgata a questão do reconhecimento a partir dos seguintes escritos de Charles Taylor: *La Politique de Reconnaissance*, da obra *Multiculturalisme* (1994a), *différence et démocratie*; *Multiculturalismo* (1994b); *A Ética da Autenticidade* (1994c) e *Argumentos Filosóficos* (1994d, 2000). Em todos estes trabalhos de Taylor é ressaltada, de forma recorrente, a necessidade do diálogo, característica humana que nos define como humanos, com outros que são significativos para nós, porque é através do diálogo que nos é permitido

compreender a realidade que nos cerca e mais do que isto, compreendermos a nós mesmos. Para tanto é necessário que os dialogantes tenham reconhecimento dentro do espaço público porque, para este autor, estas vivências nos tornam capazes de reconhecer nossas fontes morais que são constituintes do humano.

Desta maneira, para que seja possível desenvolver esta pesquisa, procuraremos entender os seguintes conceitos taylorianos: *o bem e a construção do self, linguagem e expressividade – a questão do reconhecimento, ação moral e avaliação forte*, para que nos posicionemos diante dos pressupostos de Charles Taylor na perspectiva de buscar respostas para a questão central desta pesquisa.

2.2 O BEM E A CONSTRUÇÃO DO *SELF*

Na construção do *self* é necessário possuir um vocabulário de valor (útil para as distinções qualitativas), pois a reflexão apenas sobre as decisões do agente serão insuficientes para a exigência da clareza sobre a identidade, ou seja, as avaliações feitas pelos indivíduos não se constituem em mera reflexão sobre as condições de realização da ação moral. As avaliações produzem um diferencial que será gerador das práticas virtuosas, pois diferente de Kant, para quem a reflexão crítica não gera virtude, Taylor a vê como elemento propulsor de tais práticas. Desta forma, o homem deixa de ser composto por apenas instintos desejanter para ser resultado de um processo articulador qualitativo (TAYLOR, 1997 apud ARAJUJO, 2004).

Sobre este pensamento, Taylor manifesta-se afirmando que:

Todo modo pelo qual refletimos, argumentamos e nos questionamos sobre moralidade supõe que nossas reações morais têm estes dois lados: não são apenas sentimentos “viscerais”, mas também reconhecimentos implícitos de enunciados concernentes a seus objetos. As várias explicações ontológicas tentam articular esses enunciados (TAYLOR 1997 apud ARAJUJO, 2004, p. 93).

O sujeito pensante em Taylor tem incorporadas as vivências significativas interpretadas como formas de avaliar suas decisões no mundo social. Então, na incorporação subjetiva das vivências, o indivíduo intui e pensa suas avaliações que

o orientarão no espaço significativo de suas experiências. Sendo assim, a realização de um determinado bem ocorre por um caminho escolhido pelo agente moral através de uma forma significativa de vida imbuída de valores fortes, base para a construção de sua identidade moral.

Em *As Fontes do Self*, Taylor (1997) salienta que somos um *self* na proporção em que certas questões nos importam, porque nos movemos no espaço de indagações onde encontramos orientação para o bem, por estarmos no meio de outros (característica crucial do *self*) e termos a referência dos que nos cercam. Um fato importante sobre o *self* é que ele não é um objeto, um organismo, ou que o possuímos da mesma forma como possuímos coração ou fígado: somos seres vivos com autocompreensão, em parte constituídos por autointerpretações, independente destes órgãos ou dos sentidos que as coisas possuem.

O que eu sou enquanto *self*, minha identidade define-se essencialmente pela maneira como as coisas tem significação para mim [...] e a questão de minha identidade é resolvida apenas, mediante uma linguagem de interpretação que vim a aceitar como articulação válida [...]. Perguntar o que uma pessoa é, abstraindo suas autointerpretações, é fazer uma pergunta fundamentalmente errônea, para a qual não pode haver, em princípio, uma resposta (TAYLOR, 1997, p. 52).

Este autor afirma que não acredita ser possível captar a complexidade da identidade moderna sem que percebamos que a compreensão moderna do *self* vem se desenvolvendo com anteriores concepções humanas da identidade. “O que Taylor procura com suas argumentações é mostrar a ligação necessária entre a interioridade da pessoa e as configurações significativas como forma de elaboração da identidade dos indivíduos” (ARAUJO, 2004, p. 146).

Desta maneira, ainda com o objetivo de esclarecer as principais características humanas, o pensamento de Taylor (1997 apud ARAUJO, 2004, p. 113) compreende que:

[...] o agente humano só pode se interpretar (conhecer seu *self*) tendo como ponto de referência as suas experiências cotidianas na instância dos sentimentos, emoções e desejos. É ligando-se às suas próprias experiências que o sujeito pode esclarecer para si a constituição do seu *self*, isto é, da sua identidade.

Segundo Taylor, esta constituição é produto de uma construção que ocorre a partir da relação com o outro, dentro do espaço sociocultural. “O *self* se constrói ao

longo da história das suas sensações qualitativas que ocorrem no mundo da cultura em suas diversas formas” (TAYLOR, 1997 apud ARAUJO, 2004, p. 115).

A construção da identidade do *self* mesmo aparentemente findada, nunca pode ser esgotada por aquilo que somos porque estamos sempre nos tornando. “Só passamos pela infância e pela meninice até a condição de agentes autônomos com alguma espécie de posição própria com relação ao bem” (TAYLOR, 1997, p. 70), mas esta posição é sempre desafiada por eventos de nossas vidas e, por este motivo, vive em revisão potencial com nossa maturidade e experiência, afirma Taylor (1997).

A partir deste pensamento, o que temos a perguntar é não apenas como estamos, mas, também, para onde vamos e, por não poder prescindir da orientação para o bem (que envolve algum sentido de discriminação qualitativa), surge para nós a questão da direção de nossa vida, tudo para entendê-la e para ter uma identidade. O sentido do bem “tem que ser incorporado à minha compreensão de minha vida como uma história em andamento” (ARAUJO, 1997, p. 70). Temos então outra condição: compreender nossa vida numa narrativa coerente para responder questões como de onde viemos e para onde iremos.

Taylor (1997) cita Heidegger, em *Ser e Tempo*², que descreve a estrutura temporal do ser no mundo, onde a partir de um sentido do que nos tornamos, projetaremos nosso ser futuro, e exemplifica dizendo que “a partir de meu sentido de estar na farmácia, entre os outros destinos possíveis, projeto minha caminhada para a casa” (TAYLOR, 1997, p. 70). Isto se aplica à interrogação sobre minha posição relativa ao bem, pois a partir do sentido de onde estou com relação a ele, projeto a direção de minha vida que terá, portanto, este grau de narrativa: “compreendo minha ação presente na forma de um ‘e então: havia A (o que sou), então faço B (o que projeto me tornar)’” (TAYLOR, 1997, p. 71).

No entanto é necessário que a narrativa desempenhe um papel que vá além da simples estruturação de meu presente, pois o que eu sou deve ser entendido como aquilo em que me tornei. “Você sabe aquilo que é por meio daquilo em que se tornou” (TAYLOR, 1997, p. 72). Assim ocorre com relação à minha posição no espaço moral: a partir de experiências que nos exaltam ou, em outras ocasiões nos abatem, temos que fazer movimentos de avanço ou recuo para uma avaliação real,

² HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

verificando como estes momentos são enquadrados na vida e que papel eles desempenham na narrativa desta vida. À medida que recuamos, determinamos o que somos através daquilo que nos tornamos, pela história de como conseguimos chegar ali. A orientação no espaço moral mostra-se mais uma vez semelhante à orientação no espaço físico.

Taylor (1997) afirma que encontrar sentido em minha posição relativa ao bem, requer uma compreensão narrativa de minha vida a partir de minha história e, neste sentido, a vida é uma busca. O agente moral é, para este autor, alguém que só pode ter uma avaliação autêntica sobre suas ações investigando o processo de elaboração de seu *self* através do processo narrativo, o que torna possível desenvolver uma espécie de autoconsciência do agente voltado para si mesmo para poder identificar suas motivações no plano das ações morais.

2.3 LINGUAGEM E EXPRESSIVIDADE

A construção da identidade moderna é vista por Taylor como a história de suas fontes que se interpretam designando uma dimensão expressiva da identidade. A concepção expressivista é um destes modos, o modelo teórico escolhido por Taylor como seu projeto filosófico que influenciou a cultura moderna. A prova desta influência está na importância adquirida pela linguagem que se torna central tanto para o pensamento como para a investigação científica. É na e pela linguagem que o homem ganha a capacidade de expressar a si mesmo, expressar sua identidade como aquilo que lhe é próprio (ARAUJO, 2004).

Assim, temos que considerar que nossa característica dialógica nos permite entender o vínculo existente entre identidade e reconhecimento o que permite que nos compreendamos a nós mesmos e que sejamos capazes de definir nossa identidade a partir da aquisição de outras linguagens entendidas não só através das palavras, mas também por outras formas de expressão: linguagem da arte, do gesto, do amor etc. (TAYLOR, 2000). Esta identidade ligada ao reconhecimento e proposta por Taylor, exige, para sua compreensão, que seja levado em conta o dialogismo porque "não adquirimos as linguagens necessárias para a autodefinição de nosso

eu, somos antes levados a elas por interação com as linguagens daqueles com quem convivemos" (TAYLOR, 1994b, p. 50).

Taylor (2000, p. 246) atribui ao diálogo importância crucial com relação à sua estruturação, conforme afirma: "Definimos nossa identidade sempre em diálogo com as coisas que nossos outros significativos desejam ver em nós – e por vezes em luta contra essas coisas". A comunidade linguística, segundo Taylor (1997 apud ARAUJO, 2004), é que possibilita a expressão de um sujeito ser reconhecida e permite articular o que ele pretende expressar para ganhar existência no espaço público. A linguagem tem o poder de tornar as coisas manifestas e o homem, sendo um animal expressivista, terá a linguagem como determinação, através da qual ele se expressará no mundo e lhe dará sentido. Pela linguagem o homem expressa a si mesmo e também sua identidade. A linguagem nos leva à origem de uma comunidade sendo que para os expressivistas ela se constitui como um modo específico de estar no mundo. Para Taylor (1997) a função da linguagem é a de auxiliar na construção do pensamento. "A linguagem é a atividade através da qual os agentes exprimem e articulam as coisas" (GAGNON, 2002, p. 94, tradução nossa).

A linguagem tem caráter instrumental. As palavras adquirem sentido ao designarem objetos, o significado, mas passam da função instrumental designativa para o âmbito das capacidades expressivas:

A linguagem sustenta e alimenta significativamente as experiências do *self*, não em um sentido causal, exterior, mas como elemento simbólico que possibilita, ao agente, articular internamente seus sentimentos fazendo com que estes expressem o seu modo de ser (identidade) (ARAUJO, 2004, p. 136).

A expressividade, segundo Taylor (1997 apud ARAUJO, 2004), conceitua as ações humanas como formas de identidades morais que se posicionam no espaço público, pois somos animais de linguagem e nela encontramos as possibilidades de obter novos vocabulários orientadores em nosso processo de experimentação. Expressar-se significa interpretar o mundo, no qual a linguagem possui um papel fundamental permitindo, ao agente humano, além do expressar a si próprio, reconhecer o outro. "Este é o sentido em que não se pode ser um *self* por si só. Só sou um *self* em relação a certos interlocutores [...]. Só existe um *self* no âmbito do que denomino redes de interlocução" (TAYLOR, 1997, p. 55).

Somos agentes na partilha de linguagens com outros agentes, afirma Taylor (1997). Para o filósofo Paulo Roberto Monteiro de Araujo (2004, p. 176), “o intercâmbio gerado pela linguagem entre os indivíduos leva-os a compreender que a construção das suas identidades passa pela contribuição significativa de terceiros”. “Só se é um *self* no meio de outros. Um *self* nunca pode ser descrito sem referência aos que o cercam” (TAYLOR, 1997, p. 53). Para Taylor (1997 apud ARAUJO, 2004, p. 113): “a vida de um agente não é um território de subjetivismo”, pois o importante é que ele deve construir suas referências significativas, o que faz a linguagem, no pensamento de Taylor, ganhar um vocabulário cujo propósito é compreender o *self* em suas emoções e sentimentos identificadores da natureza humana.

Sob este aspecto Taylor (1997, p. 58) salienta que:

Somos introduzidos na linguagem ao ser levados a ver as coisas tal como as vêem nossos tutores. Mais tarde e só no tocante a uma parte de nossa linguagem, podemos desviar-nos, e isto graças ao fato de nos relacionarmos com nossos parceiros ausentes, bem como graças à nossa ação de confrontar nosso pensamento com qualquer parceiro [...].

Neste contexto, importância crucial assume o nome que recebemos, pois será o que nos denominará. Todo ser humano tem que ter um nome para ser chamado, para que lhe dirijam a palavra. Taylor afirma (1997, p. 55) que “ser chamado a entrar numa conversa é uma pré-condição do desenvolvimento de uma identidade humana, razão pela qual meu nome me é (normalmente) dado a mim por meus primeiros interlocutores”.

É desta maneira que nos tornamos agentes plenos, que nos compreendemos a nós próprios definindo nossa identidade por variadas formas de linguagens como, por exemplo, a gestual, artística entre muitas outras. Essa aprendizagem vem da interação com outras pessoas que são importantes para nós e assim, pelo diálogo (em parte aberto e em parte interno), definimos nossa identidade.

Segundo este autor, mesmo depois que ultrapassamos alguns outros, como por exemplo, os nossos pais, conversamos com eles dentro de nós mesmos e também, segundo Taylor (2000), nunca nos libertamos completamente daqueles cujo amor e cuidado moldaram nossa vida em seu início. Devemos nos empenhar em nos autodefinirmos, compreendendo a influência de nossos pais, controlando-a, pois “precisamos de relacionamentos que nos preencham, mas que não nos definam” (TAYLOR, 2000, p. 247). Para este autor, “minha própria identidade

depende crucialmente de minhas relações dialógicas com os outros” (TAYLOR, 2000, p. 248) ou, ainda “o intercâmbio gerado pela linguagem entre indivíduos leva-os a compreender que a construção das suas identidades passa pela contribuição significativa de terceiros” (ARAUJO, 2004, p. 176). “Eis porque o desenvolvimento de um ideal de identidade gerada interiormente dá uma nova importância ao reconhecimento” (TAYLOR, 2000, p. 248).

Por este motivo, afirma Taylor (2000), seria necessário um grande esforço e muitas rupturas para evitar que nossa identidade fosse formada por aqueles que amamos. Desta forma, a descoberta de minha identidade não implica isolamento, mas sim que eu negocie por meio do diálogo através da linguagem. A obtenção desta identidade pressupõe intercâmbio com a possibilidade de malograr que é uma marca dos tempos modernos. Em épocas anteriores, afirma este autor, as pessoas não falavam em identidade ou reconhecimento, não por não possuírem o que chamamos de identidades ou porque dependessem do reconhecimento, mas por não serem ainda problemas tematizados.

Sob este aspecto, vemos que a expressão da interioridade para o filósofo Araujo (2004) ocorre na e pela linguagem, quando é possível, ao indivíduo, expressar-se através do diálogo, ocasião em que ele expressa a si próprio e, de modo significativo, reconhece a expressão do outro. Esta expressão do indivíduo (agente) liga-se a uma comunidade sócio-cultural de sua origem (fontes do *self*), de suas fontes culturais estruturadoras de seu *self* e, mesmo que as experiências sejam individuais, vinculam-se ao ontológico porque a identidade do indivíduo dá-se em um contexto, de forma dialógica, como resultado da interação com o outro. Para este autor, a expressividade que ocorre por meio da linguagem, como reação humana, está ligada ao sentir e experimentar o mundo, cuja interpretação permite, ao agente humano, interpretar a si próprio, o que é fundamental para que se entenda a estruturação da sociedade moderna.

Taylor (1994c) nos lembra também da importância da linguagem ao tratar da autenticidade. Para este autor, a descoberta da autenticidade como ideal ético implica na ideia de que cada um tem a sua maneira própria de ser humano. Ser sincero consigo próprio significa ser fiel à própria originalidade, a qual sou o único com o poder descobrir (TAYLOR, 1994c). Desta forma, tal como a identidade, a autenticidade implica em uma descoberta a partir do dialógico, do outro, às vezes até por oposição ou mesmo por conflito: é necessário que haja esta

intercompreensão. A perspectiva da autenticidade tayloriana pode ser importante quando nos questionamos sobre implicações que a mesma possui na educação ao buscar novos patamares significativos, de forma autêntica, para tornar o aluno um indivíduo crítico e criativo: se a educação parte de princípios já postulados por outros, a autenticidade não ficaria comprometida? A escola ao trabalhar com padrões, poderia comprometer o original e a autêntico na educação?

2.4 A QUESTÃO DO RECONHECIMENTO

Taylor afirma que a questão do reconhecimento recebe seu tratamento mais influente com Hegel³ (TAYLOR, 2000), e para que compreendamos este conceito é necessário certo recuo para sua melhor visualização. Para Taylor (1994b), o termo reconhecimento ligado à identidade é recente e resulta de duas importantes mudanças: *o fim das hierarquias*, próprias do Antigo Regime, que se baseavam na honra trazendo as desigualdades e a exclusão e a *noção moderna de dignidade* universalista e igualitária, própria das sociedades democráticas que, ao contrário do Antigo Regime, inclui a todos. Desta forma, com o objetivo de analisar os temas relativos à identidade e ao reconhecimento, Taylor (2000) nos chama a atenção ao afirmar que estas questões, embora nos pareçam familiares, nem sempre existiram entre nossos ancestrais com o sentido que lhes atribuímos hoje. O que foi que mudou para estes termos terem o sentido que possuem hoje?

Taylor (2000) atribui esta mudança, que traz a preocupação moderna com a identidade e reconhecimento, ao colapso das hierarquias que eram a base da honra, termo este empregado pelo autor com o sentido que possuía no Antigo Regime e ligado às desigualdades. Afirma o autor que, para que alguns tenham honra é necessário que nem todos a tenham (TAYLOR, 1994a)⁴. É também nesse sentido que se emprega o referido termo quando trata-se de honrar alguém dando-lhe uma recompensa pública como, por exemplo, o que ocorria na Legião de honra na

³ A obra à qual Taylor se refere é: HEGEL, G.W.F.I. **A fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, s.d, 2 v. capítulo 4.

⁴ Nessa obra, o autor refere-se a Montesquieu que emprega o termo honra quando descreve a monarquia em sua obra "O Espírito das Leis".

França. É claro que esta distinção não possuiria nenhum valor que fosse decidido atribuí-la a toda população adulta do país (TAYLOR, 1994d).

Neste contexto o autor nos lembra que a exigência do reconhecimento assume algumas vezes caráter de urgência a partir dos supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, na qual esta significa a compreensão de quem somos e de nossas características fundamentais como humanos (TAYLOR, 2000). É o caso abordado por Taylor (1994d) ao referir-se à questão das feministas que alegam terem sido as mulheres, no período patriarcal, induzidas a adotarem uma imagem depreciativa de si próprias, internalizando um quadro de sua própria inferioridade, “razão porque ainda quando alguns dos obstáculos objetivos a seu avanço caem por terra, elas podem ser incapazes de aproveitar as novas oportunidades” (TAYLOR, 2000, p. 241), além de serem condenadas a sofrer pela pouca autoestima. O mesmo ocorre com os negros de quem a sociedade branca projetou uma imagem depreciativa que foi por eles adotada e criando neles uma autodepreciação que se constitui como instrumento de opressão e, ainda com os indígenas da América sobre quem os colonizadores europeus impuseram uma imagem de inferiores como um retrato de desdém pelos povos do Novo Mundo. Neste caso, afirma o autor, seria necessário, como primeira tarefa, purgar de si mesmos esta identidade destrutiva.

Nesta perspectiva, a falta do reconhecimento devido não se limita a faltar apenas com o respeito, mas pode infringir uma ferida cruel acometendo suas vítimas de um ódio paralisante por si mesmas. “O reconhecimento não é simplesmente uma fineza que fazemos às pessoas: é uma necessidade humana e vital” (TAYLOR, 1994a, p. 42). A questão identitária só será reivindicada por aqueles não reconhecidos por seus interlocutores, pois segundo este autor: “minha própria identidade depende vitalmente de minhas relações dialógicas com os outros” (TAYLOR, 1994a, p. 52).

A democracia inaugurou uma política de reconhecimento igualitário que tomou diferentes formas através dos anos antes de tornar-se exigência de *status* das culturas e sexos. O reconhecimento igualitário além de ser adequado para uma sociedade democrática e saudável, deve ser considerado sob o aspecto de sua recusa, sob uma perspectiva moderna e generalizada porque pode causar danos para aqueles a quem o mesmo for negado: a projeção de uma imagem inferior ou reduzida pode distorcer e oprimir se a imagem for internalizada pois a compreensão

da identidade e da autenticidade introduziu uma nova dimensão do reconhecimento igual (TAYLOR, 1994a).

Desta forma, “ao lado da noção de honra temos a noção moderna de dignidade utilizada presentemente em um sentido universalista e igualitário quando trata-se da dignidade inerente a todo ser humano ou da dignidade do cidadão” (TAYLOR, 1994a, p. 43). O conceito de dignidade é compatível com uma sociedade democrática e o conceito de honra, indubitavelmente ultrapassado, significou também que as formas de reconhecimento igualitário foram essenciais à cultura democrática. Contudo, a importância do reconhecimento foi modificada e intensificada pela nova concepção de identidade individual que surge no final do século XVIII (TAYLOR, 1994a).

A importância do reconhecimento, moldada no ideal de autenticidade, é universal tanto no plano íntimo (a identidade formada a partir do contato com outros significados) como no plano social (a identidade formada a partir de uma política de igual reconhecimento) e desempenha importante papel na cultura surgida em torno do ideal de autenticidade. No plano íntimo, a identidade necessita do reconhecimento e é vulnerável a ele podendo ser formada ou deformada no decurso da nossa relação com os outros. Não é de se admirar que na cultura da autenticidade as relações sejam entendidas como autodescoberta e autoafirmação: nas relações de amor não só são importantes pela ênfase que a cultura atribui à realização das necessidades, mas são importantes também porque se constituem como um tanto da identidade que foi formada anteriormente. Já, no plano social, com a ideia de que as identidades são formadas pelo diálogo aberto, temos uma política permanente de reconhecimento igualitário que torna a política do reconhecimento igual mais central e com maior peso. “Ambos os planos sofreram a influência do ideal de autenticidade à medida que este foi amadurecendo, e o reconhecimento joga um papel essencial na cultura que surgiu a volta deste ideal” (TAYLOR, 1994b).

Desta maneira a democracia adquire nova dimensão no final do século XVIII associada ao ideal de autenticidade como uma identidade individualizada e particular, a que eu descubro em mim mesmo. Esta noção aflora conjugada a um ideal: ser fiel a mim mesmo e a minha própria maneira de ser. Sobre este tema Taylor (1994a) cita Lionel Trilling na obra *Sincerity and Authenticity*, afirmando que, segundo Trilling, esta era uma questão tratada como ideal de autenticidade.

Em que consiste este ideal? Seria útil descrever em que ele consiste, o ideal de autenticidade como nasceu e descrever sua evolução desde o século XVIII. Taylor afirma (1994a) que os seres humanos são dotados de um senso moral e de um sentimento instintivo por aquilo que é bom ou mal. O ponto de partida para esta doutrina era combater uma concepção rival segundo a qual o conhecimento do bem e do mal consistia em um processo de estimar as consequências, particularmente, daquelas que tocam nas recompensas e punições divinas. A ideia era que a percepção do bem e do mal não consistia em um processo de frio cálculo, mas ancorava-se profundamente em nossos sentimentos, no sentido da moralidade (TAYLOR, 1994a). “A moralidade tem, de certo modo, uma voz interior” (TAYLOR, 2000, p. 243). “Assim, a moralidade não se resume jamais a um conjunto de normas ou de princípios morais [...] a ação moral não consiste em uma ação em função do respeito dos critérios e de normas válidas, mas em uma ação que se julga em função de seu desafio: o bem” (GAGNON, 2002, p. 187).

Para Rousseau, lembrado por Taylor, a questão da moralidade está ligada ao seguir a voz da natureza dentro de nós que muitas vezes se vê afogada pelas paixões, como o amor próprio ou orgulho. “Nossa salvação moral vem da recuperação do contato moral autêntico com nosso próprio ser chamado por Rousseau (1986 apud TAYLOR, 2000, p. 244) como “le sentiment de l’existence”⁵. Segundo Taylor (2000) o ideal de autenticidade torna-se crucial pós Rousseau associado a Herder que, como articulador e não originador, apresenta a ideia de que cada pessoa possui sua própria medida, a maneira original de ser humano. Isto é uma ideia nova, segundo Taylor (1994c), pois antes do século XVIII ninguém havia pensado na importância moral que poderia assumir a diferença entre as pessoas. Segundo este autor, existe “uma determinada maneira de ser humano que é a minha maneira” (TAYLOR, 1994c, p. 50). Sendo assim, devo viver minha vida conforme esta maneira e não da maneira de outras pessoas, porque, se eu não o fizer, não compreenderei o significado de minha própria vida, ou seja, ser humano não terá significado para mim uma vez que perdi a capacidade de ouvir minha voz interior. Ser verdadeiro comigo mesmo significa ser verdadeiro com minha originalidade, que

⁵ “O sentimento da existência despojado de qualquer outro apego é, por si mesmo, um sentimento precioso de contentamento e de paz, que sozinho bastaria para tornar esta existência cara e doce a quem soubesse afastar de si todas as impressões sensuais e terrenas que vêm continuamente nos afastar dela e perturbar, na terra, sua suavidade” (ROUSSEAU, 1986 apud TAYLOR, 1997, p. 76).

é algo que cabe somente a mim articular para definir-me (TAYLOR, 1994c). Desta forma, a partir deste conceito, compreende-se que a identidade é:

[...] algo a que a pessoa precisa ser fiel, pode fracassar na tarefa de manter, pode renunciar quando preciso, mas, fundamentalmente, podemos ver que ela só representa o papel de nos orientar, de nos proporcionar a estrutura na qual as coisas têm sentido em virtude das distinções qualitativas que incorpora (TAYLOR, 1997, p. 47).

Retomando a questão do reconhecimento, Taylor (1994a) aborda um discurso que tornou-se familiar em dois planos: na esfera privada, onde compreendemos a formação de minha identidade como em um diálogo e luta continuada com os outros que nos importam e, na esfera pública, onde o reconhecimento igual terminou por desempenhar um papel cada vez mais importante (TAYLOR, 1994a, p. 55-56). Este autor, concentrando sua análise na esfera pública, afirma que esta política significa duas coisas sofrivelmente diferentes, localizadas respectivamente, em duas mudanças maiores: com a passagem da honra à dignidade temos uma política de universalismo propondo dignidade igual a todos os cidadãos e o conteúdo desta política foi a igualdade dos direitos e deveres para todos. Necessário era evitar a existência de cidadãos de primeira e segunda classe (TAYLOR, 1994a). A segunda mudança, do desenvolvimento da noção da moderna identidade contribuiu para o nascimento de uma política da diferença.

Existe, naturalmente, um fundamento universal que tende a confundir estas duas questões: todas as pessoas deveriam ser reconhecidas em função de sua identidade única, mas, aqui, o reconhecimento significa outra coisa. Com a política da igual dignidade estabelecida supõe-se terem as pessoas, universalmente, idêntico conjunto de direitos e privilégios; com a política da diferença o que pede reconhecimento, é a identidade única deste indivíduo ou de seu grupo, o que o distingue de todos os outros (TAYLOR, 1994a). A ideia é que precisamente esta distinção foi ignorada e assimilada por uma identidade dominante e esta assimilação constitui-se como maior impedimento contra o ideal de autenticidade.

Desta maneira, o que agora subjaz à exigência do reconhecimento é o princípio de igualdade universal, pois a política da diferença está repleta de denúncias de discriminações produzindo cidadãos de segunda classe. É aqui que o princípio da igualdade universal irá coincidir com a política da dignidade apesar de as exigências da primeira dificilmente serem assimiladas pela segunda. Esta

assimilação implicaria o reconhecimento da importância e do estatuto de alguma coisa que não é universalmente comum, isto é, “[...] só reconhecemos aquilo que existe universalmente – todos possuem uma identidade –, aquilo que é peculiar a cada um. A exigência universal estimula um reconhecimento da especificidade” (TAYLOR, 1994b, p. 59).

2.5 AÇÕES MORAIS E A AVALIAÇÃO FORTE

As ações humanas expressam valores através de quem age, pois agindo o indivíduo articula formas que os expressam. O que Taylor busca é compreender as ações que exprimem concepções morais através de seus agentes. Aqui, a linguagem terá como função redescrever as práticas dos agentes para que estes se orientem no espaço ético-político (ARAUJO, 2004). Com relação à orientação das ações morais o que basta não é, apenas, a vontade do sujeito, mas que elas sejam “[...] limitadas às normas universais das ações” (ARAUJO, 2004, p. 147).

Estas ações, às quais se refere Taylor (1997), não são neutras como pretendem as teorias de ação de Kant, mas, entendidas por Taylor (1997 apud ARAUJO, 2004) como nossas identidades morais, porque possuem fundamento nas configurações morais, onde há uma profunda relação e “inseparável conexão entre o bem e o *self*” (ARAUJO, 2004, p. 149). Não é possível obter a neutralidade nas ações, pois elas estão imbuídas de uma configuração que busca um tipo de bem que é orientador da construção de nossa identidade moral e expressividade do *self*. Estas ações não são neutras porque o agente humano posiciona-se diante das questões humanas objetivando contribuir para suas soluções, no que fica implícito o próprio ato de avaliar o que é bom para a vida, aspecto em que a avaliação forte deverá ser conceito-chave. Para Taylor (1997 apud ARAUJO, 2004), o bem é entendido como designativo do que pode ser considerado valioso, digno ou admirável. Ao propor a questão da crise de identidade, Taylor (1997 apud ARAUJO, 2004) se reporta ao fato de que agir sem considerar a avaliação forte (fundamental para compreender relações entre desejos, expressão e moralidade) é o mesmo que não ter consciência da própria identidade.

A orientação para a direção do bem é definidora de uma identidade e deverá ser formada dentro de um contexto de caráter moral, assim entendida por Taylor (1997, p. 28): “A moralidade, com efeito, pode ser e com freqüência é definida tão somente em termos de respeito aos outros”. Esta categoria de moral, para Taylor (1997), relaciona-se com as obrigações que temos para com os outros, embora haja, também, outras questões a serem observadas e que requerem uma avaliação forte. Para que se entenda a relação entre desejo, expressão, moralidade e hierarquização dos bens como, por exemplo, a maneira de levar minha vida, qual o tipo de vida que vale a pena ter, ou o que constitui uma vida significativa em oposição a outra forma de vida que se volte para questões secundárias, esta modalidade de avaliação (avaliação forte) assume um papel central.

Taylor (1997) adverte para a questão de que seguir os próprios desejos, anseios e, em consequência, dar um mau passo, poderá trazer o fracasso na tarefa de uma vida plena. É necessário que se considere a dignidade integrada ao nosso comportamento, com o sentido de nosso domínio sobre o espaço público, vulnerabilidade, autossuficiência, queridos ou admirados por outras pessoas, merecedores ou não do respeito nesse espaço, questões que são dependentes da importância da vida cotidiana.

Por esta razão, a avaliação forte assumirá, ao articular dos desejos (vinculados a um fundo moral) e sob o aspecto qualitativo, um papel dinamizador na construção das diferentes possibilidades de explicar, ontologicamente, a identidade, pois ela se constitui como um elemento que pode resgatar as origens do eu ou expressar a identidade do agente moral. A identidade se define pelas avaliações fortes realizadas pelos indivíduos nas instituições e não por uma lista de propriedades sobre minha descrição física, minha origem, educação etc. (ARAÚJO, 2004).

Taylor (1997) identifica dois tipos de avaliação do desejo para visualizar o campo do *self*, fundamentais para as análises do *self* dos agentes humanos: avaliação forte e avaliação fraca. A distinção entre elas ocorre porque a avaliação fraca tem seu foco voltado para o quantitativo, como o utilitarismo desligado do valor e consumo daquilo que sente como bom, enquanto a avaliação forte, que direciona o pensamento de Taylor, prende-se ao valorativo da ação.

Para Araujo (2004) a avaliação forte é uma forma reflexiva dos desejos que relaciona desejos e valor qualificando os desejos como sendo valorativos da

identidade do sujeito. “Ser um avaliador forte é, então, ser capaz de uma reflexão que é mais articulada” (ARAUJO, 2004, p. 92). Na avaliação fraca, ao contrário, a pessoa age por impulso sem se dar conta do que concerne à sua identidade. Não há, neste caso, como desenvolver uma identidade que permita ao sujeito agir de forma responsável.

A preocupação de Taylor (1997) é a de não deixar que os desejos humanos permaneçam na ilusão vinculados às formas frágeis de avaliação. Este autor critica os utilitaristas porque mensuram apenas opções do indivíduo nas experiências do cotidiano de objetos que desejam, permanecendo em uma forma de avaliação fraca em que julgam apenas as preferências do desejo, presos, desta maneira, à impulsos voláteis: bom é o desejado, sem comprometimento com formas valorativas, desenraizados de valor e onde as ações ocorrem por impulso sem que se dê conta do que concerne à identidade humana para uma ação responsável.

Vemos em Araujo (2004) que agir de forma responsável é ter como base uma avaliação forte que se caracteriza por um modo reflexivo dos desejos relacionados com expressões valorativas da identidade do sujeito, não se prendendo à ilusão de impulsos que se dispersam, e se ligam ao desejo de consumação de objetos “mas ao tipo de humano que ele quer ser” (ARAUJO, 2004, p. 97). É desta forma que compreendemos a incompatibilidade entre objetos desejados pelo sujeito que usa em sua ação uma avaliação forte que distingue, sob aspecto linguístico, o significado valorativo daquilo que o sujeito deseja expressar diante dos diversos desejos: nobres ou vulgares, íntegros ou fragmentados corajosos ou não.

Desta maneira, é por meio destes contrastes, que servem para que cada desejo tenha um parâmetro significativo, essencial para todas as formas de desejo, que ocorre a avaliação forte. “A importância da descrição dos desejos, em termos lingüísticos, acaba sendo um elemento fundamental como forma de realização da avaliação contrastiva” (ARAUJO, 2004, p. 88). Depreende-se, desta forma, a importância da linguagem que se desenvolve tendo por base as distinções avaliativas, não se restringindo a contrastar, circunstancialmente, os conflitos entre os desejos (porque circunstâncias não são a origem dos conflitos), mas o que eles representam em termos de valor. Portanto, na avaliação forte o desejo rejeitado não o é por conflito circunstancial porque aquele é mais profundo, não é contingente.

Para o filósofo Araujo (2004) é necessário investigar a maneira não qualitativa das avaliações dos utilitaristas para analisar o problema da avaliação forte nas

vivências humanas conflituosas do *self*. Este autor, aproveitando os erros do utilitarismo, no que se refere ao entendimento do desejo, vai esclarecer, ontologicamente, os conflitos que o humano vive como agente que procura realizar-se, expressivamente, a partir do exame da estrutura qualitativa de desejo como modo de compreender a profundidade das escolhas dos indivíduos em suas ações. Para Taylor (1997), estas escolhas são expressões da própria identidade do *self* e o que este autor deseja provar é que o humano, em sua identidade, não age circunstancialmente por impulso, mas como expressão identitária, ao qualificar o que é bom para sua existência.

A avaliação forte tem papel importante no mecanismo estrutural “[...] do *self* por meio dos instrumentos desejanter [...]” (ARAUJO, 2004, p. 90). Desta forma, afirma este autor, o significado que o objeto tem para o *self* impulsionará o desejo e avaliará os próprios desejos de maneira qualitativa voltando-se para o que venha expressar o que ele é, como identidade. O desejo desta natureza não referir-se-á à circunstância do prazer, algo como satisfação, mas às diferentes formas da concepção humana, diferente do tipo de desejo desvinculado de compromissos.

Araujo (2004) refere-se à avaliação forte como a geradora da articulação da identidade da pessoa, ao elaborar uma maneira de vida onde existe a descrição dos próprios desejos, os quais, no ato da ação, permite ao indivíduo manifestar-se decidindo qual direção tomar estimulando o sujeito agir de acordo com o que ele julga bom ou mau.

O bem é o termo que congrega todas as relações conceituais que estão no bojo das preocupações teóricas de Taylor vinculadas ao problema da ação moral [...]. O que está em jogo nessa busca pela realização do bem é a própria identidade do *self* como agente moral (ARAUJO, 2004, p. 133).

É com relação à avaliação forte que Taylor (1997) desenvolve suas teses sobre o *self* moderno, a partir da descrição dos desejos de modo contrastivo, que possibilitará ao indivíduo guiar sua vida a partir de articulações significativas. “O indivíduo, ao tomar determinadas posturas, já se encontra vinculado a uma identidade mesmo que ainda de forma confusa” (ARAUJO, 2004, p. 91). Taylor (1997) refere-se ao ser humano como sendo um *self* e entende que a construção do mesmo ocorre dentro de uma vivência comunitária, horizonte de possibilidades para a elaboração das identidades, onde estão as práticas culturais, com base em uma

configuração moral na qual o indivíduo poderá articular, de forma significativa, o que considerar ser uma vida digna. É sobre este aspecto, o da dignidade (que faz as ações humanas orientarem-se na direção do bem, considerando a inseparável ligação do bem e o *self*), que Taylor (1997 apud ARAUJO, 2004) formula a teoria moral em que se mostra a impossibilidade de o humano ter uma vida sem a orientação ética do *self*. Para Araujo (2004), o entendimento de si como agente moral envolve a própria condição de se posicionar diante dos conflitos os quais, a todo momento, colocam em risco o maior bem do homem: sua dignidade.

Com relação a esta questão, Taylor, em sua obra *Multiculturalisme: différence et démocratie* (1994a) afirma que a política de igual dignidade surge na civilização ocidental, associada aos nomes emblemáticos de Rousseau e Kant, sendo que, à exceção dele mesmo, do próprio autor, Rousseau poderia ser considerado como um dos iniciadores do discurso sobre o reconhecimento.

A política da dignidade igual baseia-se na idéia de que todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito. Sustenta-a uma noção daquilo que, nos seres humanos, pede respeito, por mais que tentemos nos afastar desse fundamento "metafísico". Para Kant, cujo uso do termo dignidade foi uma das primeiras evocações influentes dessa idéias, o que pede respeito é nosso *status* de agentes racionais, capazes de dirigir a própria vida por meio de princípios (KANT [17--?] apud TAYLOR, 2000, p. 253).

Sobre o respeito, Darwall (1995) afirma que recorrer ao respeito como sendo um direito que é devido às pessoas é parte do pensamento moral recente. A ideia não é nova, uma vez que se constitui como um dos alicerces da ética kantiana. O respeito pela lei moral implica que as pessoas sejam tratadas (inclusive o próprio indivíduo) sempre como fins em si mesmos e não como meios (DARWALL, 1995). Também o apelo ao respeito aparece em discussões sobre problemas morais específicos, como racismo e sexismo, sob argumento que várias formas de considerar os outros ou de comportar-se com relação a eles são incompatíveis com o respeito a que as pessoas têm direito. Entretanto, esta reivindicação de que todos merecem respeito pode não ser isenta de problemas, pois, conforme o autor, poderíamos perguntar: o respeito é algo que todos merecem ou há indivíduos que podem ou não podem ser merecedores deste respeito? Este tipo de questão deveria problematizar a própria definição de respeito, mas há outras questões: o respeito é

um tipo único de postura? É primariamente ou somente uma postura moral? São os indivíduos os únicos mercedores deste respeito? (DARWALL, 1995).

Para este autor, o respeito é a vontade de considerar um ou outro aspecto relevante das pessoas como é o caso dos desejos ou seus pontos de vista em uma situação específica: estes não são aspectos generalizados de respeito, mas devem mostrar um conteúdo mais específico sobre aquilo que faz os indivíduos mercedores do respeito. Os aspectos acima mencionados é que eles não diferenciam duas formas entre as quais os indivíduos podem ser mercedores de respeito e que são as seguintes: “respeito ao reconhecimento”, que consiste em dar a devida consideração ou reconhecimento a algum aspecto de algo em questão como a lei, sentimentos de alguém, instituições sociais que podem ser objetivo desta forma de respeito. Desta forma, indivíduos podem ser objetos de respeito e reconhecimento, e é este tipo de respeito que se afirma ser devido a todos os indivíduos.

Um indivíduo pode não ser apenas objeto do respeito de reconhecimento como um indivíduo. Como Erwin Goffman mostrou de maneira detalhada, seres humanos representam diferentes papéis, ou apresentam diferentes “eus”, tanto em suas interações com outros quanto sozinhos diante de platéias imaginadas⁶. Outros podem ou não responder adequadamente ao eu em questão. Falhar em levar a sério a individualidade de um sujeito quando respondendo a estímulos do indivíduo é falhar em dar ao indivíduo respeito de reconhecimento em relação ao eu apresentado ou que esteja cumprindo aquele papel (DARWALL, 1995, p. 183, tradução nossa).

Há outra forma diferente de respeito ao reconhecimento, segundo Darwall (1995), como, por exemplo, alguém que pode ter respeito pela integridade de outrem, pelas boas qualidades. Isto consiste em uma postura de avaliação porque o indivíduo manifestou características que o fazem merecedor de uma avaliação positiva (respeito à avaliação que é a avaliação positiva em si). Quando falamos de alguém sendo objeto de nosso respeito, é nosso respeito de avaliação que temos em mente, pois o que queremos dizer é que o indivíduo é merecedor de nossa avaliação positiva. Enfim, o sentimento de respeito por um indivíduo é aquele gerado pela avaliação positiva que constitui o respeito de avaliação para aquele indivíduo⁷.

⁶ Neste trecho, Darwall refere-se à obra **The Presentation of Self in Everyday Life**, de Erving Goffman (Garden City, N.Y.: Doubleday & Co, 1959).

⁷ Para um relato similar dos sentimentos morais (Cf. FREEMAN, Samuel Richard. **The Cambridge to Rawls**. Cambridge University Press, 2003. p. 481-482).

Resumindo: Respeito de avaliação é uma atitude de avaliação positiva de um indivíduo julgado enquanto tal ou enquanto comprometido a uma atividade específica. No primeiro caso, os motivos adequados são traços do caráter individual: tendências para agir por razões particulares ou uma tendência nobre de agir pelas melhores razões. No segundo caso, embora elementos de caráter não esgotem os motivos apropriados ao respeito de avaliação, alguns desses traços de caráter serão relevantes (respeito de reconhecimento pelos padrões de uma busca particular). Igualmente, as outras características que constituem as excelências adequadas na busca necessitam estar relacionadas a traços de caráter na maneira especificada. Em ambos os casos, a avaliação positiva de um indivíduo, e de seus traços, precisa ser categórica. Não pode depender do fato de que o indivíduo, por causa de seus traços, serve a um interesse ou a uma proposta individual. O respeito de avaliação enfoca a idéia de virtude. Muito da recente filosofia moral tem se preocupado exclusivamente com o julgamento de ações ou instituições sociais. Entretanto, um relato dos motivos adequados para avaliar indivíduos, as virtudes, é também uma grande preocupação dos filósofos morais (DARWALL, 1995, p. 190-191).

Dado que o respeito de avaliação e o respeito de reconhecimento podem ambos ter indivíduos como seus objetos, é importante distingui-los como atitudes. Ter respeito de reconhecimento por alguém como indivíduo é dar peso adequado ao fato de que ele ou ela seja um indivíduo por estar disposto a restringir seu comportamento de maneiras necessárias para aquele fato. Portanto, é ao respeito de reconhecimento a que Kant se refere quando escreve: “tal ser é, portanto, um alvo de respeito e, até então, restringe toda escolha (arbitrária)” (CRANOR, 1975)⁸. Respeito de reconhecimento por indivíduos, então, é idêntico ao respeito de reconhecimento pelos requisitos morais que são colocados a um sujeito pela existência de outros indivíduos.

A distinção entre respeito de avaliação e respeito de reconhecimento permite que vejamos que não há qualquer dificuldade em pensar que tanto todos os indivíduos são merecedores de respeito apenas pela virtude de serem indivíduos e que indivíduos são merecedores de mais ou menos respeito pela virtude de suas

⁸ Cranor está citando a obra *Foundations of Metaphysics of Morals*. O autor não está de maneira alguma sozinho em confundir respeito de reconhecimento com respeito de avaliação. Hardy Jones associa erroneamente a identificação de respeito por indivíduos de Kant com estar disposto a tratar indivíduos como fins em si mesmos justificando como: “Respeitar um juiz ou um progenitor não é meramente se comportar de maneira especificamente considerada (e, portanto ‘respeitosa’). É também ter uma certa atitude para com eles e considerá-los de formas específicas. ‘Respeitar um indivíduo é comumente usado propriamente para significar ‘pensar bem dele’” (Hardy Jones, **Kant's Principle of Personality** [Madison: University of Wisconsin Press, 1971], p. 75). Se interpretarmos Kant como identificando o respeito de reconhecimento por indivíduos como tal com uma disposição a tratar indivíduos como fins em si mesmos tal problema não surge. Ver também Downie and Telfer, p. 18, para outro caso dessa confusão. A referência completa da obra citada por Cranor é: KANT, Immanuel. **Foundations of the Metaphysics of Morals**. Tradução: Beck, L.W. New York: The Bobbs-Merrill, Inc., 1959.

características pessoais. Embora seja importante distinguir esses dois tipos de respeito, existem conexões entre eles.

Vemos então que, além do respeito que é devido às pessoas, há ainda que ser lembrado, conforme analisa Taylor (1997), o mais poderoso conjunto de exigências morais que dignifica a vida: a integridade, o bem-estar e a prosperidade dos outros, exigências estas que são sentidas por quase todas as sociedades, com variação apenas de seu escopo, mas que poderão ser infringidas se prejudicarmos ou mesmo matarmos alguém, deixarmos de socorrer ou ajudar alguém em momentos de dificuldade. Para tanto, será necessária a avaliação forte porque valida nossos desejos distinguindo o certo do errado, o melhor do que é pior.

Somos universalistas, afirma Taylor (1997), com respeito à vida, integridade, bem-estar e prosperidade dos outros, constituintes do mais forte conjunto de exigências, os quais infringiremos se não os respeitarmos, porque são válidos e reconhecidos por todos humanos. Sentimos mesmo estas reações como se fossem instintivas, em contraste com outras reações morais frutos da criação ou da educação. Assim, por exemplo, matar ou ferir, socorrer alguma necessidade humana parecem ser produto de uma compulsão natural, tão arraigadas estão em nosso instinto. Embora a cultura e a educação possam definir fronteiras relevantes para toda espécie humana, elas não são responsáveis pelas reações básicas em si. Há culturas, a partir de uma explicação teísta, que fazem restrições a este respeito negando os outros (exclusão de hereges, por exemplo) como se estivessem em posição inferior, justificando, assim, seus comportamentos.

A partir deste pensamento, poderíamos perguntar quais os critérios que fizeram a distinção entre os que foram e não foram incluídos para nos agarrarmos a esta característica distintiva e nos protegermos contra a falta de merecimento e respeito: “É isso que fazemos com os racistas. A cor da pele ou os traços físicos não têm nenhuma relação com as coisas em virtude das quais os seres humanos merecem nosso respeito” (TAYLOR, 1997, p. 20).

Após estas aborgagens feitas ao pensamento de Taylor e à questão do respeito proposta por Darwall, analisaremos, no último capítulo, as questões relativas à escola e trabalho docente, para as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E ÉTICA

Neste capítulo examinaremos alguns aspectos da instituição escolar, da educação escolar e formação docente para podermos entender a questão da construção da identidade do professor no contexto organizacional. Desta maneira, ao adentrarmos nos temas propostos por esta pesquisa deparamo-nos com a perspectiva da educação a partir de Sacristán (1999), em *Poderes instáveis em educação* que, nesta obra, considera a necessidade da mesma ser revista na modernidade, pois a saída para as mudanças educacionais estaria em descobrir o sentido para o que já existe e a retomada de consciência, pelos agentes, de suas ações. Para Sacristán (1999), a escolarização universal ficou longe do que se poderia desejar, o que se revela pelos altos índices de evasão, fracasso escolar, deterioração cultural e analfabetismo funcional e, por esta razão, este autor conclui que o sistema educacional clássico além de não cumprir sua missão de universalizar os bens que prometeu, ainda sofre pela falta de eficácia no oferecimento de uma escolaridade de qualidade para todos.

Para este autor, falar em educação é falar de prática social e entendê-la como motor de transformação, é fazer referência a um mundo que envolve estados subjetivos, aspirações sociais, atividades familiares, políticas educacionais entre outros aspectos onde se concentram, desde o século XIX, esforços para a compreensão de como é estruturada sua dinâmica, como se movem seus fenômenos para que ela funcione da forma como tem ocorrido. Há nela um interesse ligado à curiosidade e preocupação com o fruir de seus acontecimentos que chega a ultrapassar a discussão dos especialistas no que se refere à intuição daqueles que entendem a educação como transformadora dos aspectos cultural, pessoal e econômico. “A educação e as formas e instituições para consegui-la [...], caminhos de melhoria e aperfeiçoamento da espécie humana e das sociedades [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 18).

Compreender a educação e guiá-la são elementos entrelaçados do saber sobre as dimensões que correspondem ao saber, porque e como as coisas se apresentam, da maneira como se apresentam e de que forma podem se tornar para obter finalidades mais atraentes, enfim, representa perguntar a respeito do que faz a educação mover-se. Acreditar e esperar que teoria (onde estão a universidade departamentos de pesquisa, formação e propagação de teorias) e razão façam melhorar a prática (onde estão as escolas, e seus profissionais da educação), constitui-se em forte motor que explica o que é a educação sob o ponto de vista do que acontece e do que gostaríamos que acontecesse.

A este binômio, teoria e prática, ligam-se aos planos relacionais das instituições profissionais e agentes da prática compreendidos por aqueles que trabalham ou decidem sobre educação, os estudantes que não são apenas destinatários do currículo. Entretanto, o tema central da explicação sobre o que é educação está na relação entre o conhecer e fazer o que nos leva a outros contextos institucionais, culturais, pessoais (SACRISTÁN, 1999). Para Sacristán, há necessidade de dirigir a tarefa de educar por ideias mestras geradas em projetos compartilhados, porém desenvolvidas individualmente, pois o sistema escolar não poderá ser deixado à mercê de uma dinâmica social ocultadora de interesses não evidentes.

Com relação a esta questão, Brzezinski (1998, p. 161) afirma que:

parte-se do entendimento de que a finalidade da educação escolar é a transmissão sistemática de conteúdos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo a de assegurar aos alunos a apropriação ativa deste conhecimentos para que possam reelaborar novos conhecimentos [...].

Sendo assim podemos entender que a prática pedagógica tem a prática social como ponto de partida e chegada e que ter acesso ao conhecimento é pré-requisito para a vida social entendida como possibilidade de acesso ao trabalho, cultura e cidadania, ou seja, a educação permite, em parte, a libertação da dominação que impõe a condição de classe. Vê-se, desta maneira, a importância que deve ser atribuída à formação dos professores o que passa também por sua valorização e reconhecimento de sua responsabilidade social para construir uma sociedade mais democrática e mais justa.

Desta forma, reconhecer estas finalidades da educação faz entender a necessidade de dotar o professor de condições para desenvolver seu trabalho, produzir e socializar o conhecimento, o que envolve a função social e política da educação escolar, especialmente aquela que destina à formação de professores para atuarem nas escolas.

O desafio que se coloca, neste momento em que, pela modernidade há uma complexificação da escola, é o de como formar profissionais com competência pedagógica para preparar o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político social, sem que este seja dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes (BRZEZINSKY, 1998, p, 162).

Para Sacristán, “a educação é o caminho de avanço no conhecimento, no aperfeiçoamento moral da humanidade, no desenvolvimento material, no bem-estar social geral e na obtenção da autonomia e da liberdade e no desaparecimento das desigualdades sociais” (SACRISTÁN, 1999, p. 151). Este autor afirma que quase todas as revoluções que buscam um homem novo para um futuro melhor consideram a educação como uma alavanca fundamental para o alcance de tais objetivos. Um sujeito educado é mais pleno e uma sociedade ou um país com uma escolarização mais prolongada de melhor qualidade e mais universalizada possui maiores possibilidades de crescimento social. Esta crença é compartilhada pela maioria das pessoas, o que explica as pressões sobre o sistema educativo de quem se espera o cumprimento de suas funções.

O lócus central da educação é a escola e, neste contexto, Antonio Nóvoa (1995a) afirma a importância da descentralização e do investimento das escolas, locais de formação, para a modernização do sistema educativo. É urgente que elas adquiram mobilidade e flexibilidade incompatíveis “com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado” (NÓVOA, 1995a, p. 17). Já para Nietzsche (2009), os estabelecimentos de sua época eram instituições que transmitiam uma educação “uniformizada e medíocre” (NIETZSCHE, 2009, p. 16), responsável por conservar os jovens imaturos, ignorantes e indiferentes dentro de uma pedagogia que ele considera um misto de erudição e futilidade, pois não formava homens exigidos para uma cultura elevada e atores em um destino superior. Para este autor, seria necessária uma nova concepção de educação, nova pedagogia que desse aos estabelecimentos de ensino alemães novos objetivos, conteúdos e métodos. Para

Nietzsche (2009), as diretrizes que deveriam ser vigentes não poderiam ter origem em estruturas burocráticas, mas sim fossem obras de homens superiores portadores de cultura, maturidade e experiência que se opusessem à política educacional vigente comandada por servidores que nada tinham a ver com educação e cultura.

O autor ainda postula que os currículos escolares deveriam ser concebidos tendo como exemplo a cultura clássica a qual se baseia na necessidade da Filosofia e Arte e, com relação ao processo pedagógico, deveria ser observado o princípio da ascendência do homem cultivado sobre jovens imaturos e impulsivos, para torná-los cultos, através da razão, da reflexão e da articulação entre experiência e cultura. A incumbência da educação seria fazer compreender, pela experiência pessoal dos estudantes e dos incentivos dos mestres cultivados, os pensadores do passado, porque neles se encontram o saber e a experiência transformadores da cultura. Para este autor, a cultura autêntica não deve ser confundida nem com a comodidade de uma disciplina especializada e nem com o aspecto medíocre de uma linguagem bárbara (NIETZSCHE, 2009).

Para Paulo Freire (1996), a escola mostra-se como possível caminho para a construção de valores éticos através da educação escolar. Em seu livro, *Pedagogia da autonomia*, este autor coloca a questão da ética como uma necessidade da prática educativa, enquanto formadora, alertando para a rigorosidade não de uma ética de mercado obediente ao lucro, mas daquela que é universal do ser humano, que não aceita a exploração no trabalho, a falsidade com relação à verdade que ilude o indefeso, que destrói sonhos e promete sabendo que não cumprirá. A ética a qual se refere Freire (1996, p. 8), diz respeito:

[...] a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo [...] que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.

Freire (1996) acredita não ser possível pensar em humanos fora da ética porque isto soaria como uma transgressão. Desta forma, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 18). Portanto, se a natureza humana é respeitada o ensino dos

conteúdos deve estar alinhado à formação ética e moral do aluno, uma vez que o objetivo primordial da educação é a formação dos educandos.

Já para Aquino (1998), a escola é lugar onde as diferenças humanas e sociais são acolhidas, mas também o local onde são engendradas novas diferenças, enfim, a escola é uma instituição onde coexistem o estranhamento, alteridade e mestiçagem, marcas da condição humana. Entretanto, afirma o autor, sem ela não haveria cidadania sustentável nem desenvolvimento ou transformação humanas, pois uma pessoa sem escolaridade seria meio cidadão, meia pessoa, de certa forma, porque seria condenada a viver à sombra dos que tivessem seus direitos garantidos.

E, para Giroux (1997, p. 37), “as escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de *status* e classe que existem na sociedade mais ampla”. Para este autor, as escolas, reprodutoras da sociedade existente, são locais instrucionais que se destinam a passar uma cultura e conjunto de habilidades para capacitar o aluno a operar eficientemente na sociedade. Já para Nóvoa (1995a), a escola é uma instituição com autonomia relativa, como se fosse um território intermediário de decisão, considerando o domínio educativo, mas que não se limita a reproduzir as normas e valores sociais, embora não se constitua em um microuniverso.

Na concepção de Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (1998), a escola é a instância específica de socialização através da educação. Cabe à escola atender e canalizar o processo:

a função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade (GÓMEZ; SACRISTÁN, 1998, p. 14).

Entretanto, para este autor, a escola não é a única instância a cumprir a função de reproduzir, pois a família, grupos sociais e os meios de comunicação exercem também esta função, embora a escola se especialize neste exercício através de seus conteúdos formas e sistemas de organização. Nos alunos são introduzidos conhecimentos, ideias e modos de conduta que a sociedade requer, contribuindo para a interiorização neles, dos processos de socialização. Gómez e

Sacristán (1998) afirma que este processo de socialização no tecido social não ocorre de modo tão linear ou mecânico, pois esta tendência à reprodução choca-se com a que busca modificar esta lógica, e que é composta por indivíduos que igualmente integram os grupos sociais, provocando um delicado equilíbrio entre conservação *versus* mudança, que tem reflexos na estrutura social da escola.

Esta estrutura social passa pela questão da ética sobre a qual o documento do MEC traz, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1996b), a sinalização para uma educação escolar que proporcione ao aluno a compreensão de sua cidadania, entendida como participação social e política, e que envolva preceitos éticos, na medida em que esta cidadania cria direitos e deveres políticos, civis e sociais. Por outro lado, o documento intitulado: “Ética e Cidadania”, também do Ministério da Educação, aponta para questões da cidadania onde fica implícita a noção de Ética a partir da seguinte afirmação:

Aprender a ser cidadão é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência, a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país (BRASIL, 2004, p. 16).

Desta maneira, se estes valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos alunos, parece ser responsabilidade da Escola prepará-los, pois está no âmbito da educação escolar a questão da formação para uma cidadania mais ativa. A Escola deverá e poderá formar seus alunos para que possam interagir com o mundo, na perspectiva de distinguir o mais correto, o mais justo, de fazer a diferença diante do que poderia ser feito de melhor. Entretanto, como transformar ações do cotidiano escolar em ações éticas, que tipo de conteúdos adotar, quais as atitudes deveriam ser eleitas dentro de uma instituição de ensino, como mediar conflitos dentro de um padrão ético? Quais canais de participação poderiam ser criados na escola, e de que forma isto seria possível?

Aquino (1998), ao referir-se à ética deixa claro que ela não pode ser ensinada, que ela não está evidente em teorias ou conteúdos, mas que a todos perpassa, de forma transversal, no exercício da confiança das relações humanas. De qualquer forma, podemos entender que o cotidiano das escolas constitui-se como o “*locus*”, por excelência, onde poderiam ser discutidas e refletidas, não só pelos docentes, mas por toda equipe que integra a escola (alunos, professores, pais

e funcionários), inclusive os que habitam em seu entorno, questões sobre a Ética e alternativas para solução de eventuais problemas. Não seria o caso de criar regras, fazer discursos, colocar princípios ou preceitos morais, uma vez que um dos objetivos da educação escolar é formar cidadãos críticos e pensantes, que saibam fazer as próprias escolhas, o que, no caso de regras, soaria como uma imposição, subtraindo dos alunos a possibilidade fazê-las. Eventos que ocorressem nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas ou com os pais, ou ainda nos trabalhos executados pelos alunos, tudo isto enfim, dentro ou fora dos muros escolares, poderia perpassar pela ética, ainda que não houvesse consciência disto ou que seu corpo manifestasse, por costume, tratamento pouco respeitoso entre todos.

É possível que a busca de comportamentos éticos fizesse aproximar a teoria da prática, ainda que existisse entre elas, no dia-a-dia escolar, um divórcio permanente. Talvez fosse necessário propor, para a escola, a busca de mecanismos que proporcionassem o desenvolvimento de princípios éticos de cidadania, por meio de atitudes, por parecerem ser bem mais eloquentes do que o simples ensinar a respeitar. Para exercer a cidadania é necessário que existam princípios democráticos (dentro de um estado de direito), situação em que todos devem orientar sua atuação social norteados por padrões éticos, discurso este que nem sempre se confirma na prática. Por haver aqueles que falham, eticamente, em situações como a de cooperação, solidariedade por exacerbação de individualismos, intolerância, preconceito e discriminação, corrupção, violência, etc, conclui-se que o campo da ética é bastante polêmico e de complicada efetivação, o que se debita às dificuldades diante da clareza na definição de valores (BRASIL, 2004).

Por esta razão, a escola é chamada para, com a perspectiva de formar gerações que possam acenar com a construção de uma sociedade mais justa, contemplar, em suas propostas educativas, ensinamentos e vivências em situações reais, que sejam norteadas por princípios éticos, desde os conteúdos até as relações interpessoais, não apenas dentro de seus limites geográficos, mas também de seu entorno. Uma educação para a cidadania parece ser elemento chave e, ao mesmo tempo, o grande desafio por envolver o esforço de todos, a cada dia, tendo em vista um mundo mais justo e solidário entre os humanos.

3.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A efetivação de todo este discurso passa pelo desafio da boa formação do professor. Sobre este aspecto, Sacristán (1999) acrescenta que a educação, em sua moderna concepção, necessitou de uma instituição organizada a escola e de mediadores (os professores) que dessem conta eficazmente da tarefa educativa.

Para Nóvoa (1995b), a formação docente envolve um projeto de ação e de transformação onde está implícita a valorização das pessoas e grupos que lutam pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Afirma este autor, que sem formação adequada dos professores não haverá inovação no campo pedagógico, nem reforma na educação e nem ensino de qualidade. Nesta perspectiva, Portugal tem como ordem do dia a formação contínua dos professores que, apesar das dificuldades e contradições pode favorecer ações adequadas no preparo dos professores tão acusados e tão criticados. Os reformadores portugueses do século XVIII anteviam que a criação de uma rede escolar no espaço nacional legitimaria, sob aspecto ideológico, o poder do Estado na educação, reprodutora social. Ao mesmo tempo cuidou-se da profissionalização dos professores, voz dos novos dispositivos de escolarização. No decorrer do século XIX a imagem do professor caminha “do apostolado ao sacerdócio [...]” (NÓVOA, 1995b, p. 16), sendo que na sua profissão não deve saber muito e nem pouco, ser pobre nem rico, nem bem funcionário público nem liberal e, controlados pelo Estado, vão sendo submetidos a uma exigência cada vez maior de recrutamento e seleção. Paradoxalmente, verifica-se nos professores uma maior afirmação autônoma da profissão que fará desembocar num conflito a respeito de seu estatuto⁹.

A reforma de 1901 por um lado estipula que só constitui habilitação para o magistério público a aprovação nos cursos das escolas normais ou de habilitação para o magistério primário e que só podem ser nomeados professores das escolas normais, “os indivíduos com habilitação legal para o magistério [preferindo-se] os professores ou professoras de instrução primária que tiverem mais de cinco anos de bom e efetivo exercício de magistério” (BRASIL, 1901, art. 73 apud NÓVOA, 1995b, p. 17). Estas medidas contribuem para reforçar o poder dos professores relativo à

⁹ A este respeito, a Reforma de 1901 deixa clara as ambiguidades da política educativa relativa aos professores.

sua profissão e para “sublinhar a importância do saber dos colegas” (NÓVOA, 1995b, p. 17). Por outro lado “alerta-se contra a extensão dos programas, com receio que ‘em vez de ótimos mestres, dali saiam pedantes superficiais e pretensiosos’ e decreta-se a proibição de ‘congressos de professores de instrução primária, que não tenha exclusivamente por objeto questões pedagógicas’” (BRASIL, 1901, art. 115 apud NÓVOA, 1995b, p. 17). Estas duas medidas limitam a profissionalização dos professores ao mesmo tempo em que reforçam o controle estatal.

A primeira República portuguesa termina por criar conflitos relativos ao estatuto da profissão docente na medida em que a República, ambiciosa pela formação de um homem novo, dá aos professores um papel relevante o qual, apenas em um contexto de prestígio, qualificação e autonomia, seria possível desempenhá-lo. O Estado, no entanto, não abdicará de sua intervenção. Para a educação convergem correntes que brigam por maior autonomia do profissionalismo docente. “O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a política. [...] Um recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais” (LIMA, 1915 apud NÓVOA, 1995b, p. 17).

Ora, se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se da competência do Estado, o mesmo se não se pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes. O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objetivos a realizar, mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a seleção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista (TAMAGNINI, 1930 apud NÓVOA, 1995b, p. 18-19).

Estes dois autores, Lima e Tamagnini, com perspectivas educativas e ideológicas diferentes, são coincidentes quanto à necessidade de delimitação do espaço docente a partir da especialização que adquirem nas instituições de formação. Assim, Adolfo Lima (1915), citado por Nóvoa (1995b), aborda o poder com relação ao recrutamento dos professores e Eusébio Tamagnini, igualmente citado por Nóvoa (1995b), aborda o saber relativo à pedagogia do ensino.

O confronto entre os dois distintos projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de

professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional (NÓVOA, 1995b, p. 18).

Desta maneira, pensar na formação dos professores envolve assumir certas posições epistemológicas, ideológicas, culturais relativas ao professor, aos alunos e, por outro lado, conceber a formação docente implica na manutenção de alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns que coloquem em destaque a formação inicial – embora esta não deva ser entendida como oferta de produtos acabados. Para Nóvoa (1995b), é necessário que se destaque a formação do professor como uma necessidade contínua e, para o desenvolvimento profissional do professor é necessária uma valorização de aspectos do contexto.

Nóvoa (1995b) refere-se à formação dos professores, em Portugal, nos anos 80, como anos difíceis que acentuaram o mal-estar profissional, pois mais do que desprestigiada, esta profissão tornou-se difícil pela ausência de um projeto coletivo mobilizador da classe, o que faz dificultar a afirmação dos professores sob aspecto social, provocando neles uma postura defensiva própria dos funcionários e propriamente de profissionais autônomos. Nóvoa cita Mark Ginsburg que se refere à profissionalização docente da seguinte forma:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (GINSBURG; MARK, 1990 apud NÓVOA, 1995b, p. 23-24).

Os professores em Portugal estão também submetidos a esta tensão pela tendência em separar a concepção da execução e pela tendência à intensificação do trabalho do professor sobrecarregando-o com inúmeras tarefas (NÓVOA, 1995b). Nóvoa refere-se a Apple e Jungck que afirma o seguinte:

[...] a intensificação leva os professores a seguir atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre as mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo,

quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores (APLPLE; JUNGCK, 1990 apud NÓVOA, 1995b, p. 24).

Nesta nova configuração da profissionalidade docente, a formação dos professores pode, segundo este autor, desempenhar papel importante podendo estimular a “emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOAb, 1995, p. 24). A formação de professores não compreende a questão da lógica da atividade educativa que nem sempre é coincidente com os mecanismos da formação, ao confundir formar com formar-se, ao ignorar o desenvolvimento pessoal no processo de formação. Por outro lado, também a formação de professores não valoriza a articulação entre formação e projetos das escolas inviabilizando, por estes problemas, a formação docente assentada no eixo do desenvolvimento profissional docente “na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1995b, p. 24).

A formação dos professores deveria ser estimuladora do aspecto crítico reflexivo destes profissionais, objetivando sua autonomia na perspectiva da construção de sua identidade profissional. Estar em formação implicaria em investimento pessoal, sendo urgente encontrar espaços possíveis de interação entre o pessoal e o profissional que permitissem, aos professores, a apropriação de seus processos de formação. Nóvoa (1995b) observa que a formação do professor não é construída por acúmulo de cursos, mas sim a partir de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas na perspectiva da reconstrução da identidade profissional em um percurso educativo que caminha em processo de ir e vir. Este autor salienta a importância de “[...] investir a pessoa e de dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995b, p, 25). Afirma este autor que a teoria fornece indicadores, mas o saber de referência está na experiência e na identidade.

Sobre a experiência relacionada ao saber, Dominicé (1990 apud NÓVOA, 1995b, p. 25) afirma:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

Não é caso da experiência pedagógica apenas, mas também dentro de um quadro de produção de saberes salientando-se aqui a importância de trocar experiências e partilhar saberes com a perspectiva de consolidar a formação mútua de um professor que é, ao mesmo tempo, formador e formando. Fundamental é o diálogo entre professores para a consolidação de saberes a partir das práticas e o desenvolvimento de uma cultura profissional que os levem ao exercício da autonomia da profissão docente.

A organização das escolas para Nóvoa (1995b) parece não proporcionar possibilidade de um conhecimento profissional partilhado dos professores, como também parece dificultar, para os percursos da respectiva formação, o investimento de experiências significativas que poderiam contribuir para a formação dos saberes reflexivos destes profissionais, cuja formação está ligada à produção de sentido sobre suas experiências vividas. Seria desta forma que os professores poderiam ser definidos como profissionais reflexivos e não simplesmente como funcionários. Schon (1990), citado por Nóvoa (1995b), postula conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação ganha pertinência dentro do quadro do desenvolvimento pessoal dos professores considerados em seu conjunto, porque práticas de formação continuada em torno de professores, individualmente, colaboram para a aquisição de conhecimento e de técnicas, mas promovem o isolamento, reforçando a questão dos professores transmissores do saber não do saber construído por eles. As práticas coletivas de formação são importantes para a emancipação profissional e para consolidação da autonomia de uma profissão. Os professores devem assumir-se como produtores de sua profissão (NÓVOA, 1995b).

Desta maneira, o que importa seria formar professores reflexivos que pudessem assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento enquanto profissionais e que fossem protagonistas na implementação de políticas educativas, conforme Schon (1990 apud NÓVOA, 1995b, p. 27): “Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade incerteza, singularidade e de conflito de valores”.

A formação dos professores deve ser, portanto, trabalhada dentro da diversificação de modelos e práticas que possibilitem novas relações com o saber pedagógico e que possibilitem a reflexão crítica sobre sua utilização e que passem por processos de investigação articulados com as práticas educativas (NÓVOA,

1995b). Tudo isto se relaciona com um contexto que precisa ser mudado, de instituições que precisam ser transformadas porque as escolas não mudam sem que os professores estejam empenhados neste ideal, mas também os professores não podem mudar se não houver mudança das instituições onde trabalham. “O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (NÓVOA, 1995b, p. 28), pois a mudança interativa dos professores e contextos dará novo sentido às práticas de formação destes profissionais.

Com relação ao aspecto da afirmação profissional dos professores, verifica-se, a partir de Nóvoa (1995c), que ela constitui-se em um trajeto de lutas e conflitos em um campo onde atuam múltiplos atores como a Igreja, Estado e família que percebem a consolidação do corpo de professores, marcada por tensões e pouco consenso, como uma ameaça aos seus interesses. Para Nóvoa (1995c), a história da profissão docente desenvolve-se em processos contraditórios e, a partir de diferentes perspectivas, verifica-se a proletarização dos professores nestas últimas décadas. No caso português, a tendência à desprofissionalização ocorreu em momentos como o Estado Novo (desvalorização do professor), mas também após o 25 de abril quando a ideologia suplanta os critérios profissionais e, ainda, com a Reforma de 1896 que acentua a separação entre atores e os que decidem. Somados a estas questões, contribuem para a desprofissionalização do professor a expansão escolar, o aumento do número de professores e a incerteza quanto “às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites” (NÓVOA, 1995c, p. 21).

Estas tendências precisam ser confrontadas com a afirmação da profissão a partir dos anos 80, o que implica em uma visão reveladora de sua complexidade. A crise da profissão, afirma Nóvoa (1995c), é antiga e a superação deste mal-estar docente não tem perspectivas de curto prazo: é necessária a realização de importantes investimentos para esta superação. Afirma este autor que, paradoxalmente, verifica-se, a partir de sondagens publicadas e por relatórios diversos, que o prestígio do professor é ainda uma realidade. Em alguns documentos a imagem do professor é positiva especialmente quando confrontada com outras atividades profissionais.

Este paradoxo pode ser explicado pela brecha existente entre a visão idealizada, a real e concreta do ensino onde está situado o centro da crise da

profissão que, afirma Nóvoa (1995c), pode ser útil como espaço para tomar decisões sobre os percursos futuros dos professores. É necessário que se rompa com a lógica vigente, pois o papel do Estado na área educativa está esgotado o que torna urgente legitimar outras instâncias no domínio educativo e ainda questionar o papel dos professores nas organizações escolares.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), promulgada dentro da concepção neoliberal, a do Estado mínimo, desobrigado do trabalho formador, dispõe sobre a formação de docentes para atuar na educação básica:

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996a, art. 88).

O art. 10, incisos I e IV da Lei 9.394 (BRASIL, 1996a), dispõe que os Estados se incumbirão de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino” e “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Outra atribuição desses institutos, segundo Aguiar (2000, p. 197-209), é a de manter programas pedagógicos de complementação de estudos para graduados que, por acaso, se interessem em dedicar-se à educação básica. Esses programas são destinados a quem é detentor de diploma de curso superior e que queira ingressar na carreira de magistério.

Em relação ao tema “Formação de Professores”, o livro *Formação de professores no Brasil* (SILVA et al, 1991) apresenta duas passagens sobre a influência da política oficial na formação de professores. A primeira, relativa à década de 1970, e a segunda relativa à década de 1980:

A maioria dos documentos reflete ainda a presença do discurso oficial sua preocupação básica com a vinculação entre Educação e Estado, além da racionalização dos recursos a serem aplicados no setor e do domínio, pelo professor, da tecnologia educacional disponível. Quanto ao conteúdo, as publicações dos anos 80 diferem muito do das décadas anteriores: muda não só a ênfase como a própria temática. O parâmetro de análise deixa de ser o discurso oficial ou a formação técnica do professor cedendo lugar à reflexão sobre o papel e atuação do educador, tendo em vista, de um lado, o compromisso deste último com as camadas majoritárias da população e, de outro, a função social e política da escola (SILVA et al, 1991, p. 7-8).

Em artigo publicado no livro *Formação do Educador*, é tratada a questão dos saberes presentes na formação do professor, a partir da seguinte afirmação:

[...] quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa saber em que consiste a educação. Segue-se, pois, que se invertem os termos da questão: em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador (SAVIANI, 1996, p.145).

Nesse mesmo artigo, Saviani (1996), ao falar da natureza da educação e dos saberes decorrentes, faz referência à sua própria origem junto com a da espécie humana, mas de forma espontânea, para encontrar, depois, na escola, a sua forma principal e dominante, que vem ocorrer junto com o processo de formação da sociedade capitalista.

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando cada vez mais intensa a necessidade de superação (SAVIANI, 1996, p. 147-148).

Nesse contexto, Libâneo (1992) afirma que a escola funciona como modeladora do comportamento humano organizando o processo e aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, produzindo indivíduos para o mercado de trabalho dentro da ordem social vigente, o sistema capitalista, que permite ao indivíduo se integrar na máquina do sistema social. A relação professor-aluno é estruturada em objetivos com papéis bem definidos, onde ao professor compete administrar as condições de transmissão da matéria, conforme sistema instrucional eficiente e efetivo que resultem em aprendizagem e ao aluno compete receber, aprender e fixar as informações obtidas. Os pressupostos de aprendizagem estão fundamentados na teoria de que aprender é uma questão de modificação de comportamento.

É urgente que a formação do professor desencadeie um processo reflexivo

com base na própria prática pedagógica das escolas infantis às universidades, passando pelas escolas técnicas e cursos de educação não formais, independente de disciplinas ou conteúdos abordados.

A formação pode estimular o desenvolvimento do profissional docente: o que importa é valorizar paradigmas de formação objetivando preparar professores reflexivos, comprometidos com o próprio desenvolvimento enquanto profissionais e, como protagonistas, tenham condições de participar da implementação de políticas públicas concernentes à educação (NÓVOA, 1995b). Para este autor, é necessário investir nos saberes do professor e lembrar que as situações que enfrentam possuem características especiais e só um profissional competente pode ter capacidade de desenvolvimento reflexivo.

Já para Moraes (1996, p. 72), será fator principal das mudanças da contemporaneidade:

pensar na formação do professor para exercer uma pedagogia adequada dos meios, uma pedagogia para a modernidade é pensar no amanhã, numa perspectiva moderna e própria de desenvolvimento, numa educação capaz de manejar e produzir conhecimento.

Para Sacristán ([1988?] apud NÓVOA, 1995c, p. 68), os professores não produzem aqueles conhecimentos que devem reproduzir e nem determinam as estratégias de sua ação. Por esta razão é muito importante que se analise o significado da prática educativa e que se compreenda suas consequências no plano de formação e estatuto da profissão docente.

Sácristan ([1988?] apud NÓVOA, 1995c, p. 68) colabora com esta discussão afirmando:

A prática educativa remete, freqüentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à ação didática, mas a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes.

Desta forma, urge o redirecionamento do ato de ensinar, envolvendo professores bem formados, reconhecidos socialmente, como sujeitos de aprendizagem, possibilitando-lhes o desenvolvimento como profissionais participantes da construção da cidadania na condição de educadores que reconhecem, no domínio do conhecimento, um caráter libertador. Entretanto,

permanecem questões instigantes: será que as organizações atendem estas necessidades formativas do professor? Será que estas mesmas organizações permitem seu reconhecimento ou o impedem de ser reconhecido?

3.3 O PROFESSOR NO CENÁRIO O DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: AS MUDANÇAS SOCIAIS.

À educação debita-se o caminho para avançar nos seguintes aspectos: conhecimento, aperfeiçoamento moral, desenvolvimento material, bem-estar social, obtenção da autonomia, liberdade desaparecimento das desigualdades sociais. “As políticas relacionadas com o estado de bem-estar manifestaram esses ideais em seus programas sociais” (SACRISTÁN, 1999, p. 151). À sua maneira, quase todas as revoluções que buscaram um novo homem para uma sociedade e futuro melhores, consideraram a educação como a alavanca essencial para alcançar tais objetivos. Nos últimos 20 anos, as transformações sociais, políticas e econômicas foram muito acentuadas também no sistema educativo, o que pode ser constatado pelas tentativas de reforma do ensino nos países europeus. Aqui no Brasil estas tentativas ocorrem, especialmente, a partir da Constituição de 1988 com a LDBN 9493/96 (BRASIL, 1996a).

Estas reformas são, no entanto, vistas com descrédito pela sociedade que deixou de pensar a educação como promessa para um melhor futuro. Também os professores enfrentam seu trabalho com atitude de desilusão e renúncia o que provocou, nos países europeus, a degradação de sua imagem social como também do ensino. Observe-se que as atitudes dos professores e da sociedade são de muita importância para a realização das reformas, ou seja, constituem-se na chave para o sucesso das mesmas, conforme Esteve (1995).

Esteve afirma que o elemento que mais contribuiu para a degradação da imagem social do ensino e dos professores foi a passagem do sistema de ensino de elite para o de massas que, fazendo ampliar o número de professores e alunos, fez com que aparecessem novos problemas qualitativos. “Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova

situação. Como caracterizar a mudança qualitativa que se operou no trabalho docente, originando novas dificuldades?” (ESTEVE, 1995, p. 96).

Alvin Toffler (1972 apud ESTEVE, 1995) define esta situação como se fosse choque do futuro, ou seja, uma mudança social acelerada que tem como consequência o desajuste do indivíduo ao perder suas referências, assim como quando saímos para um país estrangeiro e enfrentamos problemas relacionados à língua, horários, hábitos que nos fazem mudar os nossos costumes. A diferença está no fato de que voltando, reencontraremos a cultura a que estamos habituados. Esta situação é quase a mesma que ocorre com a mudança social: o mundo que conhecemos é substituído por outro, porém sem possibilidade de retorno ao que dominávamos e conhecíamos. Este é o sentimento de desencanto que faz vítimas os professores quando comparam a situação de ensino de anos atrás com a realidade que enfrentam hoje nas escolas onde trabalham. O sentimento de insegurança gera o ceticismo e a recusa dos professores frente às novas políticas de reforma educacional.

O professor, perante as mudanças sociais, vê-se diante de uma situação comparada àquela em que um grupo de atores, vestidos com trajes de época, é surpreendido por uma troca de cenário sem prévio aviso: a reação deles seria de surpresa, depois de tensão, desconcerto e agressividade com desejo de terminar a peça e exigir explicação dos responsáveis. “O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara”, pelo que afirma Esteve (1995, p. 97). Estes atores terão que, mesmo não sendo responsáveis, encontrar uma saída com as reações mais variadas. Daí o mal-estar que caracterizará o sentimento do grupo diante deste papel, circunstância sob a qual se encontram os professores.

Desta maneira, os professores suportam a crítica sobre seu trabalho, sendo responsabilizados pelas falhas do ensino e por não desempenharem bem o seu papel. A expressão mal-estar docente de Esteve (1995), resume o conjunto de reações dos professores como um grupo desajustado diante da mudança social, o que não deve ser entendido como exercício de autocomplacência, mas sim, como caminho para novas funções lembradas por Esteve (1995).

Entre estas novas funções, aquele autor refere-se à mudança de cenário trazida pelas transformações sociais, as quais fizeram os professores repensar seu papel frente ao desajustamento em que se encontraram e, por este motivo, uma

análise mais precisa da situação dos mesmos poderá ajudar na obtenção de respostas mais adequadas aos seus dilemas, com perspectiva de evitar tal desajuste. Assim, estudar a influência das mudanças sociais no trabalho do professor poderá ser uma forma de chamar a atenção da sociedade para entender as dificuldades da profissão docente. O mal-estar docente advém da falta de apoio e críticas da sociedade que são feitas ao professor, o culpado pelos problemas educacionais que são, na verdade sociais. Problemas sociais requerem soluções sociais. Desta maneira, somente a partir deste estudo será possível traçar linhas de intervenção com vista à melhoria das condições de trabalho do professor, a partir da formação inicial e continuada material de apoio, horários e salário.

Diante do exposto, a expressão mal-estar docente, a que se refere Esteve (1995), é empregada como alusão aos efeitos negativos que afetam a personalidade do professor, fruto das condições sociais e psíquicas em que ele exerce seu trabalho diante das mudanças sociais. Para isto, afirma Esteve (1995), existem fatores de primeira e segunda ordem relativos à pressão da mudança social sobre o trabalho do professor. No primeiro caso temos aqueles fatores, base empírica do mal-estar docente, que recaem sobre o trabalho do professor na sala de aula, provocando tensões ligadas a sentimentos negativos e que provocam mudanças das condições de seu trabalho. Os fatores, de segunda ordem, que afetam a motivação do professor referem-se ao contexto em que a docência se efetiva.

As investigações realizadas coincidem ao referir a importância dos fatores contextuais, pois os problemas na sala de aula são encarados como uma atribuição do professor, enquanto que os fatores contextuais geram um sentimento de desajustamento e de impotência. Tratam-se de fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional (ESTEVE, 1995, p. 99).

Com relação ao papel destes fatores, conforme afirma o autor, as mudanças sociais aceleradas possuem forte influência no trabalho do professor e no processo de ensino o que leva, ao desajuste, o significado e alcance do trabalho docente. Quais seriam os indicadores que expressariam as mudanças na área da educação e que afetariam o trabalho do professor? Esteve (1995) afirma que existem indicadores que expressam as mudanças na área educacional e que alguns se referem às novas concepções na área da educação “que se reportam ao contexto

social da função docente, apesar de terem forte incidência na atuação do professor na sala de aula” (ESTEVE, 1995, p. 99). É possível sintetizar o papel dos fatores contextuais relativo à função docente pelas mudanças sociais aceleradas que exercem influência no desempenho do professor ao exigirem adaptações pessoais e em nível de programas de formação, para o que não foram traçadas estratégias. “O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance de seu trabalho” (ESTEVE, 1995, p. 100).

Passamos agora a uma análise dos fatores responsáveis por este desajuste a partir dos conceitos de Esteve (1995). Para este autor, o aumento das exigências em relação ao professor, fazendo-o assumir, além do domínio cognitivo, funções de pedagogo, facilitador de aprendizagem, organizador de trabalho de grupo, responsável pelo equilíbrio psicológico de seus alunos, da integração social e de seus alunos especiais ocorreu sem que tenha havido, de forma significativa, alteração na formação docente apesar de todo avanço das ciências. As Universidades, preocupadas com a formação de pesquisadores, pouco se comprometem com a formação de professores. Daí o choque dos egressos das universidades ao terem que enfrentar seus inúmeros alunos, em salas de aula, depois de passarem por estudos altamente especializados, porém sem nenhum preparo para trabalhar, com seus aprendizes, conhecimentos mais elementares.

Merazzi (1983 apud ESTEVE, 1995) afirma que nas circunstâncias atuais, uma das importantes competências do professor é de enfrentar situações de conflito. Paralelamente a estas exigências existe um processo de inibição educativa de outros agentes de socialização, sendo a família o caso mais significativo, especialmente depois que a mulher se incorporou ao mercado de trabalho e, em razão disto, fez diminuir o número dos membros familiares como também das horas de convívio familiar. Então, a socialização primária, tradicionalmente responsabilidade da esfera familiar, vai sendo assumida pela escola que terá que assumir novas responsabilidades educativas.

A respeito da socialização, Berger e Luckmann (2005 apud FLEURY; FISCHER, 2009), estabelecem uma distinção entre socialização primária (momento em que o indivíduo torna-se membro de uma sociedade) e secundária (momento em que o indivíduo, já socializado, é introduzido em outros setores do mundo objetivo). A socialização primária envolve mais do que a aprendizagem cognitiva, ocorre em

circunstâncias muito emocionais e possui a linguagem como o mais importante instrumento de socialização.

Se a socialização primária acontece com a grande identificação emocional do indivíduo com os valores transmitidos pelos pais, na socialização secundária, a identificação acontece somente na medida necessária para a comunicação entre seres humanos [...]. Na socialização primária, o cunho da realidade do conhecimento é internalizado quase que automaticamente pelo indivíduo: na socialização secundária, os conhecimentos podem se adquirir numa seqüência de aprendizagem e reforçados por técnicas pedagógicas específicas (BERGER; LUCKMANN, 2005 apud FLEURY; FISCHER, 2009, p. 18),

Retomando os fatores de desajuste docente elencados por Esteve (1995), destaca-se o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, notadamente dos meios de comunicação de massas que obrigam o professor a alterar seu tradicional papel de fonte única na transmissão de conhecimentos, para ser um orientador e facilitador de aprendizagens e tendo que, para não fracassar em sua tarefa educativa, aliar-se aos novos meios de comunicação. Por outro lado, Esteve (1995) acrescenta a questão da ruptura do consenso social sobre a educação, pois no momento atual exige-se do professor a explicitação de seus valores e objetivos educacionais a partir de um modelo de socialização divergente em oposição ao modelo convergente que trazia o caráter unificador da atividade escolar nos campos cultural, linguístico e de comportamento. Esta situação alterou-se nos últimos vinte anos, modificou-se em função de estarmos vivendo em uma sociedade pluralista com modelo de socialização divergente, que obriga o professor a diversificar sua atuação e que defende modelos de educação opostos, onde se misturam diferentes ingredientes, grupos com:

[...] potentes meios de comunicação ao seu serviço, defendem modelos de educação [...] em que se dá prioridade a valores diferentes, e até contraditórios; por outro lado, a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue obriga-nos a modificar os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino (ESTEVE, 1995, p. 101).

Esta questão é caracterizada por este autor como ruptura do consenso social sobre a educação, pois, no momento atual, exige-se do professor a explicitação de seus valores e objetivos educacionais a partir de um modelo de socialização divergente em oposição ao modelo convergente que trazia o caráter unificador da

atividade escolar nos campos cultural, linguístico e de comportamento. Diante do exposto, pode-se perceber então o desajuste e as dificuldades do professor, principalmente em áreas com muita diversidade e diferentes modelos de socialização, fruto da sociedade multicultural e multilíngue com socializações primárias, as mais diversas, com maneiras peculiares de vestir-se, de conceber a vida. Não é fácil para o professor entender estes alunos mesmo porque estes grupos nascem e desaparecem rapidamente, conforme constata Esteve (1995). Desta maneira, os professores precisam “assumir tarefas educativas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que configura uma importante diversificação das funções docentes” (ESTEVE, 1995, p. 102).

Ampliando o quadro de desajuste do professor, existe, como fator contextual, o aumento das contradições no exercício da docência que se configura por mudanças de paradigmas relativos à educação e consequentes contradições do trabalho do professor, uma vez que não é possível a integração, nas escolas, das exigências dos diversos modelos educativos, fazendo com que o professor se exponha às críticas tanto referentes aos valores como referentes ao domínio metodológico.

O professor é, freqüentemente, confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obriga a manter um equilíbrio instável [...] que desempenhe papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções seletivas e avaliadoras que também lhe pertencem. O desenvolvimento da autonomia de cada aluno pode ser incompatível com a exigência de integração social, quando esta implica o predomínio das regras do grupo [...] (ESTEVE, 1995, p. 103).

Por outro lado, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, entendido pela passagem do ensino de elite que envolve seleção e competência para o ensino de massas, flexível e integrador, mas que não assegura um trabalho adequado ao nível do aluno, apresenta-se como mais um dos fatores do desajuste docente, conforme afirma Esteve (1995, p. 103). “Desta forma, desceu a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo”.

O grau acadêmico, no passado, era a certeza de compensação econômica e a garantia de *status*. Hoje, nada se assegura com os referidos graus, pois os mecanismos seletivos estão nas empresas privadas e na obtenção de formações que nada tem a ver com o programa oficial de ensino. Necessário é, pois, mudar as

expectativas em relação ao sistema oficial que trabalha de acordo com as exigências de um ensino, massificado, que inclui a todos, mas que não garante a qualidade.

Neste contexto, acrescenta-se a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo porque, por um lado, os pais sentem-se inseguros com relação à formação dos filhos e por outro, porque a massificação mostrou-se não promotora da igualdade dos desfavorecidos. Então, a sociedade retira seu apoio e a educação deixa de ser uma promessa para um futuro melhor. Desta maneira, o trabalho do professor, produzindo bons resultados, fará os pais entenderem que seus filhos são bons alunos e no caso de não produzirem bons resultados, os pais entenderão que o professor foi responsável pelo fracasso dos mesmos.

Estas são marcas dos tempos modernos em que os professores passam a ser responsabilizados pelas lacunas e fracassos do sistema de ensino, ao mesmo tempo que sofrem por falta de apoio e de reconhecimento social de seu trabalho sendo que, de forma cada vez mais clara, este julgamento tende-se à generalização dos políticos aos pais de alunos:

[...] todos parecem dispostos a considerar o professor como principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas (ESTEVE, 1995, p. 104).

A questão da menor valorização social do professor, depois de ter perdido seu *status* social e cultural há aproximadamente vinte anos, é também elencada por Esteve (1995), pois atualmente são os critérios econômicos que definem *status*. Muitos pais entendem que o professor só se mantém nesta atividade pela incapacidade de conseguir um emprego melhor para ganhar mais dinheiro. Desta forma, o salário configura-se como mais um elemento da crise de identidade do professor somada à desvalorização social da profissão, conforme Esteve (1995, p. 105) “[...] o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada”. Assim, interiorizar esta mentalidade levou professores ao abandono da profissão comprometendo também o recrutamento de profissionais para certas especialidades. Esteve (1995) afirma que se não promoverem os professores em termos de salários, e se não for melhorada sua

imagem social, a batalha das reformas do ensino será perdida pela importância que possui a motivação pessoal.

Há ainda a ser acrescentada a este quadro, a necessidade da mudança dos conteúdos curriculares como exigência do avanço das ciências e das transformações sociais, o que faz do professor mais uma vítima, porque terá que dar conta não só dos conteúdos para não transmiti-los desatualizados, mas, mais do que isto, enfrentar o impossível domínio de qualquer matéria e em consequência disto, a perda da autoconfiança.

As questões a serem consideradas a partir destas perspectivas são as seguintes: Como dominar tudo aquilo que é mais recente em matéria do conhecimento? Como preparar os alunos para um futuro que é desconhecido? Como fazer a seleção dos conteúdos para o futuro tendo que abandonar outros conteúdos tradicionalmente transmitidos? Os professores, é claro, manifestam insegurança diante dessas mudanças curriculares. Somados a estes, temos o problema ligado à escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho e, como consequências da massificação do ensino, aumento das responsabilidades do professor, a não melhoria dos recursos materiais e de seu trabalho.

Esteve (1995) afirma que hoje o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que das adequadas condições para as tarefas educativas e que a falta de recursos seria mais um dos fatores do mal-estar docente o que, em médio prazo, faz aumentar a inibição do professor. Diante destas contradições, resulta o ceticismo do professor perante as reformas, pois muitos não possuem mais do que o giz para seu trabalho e, no tempo livre, desempenham outras atividades suplementares. As condições de trabalho dos professores são entraves às práticas inovadoras como, por exemplo, o contexto em que atuam seus horários, normas, regulamentos e a organização do tempo e espaço.

As mudanças nas relações professor-aluno que ocorreram nos últimos vinte anos também se configuram como mais um dos fatores do desajuste do professor, pois antes disto havia uma situação injusta de ser o professor aquele a quem se reservavam todos os direitos e, os alunos, aqueles que só possuíam deveres. Hoje a situação continua injusta, pois ao contrário, ao aluno permite-se a impunidade em situações de agressão física e psicológica aos professores ou colegas. As relações nas escolas são mais conflituosas e “os professores não souberam encontrar novos

modelos, mais justos e participativos de convivência e de disciplina” (ESTEVE, 1995, p. 107).

Com efeito, afirma este autor, as repercussões do mal-estar docente se reportam à saúde mental dos professores diante das pressões as quais estão submetidos, fruto da aceleração e das mudanças sociais, o que os faz ativar mecanismos de defesa para aliviar sua tensão (como inibição e absenteísmo), mas que comprometem a qualidade da educação.

Concluindo, a partir das reflexões feitas neste capítulo sobre como atuam os professores (em especial os da escola pública), sobre o universo organizacional docente e respectivos posicionamentos dos estudiosos, percebe-se a emergência de uma nova ordem na qual o reconhecimento do professor, objeto de nossa pesquisa nesta dissertação, deva ser de importância crucial, pois “o devido reconhecimento não é uma mera cortesia que devemos conceder às pessoas. É uma necessidade humana vital [...]” (TAYLOR, 2000, p. 241-242). Além disso, “a projeção de uma imagem inferior ou desprezível sobre outra pessoa pode na verdade distorcer e oprimir na medida em que a imagem é internalizada” (TAYLOR, 2000, p. 249). Para Araujo (2004), o reconhecimento inadequado ou não reconhecimento pode se constituir em uma forma de opressão aprisionadora que internalizará signos de inferioridade e humilhação. Nas considerações seguintes analisaremos os pressupostos taylorianos e a questão do trabalho e formação docentes para as articulações finais desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, percebe-se a importância que deve ser atribuída à formação do professor assim como ao seu reconhecimento, o que nos reporta ao filósofo canadense Charles Taylor com seus estudos sobre a questão da construção da identidade e o papel do reconhecimento nesta construção.

É sabido que o fato de as instituições, que servem aos objetivos públicos, ignorarem as identidades, terminam por contribuir para a despersonalização como o preço que se paga por vivermos em uma sociedade que trata todos como iguais e livres, mas não somos todos iguais porque, como indivíduos, possuímos uma identidade, o que nos torna únicos. O mesmo ocorre com o professor que exerce seu trabalho dentro de um contexto organizacional e que necessita, para a construção de sua identidade, ser reconhecido e valorizado. Como esta identidade se constrói no contexto das organizações?

Para o filósofo canadense Charles Taylor, em *Argumentos Filosóficos* (2000), a construção de uma identidade ocorre dialogicamente a partir do diálogo com os outros e então o reconhecimento de uma identidade deve exigir uma política na qual seja permitida decidir sobre aspectos da identidade partilhados com estes outros.

Para Taylor (2000), a importância da ação dialógica mostra-se no fato de não podermos compreender a vida humana em termos de sujeitos individuais porque grande parte das ações humanas ocorre enquanto o agente se compreende como parte integrante do nós. Sendo assim, grande parte de nossa compreensão sobre o eu é levada a efeito pela ação dialógica.

Definimo-nos em parte como aquilo que aceitamos como nosso lugar no terreno das ações dialógicas.

A partir destes pensamentos nos perguntamos: Até que ponto o reconhecimento inspirado na dignidade humana, envolvendo proteção dos direitos fundamentais e o reconhecimento da unicidade no contexto da humanidade contribuiriam para uma democracia plena? Não seria importante que as instituições públicas percebessem a necessidade do reconhecimento de seus cidadãos

Ao finalizar este trabalho, fomos buscar em Charles Taylor, em um encontro ocorrido em Montreal no dia 20 de setembro de 2010, os argumentos que foram fundamentais para as considerações que encerram esta pesquisa. Assim, foram

colocadas, para aquele filósofo, questões referentes ao reconhecimento do professor, enquanto profissional docente, no contexto das organizações escolares. Foram muito importantes as observações de Charles Taylor, por abrihantaram este trabalho, e a elas me reporto a partir deste ponto.

Inicialmente, perguntamos se ele concordava com este pensamento e se, no caso da organização escolar, devido suas regras, normas e leis, o reconhecimento, ingrediente fundamental para a construção da identidade, neste caso, de um professor, poderia ficar comprometido. Na resposta que obtivemos ficou claro que, para ele, apesar de nunca ter refletido sobre este tema, o que conta em uma escola é o professor, pois, cada um deles é um ser humano que possui uma identidade constituída por diversos pontos de referência: língua, tradição religiosa e nacional, mas que não tinha certeza se existia uma identidade específica para um professor. Afirmou considerar a importância que tem um professor, mas que seria necessário abordar as vantagens, os objetivos que ele deve ter, o que é importante em um professor, e isto está acima da questão da identidade.

Seria necessário retomar a Platão, afirma Taylor (2010), para quem o objetivo de todo ensino é o aluno, esclarecer o aluno, tendo em vista seu o desenvolvimento, mas que existem obstáculos para isto. Ele acredita que, de certo modo, a formação dos professores pode ser um obstáculo ao ensino, enquanto tarefa que deve favorecer verdadeiramente o esclarecimento dos alunos. Isto ocorre, pois temos que aceitar as diferenças, como por exemplo, segundo Taylor (2010), o que ocorre no Canadá, um país bastante mais esclarecido que o Brasil, onde os professores são formados a partir de cursos psicopedagógicos, onde existem generalizações sobre a psicologia da criança, banalidades, colocações não completamente verdadeiras, mas que os canadenses acreditam e ficam com a impressão que devem habilitar seus professores a partir desses cursos, ou seja, os professores tornar-se-iam capazes de ensinar a partir destes cursos, seguindo estes cursos que, afirma Taylor (2010), não garantem a formação de bons professores. Em sua experiência, ele relata que houve professores que conseguiram realmente inspirar seus alunos, despertar neles o gosto pelo estudo, tanto no nível universitário como no nível escolar, o que não é programável, porque não existe uma fórmula para isto.

É necessário que cada professor descubra em si mesmo a maneira de contribuir para que seu aluno seja desperto para o gosto de estudar, ou seja, é necessário que o professor descubra como ele pode contribuir para inspirar seus

alunos, despertando neles o gosto pelo estudo. Pode ser necessário bastante talento inato para esta tarefa, pois o filósofo acredita que existem diferenças entre o professor que tem talento inato e aquele que não o tem. Taylor reporta-se à sua própria experiência ao fazer estas afirmações, reporta-se à sua educação, pois, enquanto estudante, conviveu com aqueles professores que o inspiraram e os outros que não souberam fazê-lo. Isso ocorre, afirma o autor, porque existem diferenças entre os professores e devemos aceitar isso. O professor não dotado de talento inato para ensinar poderá, provavelmente, inculcar seus alunos através de um programa de estudos proposto pela instituição escolar. A psicopedagogia poderia ser um instrumento de auxílio para um determinado professor que precisasse buscar um certo dom, uma tentativa de melhorar sua comunicação com os jovens, mas não vale para todos os professores. Aqueles que já nascem com o senso inspirador, já fazem seu trabalho muito bem, diferente de outros que não conseguem fazê-lo. Entretanto, Taylor (2010) diz não acreditar que existam cursos de formação de professores que ensinem a despertar o talento natural daqueles que não o tem, um dom por nascimento e isto, despertar nos alunos o gosto pelo estudo, é a chave de toda tarefa educativa e formativa, afirma este autor.

Desta maneira, Taylor (2010) conclui que a organização escolar, por si só, que é responsável pela criação dos programas escolares, nada faz de mal ou de bem para que o professor seja ou não reconhecido. O problema é mais do professor do que da organização. Não há formação que forneça ao professor a faculdade de despertar seu aluno, despertá-lo para o gosto pelo estudo. Há programas propostos pela organização, mas o trabalho docente para ser reconhecido depende do talento do professor, e isto não se aprende em nenhum curso, conclui Taylor (2010).

Nesta perspectiva, de acordo com o pensamento de Taylor, podemos nos perguntar: ser um bom professor, aquele que será reconhecido, será o que consegue dar conta do programa colocado pela organização educacional ou aquele que consegue despertar no aluno o gosto pelo estudo? Para a organização burocrática escolar, parece que bom professor é aquele que cumpre as determinações da organização e, neste caso, consegue dar conta dos programas propostos. Já para Taylor, o bom professor será aquele que conseguir despertar em seu aluno o gosto pelo estudo. A organização define programas, define como deve ser a formação de um professor, como ele deve trabalhar com seu aluno, mas isto não quer dizer que este professor será bom profissional e portanto reconhecido, a

menos que seja reconhecido pela organização, com o que Taylor não concorda quando se trata do reconhecimento. Para ele o reconhecimento ocorre proveniente do aluno, do aprendiz e apenas para aquele professor que é capaz de inspirar os jovens, e tudo isto não acontece a partir de fórmulas rotineiras, é talento do professor.

Pensamos então que, a partir do pensamento exposto por Taylor, o professor poderá ter seu reconhecimento comprometido pela organização, pelas imposições da burocracia, porque a rotina criada e imposta pelas organizações escolares poderia inibir aquele dom inato que alguns professores possuem. Teoricamente, a organização poderia até avaliar esta questão de inibir ou não um professor, ou seja, aquele dom inato ao qual se refere Taylor, em alguns professores, talvez pudesse ser inibido pelas rotinas burocráticas impostas pelas organizações. Entretanto, de que forma a organização teria condições de dar esta resposta?

Ao pensar sobre esta questão poderíamos inferir que ser um bom professor, aquele que, segundo Taylor (2010), desperta o gosto pelo estudo em seus alunos, poderia ser entendido como uma lacuna da organização escolar por não saber ensinar ao professor como despertar e inspirar seus alunos ou, conforme as palavras de Taylor (2010), como despertar nos alunos o gosto pelo estudo. Enfim, nem mesmo Charles Taylor soube responder, de forma clara, se a organização escolar colabora ou impede o reconhecimento do professor, porém afirmou que a organização e suas imposições de rotinas podem comprometer o talento inicial. Portanto a organização tem, na visão de Taylor, um peso mais negativo com relação ao reconhecimento do professor, principalmente especialmente também por não trabalhar para despertar no professor aquele talento inicial.

Podemos concluir, em princípio, e com base nas afirmações de Taylor, que a organização mais impede que favorece o reconhecimento do profissional e não soma na questão do reconhecimento do professor e construção de sua identidade, pois segundo este filósofo, tudo vai depender do trabalho deste profissional junto aos seus alunos para que conquiste seu reconhecimento, o que deve ocorrer a partir deles e não da organização. Diante disto, podemos pensar até que, a partir do que ensina Taylor, com tantos pressupostos teóricos colocados pelas organizações, cria-se a possibilidade de um professor iniciante, aquele ainda em formação, abandonar seu talento natural para submeter-se às regras organizacionais talvez pela exigência

de enquadrar-se dentro de um padrão. É neste sentido que pensamos que a organização mais impede que favorece o reconhecimento de um professor.

Na sequência da conversa com Charles Taylor (2010), ele acrescenta que o reconhecimento, o fato de ser reconhecido como professor, é ser valorizado, é ser em primeiro lugar reconhecido pelos alunos, é estar, em primeiro lugar, acima da organização ou da estrutura onde se ensina. Ser reconhecido como professor, é encontrar uma grande satisfação entre os alunos quando eles dizem que aprenderam em determinado curso onde o professor atuou ou, então, quando os alunos afirmam que as aulas de determinado professor abriram caminhos novos ou ainda quando o professor vê seus alunos encontrarem inspiração e gosto pelo que ele ensina: tudo isto aquece o coração de um professor, afirma Taylor (2010)¹⁰: “[...] ça fait chaud au cœur de l’enseignant”¹¹.

Este filósofo supõe que certas instituições, organizando-se e criando prêmios aos professores do ano, com os dados recolhidos entre os alunos, apreciação dos alunos sobre seus professores, ao final de um curso ou ao final de um ano, poderiam ser muito úteis para verificar o reconhecimento, por ser uma maneira vinda dos alunos que reconhecem e valorizam o professor. Ser valorizado e reconhecido, segundo Taylor (2010), por uma estrutura que avalia o professor de cima para baixo, isto não funciona e não tem nenhum valor, mas se o reconhecimento é proveniente dos alunos, sim, porque o foco da educação é o aluno, e não a organização, porque quem deveria definir o ensino é o aluno. Observar dados técnicos, levantar estes dados técnicos, não oferece respostas sobre o que é ser um bom professor e, portanto, não oferece dados para um real reconhecimento. Pelos parâmetros organizacionais o professor pode ter dado conta dos conteúdos, receber pontos da organização porque deu conta de sua tarefa, aprovou seus alunos, foi considerado um bom professor, mas e os alunos? Avaliar o professor desta forma, afirma Taylor (2010), não tem validade alguma ao nível do reconhecimento.

Na sequência perguntamos a Taylor se ele considera que o reconhecimento limita-se às atividades de ensino ou implicam, também, em outras competências como, por exemplo, saber gerenciar a violência escolar, a tensão com a hierarquia,

¹⁰ Este material está disponibilizado nos anexos. Trata-se de uma entrevista que conduzimos com Charles Taylor em Montreal. Os anexos contêm tanto a versão original, em francês, quanto a tradução para português do Brasil. Sempre que nos referirmos a (TAYLOR, 2010), estaremos nos referindo a essa entrevista.

¹¹ “Aquece o coração do professor” (tradução nossa).

com as organizações, os conflitos com os alunos, ou seja, o reconhecimento de um professor relaciona-se apenas com suas atividades pedagógicas ou também se relaciona com a capacidade de gerir outros aspectos da organização? A este respeito Taylor (2010) responde que sim, necessariamente, há necessidade de o professor dominar outras competências, pois em cada curso há um pouco o lado das questões da organização, como os programas dos cursos, se eles são claramente comunicáveis, se as referências indicadas estão disponíveis na biblioteca, enfim, há tudo isto para ser administrado pelo professor para poder bem ensinar. É necessário e é muito, muito importante, afirma Taylor, que o professor seja organizado e evite a ocorrência de obstáculos que frustrem os alunos por ser algo de negativo, pois existem professores menos organizados que, no caso de bibliotecas, por exemplo, não verificaram se as referências fornecidas estão disponíveis para consultas. Nas palavras do autor:

[...] est-ce que les programmes du cours sont clairement communiqués, est-ce que les références sont indiquées et disponibles à la bibliothèque etc... peut-être pas. Alors, il y a tout ça ...la cuisine...dans le sens de ce qu'on doit faire avant de pouvoir bien enseigner alors très, très important et c'est très frustrant pour les élèves qui [...] l'essentiel... ils vont à la bibliothèque [...] donc il faut éviter tous ces accroc parce que c'est quelque chose de négatif (TAYLOR, 2010)¹².

Por tais ideias de Taylor, entendemos que, quando um professor trata determinado assunto, é necessário que o aluno seja desperto para a pesquisa e, indo à biblioteca, encontre as referências que o programa institui e o professor ofereceu, que devem ser claras para o aluno, para motivá-lo a voltar outras vezes e encontrar o que o professor tratou em sua aula. O professor deve colaborar para o fluir de seu trabalho, deve criar e dar condições de acesso, favorecer seus alunos, para poder, de acordo com o pensamento de Taylor (2010), despertar no aluno o gosto pelo estudo, pela pesquisa. O interesse do aluno deve ser desperto pelo professor. Não é a organização que determina isto, porque disto depende o trabalho do professor apesar de estar inserido na organização burocrática. Este professor certamente será reconhecido, ao contrário de outros que, por ventura, sejam menos organizados e não dominem outras competências, conclui Taylor (2010).

¹² “Será que os programas do curso são claramente comunicáveis? Será que as referências indicadas estão disponíveis na biblioteca: Pode ser que não. Então, existe tudo isso, o laboratório que se deve fazer antes de poder bem ensinar [...] é muito importante e frustrador para os alunos [...] eles vão à biblioteca [...] É necessário evitar todos estes obstáculos porque é algo negativo” (tradução nossa).

Prosseguindo, perguntamos a Charles Taylor se, entre a Arte e a Ciência, (que possuem os mesmos mecanismos de criação, porém diferentes porque a Arte, ao contrário do conhecimento científico, não exige comprovação científica), qual tipo de saber seria mais importante para um professor ser reconhecido: a criatividade (proveniente da Arte) ou o conhecimento científico? Taylor responde esta questão afirmando que as qualidades exigidas, nestes casos, para um professor são diferentes, pois um bom professor de Literatura, por exemplo, é alguém capaz de fazer articulações, capaz de comunicar o que verdadeiramente é maravilhoso em um romance ou em uma peça de teatro, que seja capaz de valorizar aspectos que o leitor não aprecia.

Dessa forma, Taylor acredita que é possível um aluno, leitor, leia um romance, o ache interessante, mas não saiba exatamente o porquê de essa obra ser interessante, não sabe expressar quais foram os detalhes fizeram o romance ser cativante. Necessário então que o professor realize um trabalho que possibilite ao aluno expressar o que ele sente ao ler o romance, pois romances se constituem em algo que faz até parte do cotidiano de seu aluno, de sua rotina, como se fosse um conhecimento prévio, mas que o aluno não consegue transmitir de forma clara o que sentiu ao lê-lo por não dominar necessariamente a linguagem. Faltam nele os instrumentos de análise, o domínio de todas as palavras que lhe permitam expressar-se devidamente, construir orações que expressem o que ele sentiu lendo determinado romance. Este aluno é ainda um embrião. Isto vale para romance como para uma peça de teatro.

A tarefa do professor é de permitir ao aluno exprimir-se. Taylor exemplifica tomando, por contraste, a matemática afirmando, que nesta ciência existe um lado estético que está na beleza das fórmulas etc, mas não se trabalha com algo que já existe no aluno de forma embrionária; dificilmente os alunos lidam de forma consciente com a matemática, podendo não fazer parte de seu conhecimento prévio. Então há diferença entre trabalhar com Literatura e Matemática, pois se pressupõe que os alunos não lidam com fórmulas matemáticas em seu cotidiano. Saber articular estes dois mundos, o que é conhecido do aluno e aquilo que ele desconhece, seria o necessário para fazer ver ao aluno aspectos que estejam completamente fora da experiência de sua vida. Daí ser preciso introduzi-lo neste mundo que é estranho, diferente para ele. Existem maus professores de Matemática que são excelentes matemáticos, mas que não conseguem comunicar-se com os

alunos, levá-los a este mundo “à l’envers tellement ... allant de soi”¹³, conforme expressão do autor. O professor diante de uma equação diz aos seus alunos: “vejam, está evidente”, mas não é evidente para o aluno. Diz Taylor (2010) “[...] il dit ‘hé bien regardez cette équation et puis voilà, c’est évident’. Alors, il faut pouvoir ralentir [...]”¹⁴. É necessário que se “diminua a velocidade” para poder chegar até o aluno e que o professor saiba construir esta ponte entre o mundo conhecido e o desconhecido pelo aluno.

Taylor exemplifica com o caso de um professor de Antropologia que tenta comunicar aos seus alunos aspectos da natureza e da cultura que são diferentes das que o aluno conhece ou, às vezes, tenta ensinar filosofia da Grécia antiga etc., que são coisas não presentes no cotidiano do aluno, são aspectos “em sentido inverso”, conforme afirma Taylor (2010), daquilo que o aluno conhece. Portanto, conclui este autor, que a diferença não está entre arte e ciência, não na oposição entre elas, mas sim nas tarefas dos professores, porque são muito diferentes nestes diferentes ramos do conhecimento: é necessário, para o professor, possuir qualidades diferentes para disciplinas diferentes. É necessário poder fazer bem a comunicação entre mundos muito diferentes, o mundo da Matemática, o mundo da vida dos gregos, o da determinada tribo dentro da Antropologia, é ser um pouco intérprete, é ser intermediário daquele momento. É necessário ter esta qualidade, pois isto é que é importante para o reconhecimento, fazer bem seu trabalho. Taylor acredita, portanto, que fazer bem seu trabalho deveria levar o professor ao reconhecimento por parte dos alunos, e até por parte da Instituição se ela não está mal estruturada, mas também neste caso são as qualidades do professor que verdadeiramente fazem a diferença para seu reconhecimento. Desta forma, entendemos que para Taylor não existe uma oposição entre Arte e Ciência, criatividade ou conhecimento científico, mas o talento do professor é que fará a diferença para seu reconhecimento.

Desta forma, podemos concluir que as exigências para que um professor seja reconhecido enquanto leciona Literatura ou Matemática, são diferentes e nada tem a ver com a organização burocrática da escola. Isto é algo que tem relação com o talento do professor aliado à sua formação. No caso da Matemática, Charles Taylor diz que Matemática é um mundo ao inverso porque o mundo da Matemática não tem

¹³ “Ao contrário, fora da experiência comum da vida” (tradução nossa).

¹⁴ “Ele diz: ‘vejam essa equação, é evidente’. Então, é necessário ir mais devagar” (tradução nossa).

sentimentos, é uma ciência que utiliza outra linguagem que é estranha ao mundo, ao dia-a-dia de um aluno. Neste caso, a tarefa do professor é mais difícil porque o aluno é um ser embrionário, nada tem dentro dele. O bom matemático não será, sob olhar de Taylor, necessariamente bom professor de Matemática, porque ele precisará saber fazer sua tarefa enquanto mediador no contato com os alunos. Se ele não tiver talento para isto, não haverá organização que dê conta desta tarefa. Mais uma vez, então a organização não impede, mas também não colabora ou favorece o reconhecimento de um professor.

Prosseguindo, perguntamos a Charles Taylor como construir a identidade de um professor, pela perspectiva do reconhecimento, em uma situação de crise, pois nos reportando ao caso brasileiro e a passagem da educação de elite para a educação de massa, pudemos perceber que a imagem dos professores foi deteriorada pela falta de infraestrutura, de motivação do professor e dos alunos, pelos baixos salários dos professores, além de outras questões decorrentes da crise e que poderiam pesar negativamente sobre o reconhecimento de um professor. Taylor respondeu afirmando que no Canadá o problema é semelhante porque os professores são muito atarefados, possuem alunos demais e, dentro destes números, há grande porcentagem de alunos que apresentam dificuldades muito grandes, o que exigiria a personalização do ensino. Existem 30 alunos em uma sala, afirma Taylor (2010), mas, dentre estes, 10 possuem problemas que frequentemente não são os mesmos, porque as dificuldades são sempre diferentes. Seria necessário poder, ao mesmo tempo, falar com todos os alunos, procurar qual é a sua dificuldade de cada um e tentar contorná-la, mas com professores completamente sobrecarregados com seus 30 alunos, não existe tempo sequer para seus 20 alunos que desempenham suas tarefas sem dificuldades, concluiu o autor.

Desta forma, Taylor acredita que o professor tem, frequentemente, uma missão quase impossível, pois além da sala de aula tem também um tempo de ocupação fora da classe, com trabalhos dos alunos, correções etc., o que representa uma sobrecarga para o docente e que é muito grande. Isto se configura como uma situação de crise na medida em que as pessoas, também entre os canadenses, afirma Taylor (2010), esperam duas coisas da escola: inicialmente que o sistema de educação prepare minha filha ou meu filho, suficientemente, para que tenha um diploma necessário para o êxito na vida, ou seja, que ao menos tenha um nível de educação “x”, pois senão jamais poderão ter um emprego decente. Outras vezes os

pais esperam que os elementos da cultura sejam transmitidos aos alunos, seus filhos, e que recebam a preparação (o que se espera sempre) para a vida, além de esperarem, também, que a escola faça um pouco o trabalho de creche ocupando-se das crianças enquanto seus pais estão no trabalho. Taylor (2010) afirma que estas três coisas não vão muito bem juntas. Há ainda, segundo este autor, outro problema a ser considerado: os orçamentos dispostos pelas organizações nem sempre são suficientes e isto provoca um estresse enorme nos professores pelas necessidades que possuem enquanto profissionais em suas escolas.

Assim, diante do que expõe Taylor (2010), voltando à questão proposta para esta pesquisa, pensamos: como será possível um professor realizar bem seu trabalho, na perspectiva de seu reconhecimento tendo que corresponder à expectativa dos pais, dar conta de todas as tarefas mesmo sobrecarregado por elas, e ainda ter que administrar problemas criados pela falta de recursos? Aqui, a organização parece, mais uma vez, pesar negativamente sobre o desempenho do professor podendo comprometer seu reconhecimento.

Há ainda que ser lembrada a questão, afirma Taylor, dos professores que são verdadeiramente extraordinários, mas integrantes de uma estrutura organizacional e, como tal, devem submeter-se a ela, as quais, com suas normas, leis, decretos, sindicatos, são nada flexíveis, não concedem ao professor o espaço que ele necessitaria. Taylor (2010) exemplifica referindo-se à promoção de um professor que só ocorre dentro dos padrões impostos pela burocracia, às vezes configurando-se como obstáculos: há um tempo determinado para promoções e o tempo de serviço daquele professor que é extraordinário, porém iniciante, pode não permitir que sua promoção ocorra porque é necessário que respeite o tempo de serviço imposto pela organização.

Desta forma entendemos que, a partir do pensamento de Taylor, percebe-se aqui uma situação de clara obstrução do reconhecimento de um professor em consequência de determinações burocráticas. A burocracia obstrui por não ter recursos suficientes para as necessidades de um professor, pela rigidez e ter uma lógica incompatível com a lógica pedagógica. Acreditamos que o reconhecimento de um professor neste contexto parece ficar, mais uma vez, comprometido.

Por outro lado, pensamos que a crise, comprometedora do reconhecimento do professor, também é manifesta no público que não entende porque mesmo pagando seus impostos não pode ter para seu filho uma educação de qualidade,

mas sim salas repletas de alunos e com professores estressados apesar de tudo que a instituição solicita objetivando sua melhora. Qual é a saída? As organizações, na tentativa da melhoria pela pressão que sofrem, passam a exigir mais do professor, o que faz cair ainda mais a qualidade do trabalho docente. Para a lógica burocrática que trabalha com tabelas e esquemas, não coincidentes com a lógica pedagógica, alunos que possuem diplomas, aprovados pelo sistema, somam positivamente para a estrutura organizacional, mas nem sempre somam para suas vidas fora da escola, por não serem bem-sucedidos. Por outro lado, dentro da lógica burocrática, verifica-se a barreira que se constitui o acesso às Universidades públicas pelos alunos oriundos do sistema público de ensino, mesmo tendo sido, muitas vezes, considerados como bem-sucedidos pela burocracia, mas não são aprovados nos exames vestibulares, frustrando-se e também as suas famílias. Os alunos, pais e professores percebem que, na perspectiva burocrática, o aluno vai bem, mas que se dá mal, muitas vezes, na vida prática. São duas lógicas que não se encontram. A quem privilegiar? A burocracia, neste caso também parece obstruir o reconhecimento de um professor.

Para Taylor, existe uma insatisfação do público por não entender este círculo vicioso que é, afirma o autor, muito perigoso porque se desdobra em efeitos sociais: os pais, afirma Taylor (2010), não sabendo dizer se é o caso também do Brasil, levam seus filhos para o ensino privado que cresce à margem dos sistemas públicos: as pessoas que possuem acesso a estes sistemas privados, porque conseguem pagar por ele, não mandam seus filhos para o sistema público de ensino e deixam de se interessar pelo o que ocorre na escola pública, mas, como estas pessoas são as mais influentes, normalmente, dentro da sociedade e que teriam possibilidades para exigir melhorias do sistema público, não o fazem, provocando uma degradação ainda maior para este sistema, afirma Taylor (2010): retiram seus filhos das escolas públicas e não defendem mais os interesses das mesmas. O fato é que o sistema público possui uma demanda muito grande e que se constitui em um fardo que alimenta este círculo vicioso.

Diante do que pensa Taylor, entendemos que os pais que educam seus filhos no sistema privado fazem parte de uma elite com poder de decisão, porém, agora despreocupada com a educação pública. Entretanto, a lei diz que a escola é para todos, embora não garanta para o Estado uma educação de qualidade, o que pode ser observado pela falta de estrutura de muitos estabelecimentos de ensino, pelas

classes superlotadas, professores mal preparados e mal pagos, pela diversidade de origem dos alunos que, por falta de preparo do professor, comprometem o trabalho pedagógico e podem comprometer o reconhecimento do professor. Pensamos que reverter esta situação será uma tarefa para o tempo necessário de conscientização das famílias mais modestas, para entrarem na luta por uma escola de melhor qualidade para seus filhos.

Na sequência, em conversa com Taylor, perguntamos a ele quais seriam os maiores obstáculos para o reconhecimento dos professores: a falta de formação, a deficiência do sistema, ou as duas coisas juntas? Para esta questão o autor afirmou que a falta de formação dos professores não é um problema para o Canadá. É possível que exista uma formação que não seja exatamente apropriada como, por exemplo, a ênfase que é dada para os cursos de psicopedagogia em seu país. Há pessoas que querem ensinar História, que possuem até um grau de formação avançado como Mestrado, mas não são admitidos no corpo de professores a nível escolar porque não possuem curso de psicopedagogia. Estas pessoas são frequentemente professores preparados, mas insiste-se sobre a questão da necessidade de ter psicopedagogia no currículo, sem se levar em conta a formação que eles possuem, mas, sim, o que lhes falta, não sendo, segundo este autor, a melhor forma de produzir os melhores professores. Às vezes, afirma Taylor (2010), uma formação que não é apropriada, uma formação frágil, pode ser um problema, mas geralmente entre os canadenses isto não ocorre, não por falta de formação do professor, mas sim pelo fato das estruturas não permitirem o oferecimento de oportunidade aos que demonstrem melhor desempenho: é necessário ter formação em psicopedagogia.

Perante o que expõe Taylor (2010), entendemos que no Canadá o problema não é de formação dos professores, mas das exigências feitas, como a de possuir psicopedagogia, o que poderá até comprometer o talento inato de um professor, ao qual se referiu Taylor no início desta conversa. Até que ponto a psicopedagogia ajuda um professor? E se o talento inato de um professor que sabe inspirar em seus alunos o gosto pelo estudo, que consegue fazê-los estudar, ficar comprometido pela psicopedagogia? Não seria possível que um professor limitasse seu fazer aos princípios psicopedagógicos e inibisse seu talento natural? A instituição poderá deixar de lado um professor talentoso porque não tem formação em psicopedagogia e poderá inibir um professor talentoso pelos princípios psicopedagógicos propostos

e exigidos para ensinar alunos. Não seria possível que isto ocorresse? Mas o que é um bom professor? Seria aquele que tem psicopedagogia? A burocracia, no Canadá, exige isto de todos os professores, mas será que ela é necessária mesmo para todos os professores? E seria da mesma forma para todos os diferentes professores com diferentes necessidades? Será que todos os professores sentem falta da psicopedagogia para inspirar em seus alunos o gosto pelo estudo? Será que a psicopedagogia não deveria ser necessária para aqueles que sentem sua falta, para serem melhores professores, para melhor poderem comunicar-se com seus alunos? Ou para aqueles que tivessem necessidade dela para adquirir mais confiança em seu trabalho? Neste caso a exigência burocrática poderia excluir um professor com talento inato, por falta da psicopedagogia ou inibindo o talento inato de outros pelos pressupostos psicopedagógicos e, desta forma, ainda mais uma vez, a exigência burocrática estaria pesando, negativamente, sobre o reconhecimento de um professor.

Ao final do encontro com Charles Taylor perguntamos se ele percebia a escola como formadora de consumidores, trabalhadores, indivíduos ou cidadãos. A resposta que obtivemos foi a de que, em sua opinião, a escola não tem o papel de formar nem consumidores, a menos que fosse o de formar consumidores mais esclarecidos. Talvez a escola pudesse trabalhar um pouco contra o gênero de propaganda que se utilizam todos os truques e astúcias para envolver os consumidores. Talvez a escola pudesse conscientizar seus alunos a este respeito, mas os consumidores já existem, não seria necessário formá-los a menos que se pensasse no esclarecimento deles. Com relação a formar cidadãos, Taylor afirma que considera muito importante formação deles como também a de trabalhadores porque é necessário que as pessoas assegurem seus empregos. A escola pode dar conta desta tarefa, pois para o mundo do trabalho são exigidas determinadas competências que a escola pode desenvolver em seus alunos dentro dos domínios da informática, programação etc.. Com relação à formação de indivíduos, o autor explica que compreende indivíduos como os que possuem uma formação cultural que os tornem únicos, porém, formar cidadãos, é muito importante porque vive-se em uma democracia e uma democracia pode muito bem degradar-se se não houver cidadãos ativos, conscientes e engajados, e isto é uma atribuição da educação, das instituições escolares e dos professores.

[...] Les individus, là je comprends ça des individus qui ont une formation culturelle qu'on peut décrire comme une formation qui les touche personnellement etc.... c'est ça que je comprends dans ce mot individu et c'est très important.... et les citoyens c'est archi-important parce que ... on vit en démocratie et une démocratie peut très bien se dégrader à moins d'avoir des citoyens actifs, conscients, engagés" (TAYLOR, 2010)¹⁵.

Pelo que expõe Taylor, entendemos que a escola pode formar um pouco de tudo, mas, em primeiro lugar está a formação do cidadão como alguém que é consciente, que cumpre seu dever e que pode garantir a democracia. A escola no Brasil tem muito de seu foco voltado para a formação de trabalhadores, o que é pouco, pois o cidadão esclarecido, crítico e engajado, este sim, poderá constituir-se na chave de tudo. A escola que dê conta desta tarefa só poderá, pelo que apreendemos de Taylor, ter professores reconhecidos e isto nada tem a ver com as determinações burocráticas.

Retomando o pensamento de Taylor (1994b), de que nossa identidade é formada pelo reconhecimento ou por sua ausência ou que a identidade vincula-se à ideia do reconhecimento e se constitui em uma forma de perceber-se, podemos entender que a construção da identidade do professor, na perspectiva de tornar-se um agente humano, pessoa ou *self*, não deverá ser comprometida por obstruções advindas do sistema organizacional, ainda que pesem, negativamente, alguns aspectos das determinações burocráticas. Lembremo-nos que “o professor não trabalha no vazio, mas dentro de organizações que regulam as práticas: condições de escolarização, a regulação do currículo realizada fora das aulas e a flexibilidade para desenvolver o trabalho dos docentes” (GOMÉZ, 1998, p. 207). No entanto, vimos que Taylor foi enfático o suficiente para entendermos que depende da qualidade do trabalho que o professor realiza a possibilidade de seu reconhecimento e construção de sua identidade. Desta maneira, parece não fazer sentido que os professores possam se encontrar em uma situação de *self loss*, ou do eu perdido causada pela incerteza acerca da posição em que se colocam, como também, pelo não reconhecimento, sentirem a opressão aprisionadora, como modo de ser falso ou reduzido, inferiorizados ou humilhados, mesmo com os entraves burocráticos aos quais Charles Taylor se referiu, pois ancorados neste filósofo podemos concluir que

¹⁵ Os indivíduos, entendo como indivíduos os que possuem uma formação cultural que pode ser descrita como uma formação que lhes toca pessoalmente etc.... é isto que eu compreendo com o termo indivíduo e é muito importante... e os cidadãos é archi-importante porque... vive-se em uma democracia e uma democracia pode muito bem degradar-se a menos que haja cidadãos ativos, conscientes e engajados.

o reconhecimento e construção da identidade de um professor são possibilidades que estão nas mãos deste profissional. Para Charles Taylor, tudo passa pelo trabalho que o professor desenvolve junto aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada olhares se inter cruzam**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 197-209.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARAUJO, P. R. M. **Charles Taylor**: para uma ética do reconhecimento. São Paulo: Loyola, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo, Perspectiva, 2007.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 20 de Dezembro de 1996a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1996b.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Ética e cidadania no convívio escolar**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/ec_intro.pdf>. Acesso em: 21 out. 2010.

BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Tavares. Lisboa: Publicações Dom. Quixote, 1995.

BRZEZINSKI, Iria. Política de Formação de Professores. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 174-180.

CRANOR, Carl. Toward a theory of Respect for Persons. **American Philosophical Quarterly**. Los Angeles, v. 12, p. 303-19, out. 1975.

DARWALL, Stephen L. Two Kinds of respect. In: DILLON, Robin S. **Dignity, Character and self-respect**. Nova York: Routledge, 1995, p. 181-197.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Ed.). **Profissão Professor**. 2. ed, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 95-120.

FLEURY, Maria Tereza; FISCHER, Rosa Maria. (Coord.). **Cultura e Poder nas Organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNON, Bernard. **La philosophie morale et politique de Charles Taylor**. Canadá: Les Presses de l'Université Laval, Canadá, 2002.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel I. P. e SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino, trad. Ernani F. da F. Rosa, ArtMed, 1998.

GÓMEZ, Angel I. P. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal**. 4. ed. Madrid: Morata, 2004. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=C6MXeAHcG18C&pg=PA317&dq=la+cultura+escolar+en+la+sociedad+neo+liberal+morata+2004&hl=pt-BR&ei=cl3yTLbiH8P-8Ab-xPnLDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 28 nov. 2010.

JONES, Hardy. **Kant's Principle of Personality**. Madison: University of Wisconsin Press, 1971.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização de escola pública: Coleção Educar 1**. São Paulo. Edições Loyola, 1992. p. 28-44.

LOBROT, Michel. **A favor ou contra a autoridade**. Tradução: Ruth Joffily Dias. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1997.

MORAES, MARIA CÂNDIDA. **O Paradigma educacional emergente**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

MORGAN, Gareth . **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução: Noéli C. de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

NÓVOA, Antonio. (Coord..) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Tavares. Lisboa: Publicações Dom. Quixote, 1995b.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Os Saberes Implicados na Formação do Educador. In: BICUDO, Ma. Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Org.). **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SILVA, Rose N. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalisme**: différence et démocratie Paris: Aubier, 1994a. p. 41-99.

_____. **Multiculturalismo**. Tradução: Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994b.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Loyola, 1994c.

_____. **La ética de la autenticidad**. Barcelona: Ediciones Paidós. 1994d.

_____. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. Tradução: Adail Ubijarajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

_____. **Argumentos filosóficos**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

_____. **Charles Taylor**. Depoimento [set. 2010]. Entrevistadora: Maria Alice Moreira Silva. Montreal, Canadá. Vídeo em Moviemaker, 45m15s. Entrevista concedida à autora para a dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível nos anexos deste trabalho.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

ANEXOS

ANEXO I: TRANSCRIPTION DE L'ENTREVUE AVEC CHARLES TAYLOR A MONTREAL

M.A.: Pensez-vous que l'organisation scolaire a cause de ses règles, lois qui sont placés dans l'organisations, pourrait- elle favoriser ou empêcher la reconnaissance et la construction de l'identité des professeurs?

C.T.: Je n'ai pas vraiment réfléchi à ce problème malheureusement...je ne sais pas si je pourrais vous répondre là- dessus parce que... j'ai beaucoup réfléchi évidemment, à la reconnaissance de l'identité des élèves et surtout des élèves dans un contexte politique et culturel... c'était pour nous quelque chose d'essentiel que nous débatons parce que il y a des différences profondes entre la... et les tendances politiques... mais pour... qu'est ce que ça veut dire la reconnaissance de l'identité du professeur? Chaque professeur est un être humain l'être humain a toujours identité, une identité qui est toujours constituée de plusieurs points de repère: la langue, la tradition religieuse, la tradition nationale... mais est-ce qu'il y a une identité spécifique comme professeur?... Je n'ai jamais pensé à cela... bien... c'est à dire que oui... Être professeur, être enseignant peut être très importante et... mais peut faire partie de l'identité de quelqu'un... je crois que pour tout enseignant qui va le rester... est bien le cas que la profession d'enseignant est très importante mais parler plus avant de celui là on déborde même de l'identité. Il faudrait parler davantage de ce qui est important dans l'enseignants... là on n'est plus dans la problématique de l'identité des enseignants en général plutôt dans la problématique... je ne sais pas comment continuer... Là on n'est plus dans la problématique de l'identité des enseignants en général... plutôt dans la problématique... quels sont les buts de l'enseignement... je suis un peu pris de court... je ne sais pas comment continuer... Mais je dirai que oui...

Il faut retourner à Platon, tout est clair là dedans, le but de tout enseignement c'est l'élève, le développement de l'élève, l'épanouissement etc... et quels sont les obstacles? Ben il y en a plusieurs et je crois qu'en forme... une partie de la formation des enseignants peut créer un obstacle à l'enseignement qui favorise vraiment l'épanouissement des élèves. à cela? Pourquoi? Parce que on doit accepter les différences, chez nous (au Canada) c'est un pays beaucoup plus éclairé que le Brésil

mais chez nous on forme des enseignants à partir, à l'aide de cours soit disant psycho-pédagogiques où il y a des généralités, sur la psychologie de l'enfant etc. qui sont des généralités à la fois banales, et pas tout à fait vrai mais on crée l'impression... qu'on devient habilité à enseigner en suivant ces cours-là. Tandis que dans mon expérience les enseignants qui réussissent vraiment à inspirer les élèves que ce soit au niveau universitaire ou au niveau scolaire... c'est quelque chose qui n'est pas programmable, qu'on ne peut pas... pour lequel on ne peut pas donner une formule d'avance. Et, il faudrait que chacun découvre en soi-même la façon de contribuer à cela et peut-être faudrait-il beaucoup de talent inné, parce que je crois qu'à la différences entre...je pense à mon éducation, à moi même, entre les professeurs qui ont été une inspiration pour moi... et les autres, c'était pas quelque chose de...

Probablement qu'on aurait pu inculquer aux autres uniquement par un programme d'étude. C'est à dire qu'il fallait un certain don pour ça, qu'il fallait que tout ça [...] communiquer ça à des jeunes, c'est des gens qui ont ce sentiment d'inspiration... il y en a qui font très très bien, et les autres, il n'y a pas de cours d'enseignement qui vont leur donner ce goût, ce désir et c'est ça qui est peut-être la clé de l'affaire. Mais, est-ce que je parle à côté de la question pour... je crois que je ne parle pas nécessairement de la question que vous avez voulue me poser...

M.A.: L'organisation peut empêcher la reconnaissance?

C.T.: Oui, oui, c'est certainement le cas, dans le sens où on reconnaît chez l'apprenti-enseignant qui est un... on parle des institutions [...] on forme les enseignants... oui d'accord... ça peut [...] chez l'enseignant en formation ce qui, en lui ou en elle, est vraiment capable d'inspirer les jeunes parce que... tout ça est passé par des formules de routine... oui...

M.A.: Que doit faire un enseignant pour être reconnu? Un enseignant doit- il recevoir sa reconnaissance ou doit- il la construire? La reconnaissance pour l'enseignant, est-elle une chose déjà acquise ou un bût à attendre? Enfin, que doit faire l'enseignant pour être reconnu?

C.T.: Bien, la reconnaissance... être reconnu comme enseignant c'est être valorisé, c'est que les élèves d'une part, peut-être en premier lieu, mais que la structure ou l'organisation... dans lequel on enseigne, reconnaît une valeur à ce qu'on fait... alors... c'est d'être valorisé comme enseignant... on trouve une plus grande satisfaction auprès des élèves qui disent... oh, j'ai pris votre cours sur... ça m'a ouvert de nouvelles... directions... j'ai trouvé ça... une inspiration etc... ça fait chaud au cœur de l'enseignant quand il entend ça.

Maintenant, je suppose que certaines institutions organisent aussi des prix pour l'enseignant de l'année etc... Ah oui qui sont souvent basés sur des données recueillies auprès des élèves... par exemple des appréciations que les élèves font à la fin de l'année, puis à partir de ça, on choisit l'enseignant de l'année, ça c'est très utile, parce que c'est une façon de, en quelque sorte de renforcer ce qui est déjà, ce qui vient déjà à l'enseignant de la part des élèves...). ça c'est quelque chose de très valable oui.

M.A.: La reconnaissance des professeurs se limitent-elles seulement à ses activités d'enseignants ou impliquent-elles aussi d'autres compétences? (comme par exemple savoir gérer les violences scolaires ou la tension avec la hiérarchie, les conflits avec les élèves et la tension avec l'organisation? La reconnaissance des enseignants porte-t-elle seulement sur ses activités pédagogiques ou aussi sur ses capacités de gestion, d'organisation des cours etc...?)

C.T.: Oui, nécessairement, dans chaque cours il y a un côté un peu... des questions d'organisation, est-ce que les programmes du cours sont clairement communiqués, est-ce que les références sont indiquées et disponibles à la bibliothèque etc... peut-être pas. Alors, il y a tout ça... la cuisine... dans le sens de ce qu'on doit faire avant de pouvoir bien enseigner... alors c'est très, très important et c'est très frustrant pour les élèves qui [...] l'essentiel... ils vont à la bibliothèque [...] donc il faut éviter tous ces accrocs parce que c'est quelque chose de négatif; négatif, une négation d'une négation, éviter l'accrocs (et ça c'est très important... et puis, il y a des professeurs qui sont mieux organisés que d'autres... maintenant oui.

M.A.: L'art et la science ont les mêmes mécanismes de création mais l'Art n'exige pas de preuves scientifiques. Entre l'art et la science, à votre avis, qui serait le plus important pour la reconnaissance du professeur: L'art ou la connaissance scientifique...?

C.T.: Est-ce qu'il y a des différences entre.... oui il y a d'autres qualités évidemment... l'art en général c'est... j'essaie de penser à quoi vous voulez faire allusion... enfin un prof de littérature contre un prof de physique par exemple... il y a bien d'autres qualités) [...] il y a vraiment d'autres qualités. Un bon prof de littérature par exemple, c'est quelqu'un qui est capable de... il faut être très articulé et il faut être capable de communiquer ce qui vraiment, est merveilleux dans tel roman, dans telle pièce de théâtre etc... de communiquer cela, faire valoir des aspects que le lecteur n'aime rien [...] ne sait rien... peut-être, il a lu le roman... il a trouvé ça intéressant, mais il ne sait pas exactement pourquoi, quelles sont les qualités, quelles sont les... qu'est-ce que c'est le détail qui explique que ce roman était tellement captivant [...], alors on met ça dans un espèce de travail d'articulation de ce que l'élève en général, a déjà mais de façon pas claire. Tandis que, prenons par contraste les maths. Oui, il y a un côté esthétique des maths, la beauté de la formule etc... mais, là, on ne travaille pas sur la base d'une réponse qui est déjà là chez l'élève en embryon en quelque sorte.

C'est vraiment faire voir des choses qui sont complètement en dehors de l'expérience commune de la vie parce qu'il y a des aspects des [...] je ne suis pas très) [...] justement pour cette raison-là qui sont tellement contre intuitifs que... qui vont tellement à l'encontre de l'intuition qu'il faut introduire les gens à un monde à l'envers, un monde très très différent et ça... et des mauvais enseignants des maths sont souvent les meilleurs mathématiciens, j'ai trouvé. Parce que les meilleurs mathématiciens trouvent ce monde à l'envers tellement allant de soi, qu'ils n'arrivent pas à communiquer à quelqu'un qui ne comprend pas. Il n'arrive pas... il dit "hé bien regardez cette équation et puis voilà, c'est évident". Alors, il faut pouvoir ralentir. Alors c'est un peu... là il y a peut-être, c'est le cas peut-être d'un enseignant en anthropologie par exemple où on essaie de communiquer la nature, culture, des [...] très différentes de la nôtre... ou parfois de l'histoire c'est un peu la même chose parce qu'on essaie d'enseigner la philosophie grecque par exemple, il y a des choses qui sont dans la culture grecque antique qui sont tellement différentes et même dans un sens à l'envers de ce que nous comprenons qu'on a un peu le même

genre, le même genre de tâche [...] que les profs de mathématiques, faire communiquer cette [...] très différent, très très différent et... oui alors ce n'est pas exactement la différence entre les arts et la science, mais il y a des tâches d'enseignement qui sont très différentes dans les différentes branches et il faut des qualités très différentes... quelqu'un qui... le bon prof de math doit comprendre très bien... doit pouvoir puiser dans ses ressources de ...qui existent maintenant... ses ressources de... pour savoir que dire à l'élève qui ne comprend pas... pour savoir que dire à l'élève.

Il faut pouvoir faire communiquer deux mondes très différents, le monde de celui qui [...], le monde de celui qui a vraiment saisi ce mode... qu'est les maths, le monde de la vie des grecs, la vie de telle tribu, c'est un peu être l'interprète, être passeur... à ce moment là la qualité est importante... pour la reconnaissance ?... pour bien faire son travail.

Alors, moi je crois que bien faire son travail devrait mener à la reconnaissance... reconnaissance de la part des élèves et reconnaissance de la part de l'institution si elle n'est pas très mal structurée... et donc là c'est les qualités qui vraiment nous permettent de... faire... la différence... Oui, c'est ça.

M.A.: Au Brésil depuis 20 ou 30 ans avec le passage à l'éducation de masse, l'image sociale des enseignants et de l'éducation publique ce sont détériorés: manque de infrastructure, de la motivation du professeur, des élèves, le salaire: Comment construire une identité dans la perspective de la reconnaissance dans cette situation de crise à l'école?

C.T.: Nous avons le même problème ici... c'est vraiment très très difficile, les enseignants sont surmenés.[...] Ils ont parfois parfois trop d'élèves et dans ce nombre d'élèves... il y a un pourcentage d'élèves qui expérimente des difficultés très grandes, il faudrait à ce moment là personnaliser l'enseignement. Il y a trente élèves [...] il y a dix autres qui ont des problèmes... et souvent ce n'est pas exactement les mêmes problèmes, les différents blocages. Il faut pouvoir en même temps, parler avec ces élèves-là, trouver quel est le blocage essayer de le contourner... et souvent il sont complètement... surmenés par ces trente élèves [...] ils ont juste le temps de [...] les 20 qui fonctionnent normalement [...]

Alors je crois qu'on a souvent une mission presque impossible... ensuite il y a énormément de temps en dehors de la classe...le travail des copies, la correction etc. Alors tout ça peut faire un surmenage...

Je crois que c'est une véritable crise parce que... justement ... des gens aussi chez nous des gens s'attendent à deux choses... d'abord que le système d'éducation [...] trois choses, une chose c'est que mon fils, ma fille soit suffisamment préparé... à un diplôme nécessaire pour réussir dans la vie. On reconnaît à moins d'avoir un niveau d'éducation "x" jamais on peut avoir un emploi convenable etc. ...on s'attend à ça.

Parfois, on s'attend aussi... les parents s'attendent aussi à ce que des éléments de culture soient communiqués... pas toujours, mais toujours. on s'attend à ce que l'élève reçoive la préparation ou les diplômes qui... mais il y a [...] c'est que c'est un peu un service de crèche... on va s'occuper des enfants pendant que je suis au travail. Et ça continue et c'est des choses qui ne vont pas très bien ensemble... c'est à dire se consacrer à bien former des élèves... c'est trois tâches qui ne vont pas nécessairement ensemble mais les gens s'attendent à ce [...] à ce qu'on prépare pour les diplômes et aussi à ce qu'on garde les enfants... en plus les budgets ne sont pas suffisants, le stress est énorme tout ça ensemble fait un fardeau énorme...

Il faut dire en plus qu'il y a un autre problème... quelques enseignants, il y a une minorité d'enseignants qui sont vraiment des gens extraordinaires [...] la structure des établissements d'éducation et la structure des syndicats ne sont pas très souples et donc on ne peut pas donner nécessairement tout l'espace qu'on devrait aux quelques enseignants qui sont vraiment très bien parce que... celui-là on ne peut pas le promouvoir parce que... l'ancienneté... il y a des obstacles bureaucratiques à ce que même les ressources qui sont déjà disponibles soient déployées de façon la plus efficace. Mais en dehors de ça, le fait est que le système est... il y a une demande trop grande faite au système qui fait que... c'est un cercle vicieux dans lequel les attentes ne sont pas rencontrés .le public n'est pas content, on paie des taxes et tout ça... ça fait un espèce de cercle vicieux très dangereux... et alors il y a aussi des effets sociaux parce que les parents qui sont [...] ne veulent pas que leur enfants ne soient pas ce qu'il faut... ils sont prêts à payer [...]

Je ne sais pas si c'est le cas au Brésil mais on trouve souvent qu'il y a des systèmes privés qui se construisent à côté des systèmes publics et les gens ont recours à ce système-là [...] mais puisqu'ils n'envoient plus leurs enfants à ce système public... ils ne s'y intéressent plus... au niveau du système public et comme ce sont les gens les

plus influents de la société normalement... donc le système peut-être se dégrade et puis ensuite ça fait que d'autres gens encore enlèvent leurs enfants [...] il y a un cercle vicieux... le fait que le système public... il y a trop de demande [...] un fardeau... peut amener un cercle vicieux.

M.A.: Selon vous, quelles sont les obstacles à la reconnaissance des enseignants? Le manque de formation, le manque du système ou les deux?... Les obstacles à la reconnaissance des professeurs, c'est le manque de formation ou le système?

C.T.: Bien ce n'est pas... c'est bien relatif mais... ce n'est pas chez nous le manque de formation. C'est peut-être une formation qui n'est pas tout à fait appropriée. Par exemple, j'ai parlé tout à l'heure de [...] l'emphase qu'on met sur les cours psychopédagogiques. Il y a par exemple des gens qui veulent enseigner l'histoire et ils ont même un degré avancé... une maîtrise d'histoire, mais on ne les admet pas dans le corps enseignant, à un niveau scolaire parce qu'ils n'ont pas les cours de psychopédagogie. Souvent, ce sont ces gens-là qui sont les profs d'histoire les plus inspirateurs, mais on insiste sur... on ne tient pas compte de la formation qu'ils ont [...] mais de ce qui leur manque et ce n'est pas la meilleure façon de produire de meilleurs enseignants. Il y a parfois une formation qui n'est pas appropriée, mais en général chez nous... ce n'est pas un manque de formation, mais c'est le fait que les structures ne permettent pas de donner la performance la meilleure... les deux c'est ça!

M.A.: Enfin, selon vous, aujourd'hui quelle est le rôle de l'école: former des consommateurs, des travailleurs, des individus ou des citoyens?

C.T.: Pas de consommateurs... à moins de former des consommateurs avisés. Moi je suis partisan de l'idée que l'école peut-être on devrait un peu travailler contre le genre de propagande qu'on voit dans la publicité etc. tous les trucs, les astuces... on devrait rendre conscience les gens de ça... ça sert à ça de former des consommateurs... mais, des gens de culture, des citoyens, c'est très important. Mais quels étaient les 4...

Je crois que ces deux-là c'est très important... les consommateurs ça existe déjà, à moins de penser à former des consommateurs avisés, ça c'est importante... des

travailleurs cela va de soi parce que... on demande, on exige des gens pour pouvoir assurer tel emploi telle compétence, cela va de soi, oui d'accord... ces compétences-là doivent être communiquées par exemple, dans bien des domaines il faut [...] avancer par exemple dans des domaines de l'ordinateur, en programmation etc. oui c'est important parce que... les individus... les citoyens?

Les individus, là je comprends ça des individus qui ont une formation culturelle qu'on peut décrire comme une formation qui les touche personnellement etc. c'est ça que je comprends dans ce mot individu et c'est très important et les citoyens c'est archi-important parce que on vit en démocratie et une démocratie peut très bien se dégrader à moins d'avoir des citoyens actifs, conscients, engagés.

Maria Alice Moreira Silva
EAHC Mestranda U.P.Mackenzie
Montreal, 20 de setembro de 2010.

ANEXO II: TRANSCRIÇÃO TRADUZIDA DA ENTREVISTA COM CHARLES TAYLOR

M.A. Pensa o senhor que uma organização escolar, por possuir leis e regras, pode favorecer ou impedir o reconhecimento e construção da identidade do professor?

C.T. Eu nunca refleti verdadeiramente sobre este problema, infelizmente... Eu não sei se poderia responder apenas isto, pois eu refleti muito, evidentemente, sobre o reconhecimento, a identidade dos alunos e sobretudo dos alunos dentro de um contexto político e cultural... foi para nós algo de essencial que debatemos, porque há diferenças profundas entre a... e as tendências políticas, mas o que quer dizer o reconhecimento da identidade do professor?

Cada professor é um ser humano um ser humano, sempre possui identidade, uma identidade que é sempre constituída por muitos pontos de referência: a língua, a tradição religiosa, a tradição nacional, mas existe uma identidade específica como professor? Eu nunca pensei nisso. Bem, quer dizer, sim. Ser professor, ser um ensinante pode ser muito importante e... mas pode fazer parte da identidade de qualquer um. Eu creio que para todo professor, que a profissão de professor é muito importante, porém dizer mais do que isto ultrapassa mesmo a identidade.

Seria necessário dizer das vantagens disto que é importante... entre os professores... onde não se está dentro da problemática da identidade dos professores em geral, sobretudo no problema... Não sei como continuar... Lá onde não se está mais dentro da problemática da identidade em geral, sobretudo dentro da problemática, quais são os objetivos dos professores? Nunca pensei nisto.

Mas eu direi que sim, é necessário retornar a Platão, tudo se esclarece... o objetivo de todo professor é o aluno, o desenvolvimento do aluno, o esclarecimento do aluno e quais são os obstáculos para isto? Bem, existem muitos obstáculos, eu creio que de certo modo uma parte da formação dos professores pode criar um obstáculo ao ensino que favorece verdadeiramente o esclarecimento dos alunos.

Por quê? Porque devemos aceitar as diferenças. Entre nós no Canadá, que é um país bem mais esclarecido que o Brasil... mas entre nós forma-se professores a partir da ajuda de cursos, digamos, psicopedagógicos onde existem generalizações sobre a psicologia da criança, ao mesmo tempo genéricas e não completamente

verdadeiras, mas criamos a impressão que devemos habilitar o professor segundo estes cursos. De acordo com minha experiência, os professores que conseguem verdadeiramente inspirar seus alunos, quer sejam do nível universitário ou escolar, é algo não programável, não podemos dar uma fórmula de avanço.

Seria necessário que cada um descobrisse em si mesmo uma forma de contribuir para isto. Pode ser... seria necessário bastante de talento inato, pois eu creio que existem diferenças entre, eu penso em minha educação, em mim mesmo, entre os professores que foram inspiração para mim e outros que... é alguma coisa de... Provavelmente teria podido inculcar aos outros unicamente por um programa de estudos. Quero dizer que faltava um certo dom para isto, para comunicar aos jovens, são pessoas que possuem este sentimento de inspiração. Há os que fazem muito bem isto e outros... Não há cursos de professores que vão dar este gosto, este desejo e é isto a chave da tarefa de ensinar.

Mas eu falo a margem da questão, eu creio que não falo necessariamente da questão que você queria me colocar.

M.A. A organização pode impedir o reconhecimento?

C.T. Sim, certamente é o caso dentro do sentido onde reconhece-se junto ao aprendiz, o professor que é... Fala-se das instituições, que formam professores... Sim, de acordo, pode ser... Junto aos professores em formação, é que... Verdadeiramente capaz de inspirar os jovens, pois tudo isto se passa através de fórmulas rotineiras, sim.

M.A. Que deve fazer um professor para ser reconhecido? Ele deve receber o reconhecimento ou precisa construí-lo, ou seja, o reconhecimento é alguma coisa dada, adquirida ou um objetivo a conquistar?

C.T. Bem, o reconhecimento, ser reconhecido como professor, é ser valorizado, é estar em primeiro lugar mais (acima) da organização ou da estrutura onde se ensina... Reconhecer o valor do que a gente faz... É ser valorizado como professor. Encontra-se uma grande satisfação entre os alunos que dizem “Ah, eu aprendi em seu curso, abriu-me novos caminhos, encontrei inspiração”, aquece o coração do professor quando ele compreende isto.

Agora eu suponho que certas instituições organizam também prêmios aos professores do ano. Ah sim, são frequentemente os dados recolhidos entre os alunos, por exemplo, a apreciação que os alunos fazem ao final do ano, a partir disto escolhe-se o professor do ano. Isto é muito útil, porque é uma maneira de reforço que vem da parte dos alunos. Isto é alguma coisa de muito valor, sim.

M.A. O reconhecimento do professor limita-se somente às atividades de ensinar ou implica em outras competências, como, por exemplo, saber gerenciar a violência escolar ou a tensão com a hierarquia, conflitos com os alunos ou tensão com a organização?

C.T. Sim, necessariamente em cada curso há um lado, um pouco de questões de organização. Será que os programas de curso são claramente comunicáveis? As referências são indicadas e disponíveis à biblioteca? Pode ser que não. Então há tudo isto, o laboratório, no sentido do que deve-se fazer antes de poder bem ensinar. Então é muito, muito importante e é frustrador para os alunos que... É essencial eles irem até a biblioteca, logo é necessário evitar todos estes obstáculos por ser alguma coisa de negativo, uma negação da negação, evitar obstáculos e isto é muito importante..., e depois há professores que são menos organizados que outros...

M.A. A arte e a ciência possuem os mesmos mecanismos de criação, porém a Arte não exige comprovação científica. Entre Arte e Ciência o que será mais importante para o reconhecimento do professor, o domínio do conhecimento ou a criatividade?

C.T. Será que existem diferenças entre... Sim, há outras qualidades, evidentemente. A Arte em geral é... Eu tento pensar a que você faz alusão, enfim. Um professor de Literatura contra um professor de Física, por exemplo, há bem outras qualidades, existem verdadeiramente outras qualidades. Um bom professor de literatura, por exemplo, é alguém que é capaz de... é necessário ser muito articulado, é necessário ser capaz de comunicar-se, fazer valorizar aspectos que o leitor não aprecia. Não sabe nada, pode ser. Ele lê o romance, ele o achou interessante mas, não sabe exatamente o porquê, quais são as qualidades, quais são... qual é o detalhe que explica que este romance foi cativante, então coloca-se uma espécie de trabalho de articulação daquilo que o aluno geralmente já sentiu, mas de modo não claro.

Tomemos por contraste os matemáticos. Sim, há um lado estético da matemática, a beleza das fórmulas etc, mas nela não se trabalha assentado em uma resposta que já está nos alunos de forma embrionária, de alguma forma.

É verdadeiramente fazer ver as coisas que são completamente fora da experiência comum da vida porque há aspectos que eu não sou, justamente por aquela razão que são contra a intuição, que vão a encontro da intuição, que é necessário introduzir as pessoas ao mundo ao contrário, um mundo muito diferente e isto, meus professores de Matemática que frequentemente são os melhores matemáticos, eu acho. Porque os melhores matemáticos acham este mundo ao contrário tão natural. que eles não chegam a se comunicar com ninguém que não compreende. Ele diz: “hei, bem, olhe esta equação, pois veja, é evidente”. Então é necessário diminuir a velocidade. É o caso, pode ser de um professor de Antropologia, por exemplo, onde tenta comunicar sobre a natureza, cultura muito diferente da nossa, ou às vezes de história... É um pouco da mesma coisa porque tenta ensinar filosofia grega, por exemplo. Há coisas que estão na cultura grega antiga que são diferentes e mesmo no sentido inverso do que compreendemos. Temos um pouco do mesmo gênero de tarefa que os professores de Matemática fazem comunicar. Muito diferente, sim. Então esta não é diferença entre Arte e Ciência, mas há tarefas de professores que são muito diferentes em diferentes ramos. E é necessário qualidades diferentes para muito diferentes. Qualquer um que... um bom professor de Matemática deve compreender muito bem, deve tomar seus recursos do que existe atualmente... Seus recursos de... Por saber o que dizer ao aluno que não compreende, por saber o que dizer ao aluno. É necessário poder fazer comunicação de dois mundos muito diferentes, o mundo deste entende a seu modo, o que a Matemática, o mundo da vida dos gregos, de tal tribo, é ser um pouco intérprete, ser intermediário daquele momento. Qualidade importante para o reconhecimento? Por fazer bem seu trabalho.

Então eu creio que fazer bem seu trabalho deveria levar ao reconhecimento por parte dos alunos, por parte da instituição se ela não está mal estruturada, e portanto lá estão as qualidades que verdadeiramente permitem fazer a diferença. Sim, é isto.

M.A. No Brasil há 20 ou 30 anos com a passagem do ensino de elite para o de massas a imagem social do professor e da educação pública deterioraram-se por falta de infraestrutura, falta de motivação do professor, dos alunos, problemas com o

baixo salário. Como construir uma identidade, sob a perspectiva do reconhecimento em uma situação de crise?

C.T. Nós temos o mesmo problema aqui. É realmente muito difícil. Os professores são muito atarefados, eles tem às vezes alunos demais e dentro deste número de alunos há uma porcentagem de alunos que experimentam dificuldades muito grandes. Seria necessário neste momento personalizar o ensino. Há 30 alunos, há dez outros que tem problemas e frequentemente não são exatamente os mesmos problemas, as dificuldades, as diferentes dificuldades. É necessário poder, ao mesmo tempo, falar com os alunos, procurar qual é a dificuldade e tentar contorná-las, e frequentemente eles estão completamente sobrecarregados por seus 30 alunos. Eles não tem o tempo para os 20 que desempenham normalmente. Então eu creio que temos frequentemente uma missão quase impossível. Além disso, há um tempo fora da classe, enorme, com trabalho de cópias, correção etc. tudo isto pode ser uma sobrecarga.

Eu creio que é uma verdadeira crise pois que justamente, pessoas também entre nós, pessoas esperam duas coisas: inicialmente que o sistema de educação... três coisas: uma coisa é que meu filho ou minha filha seja suficientemente preparada tenha um diploma para ter êxito na vida. Reconhece-se que, a menos que tenha um nível de educação "x", jamais poder-se á ter um emprego decente, estamos preparados para isto. Às vezes espera-se também, os pais esperam também, que os elementos da cultura sejam transmitidos, não sempre, mas sempre espera-se isto: que o aluno receba a preparação (o que se espera sempre) ou o diploma...; que é um pouco de serviço de creche, ocupa-se das crianças enquanto estou no trabalho, e isto continua. São coisas que não vão tão bem juntas, ou seja, dedicar-se a bem formar os alunos, são três tarefas que não vão necessariamente juntas, mas que as pessoas esperam que isto ocorra, que seus filhos sejam preparados, tenham diplomas e que sejam cuidados enquanto os pais trabalham.

Além disso, os orçamentos não são suficientes, o estresse é enorme e tudo isto junto faz um peso muito grande. É necessário dizer que além disso existe um outro problema, quaisquer professores, há uma minoria de professores que são pessoas verdadeiramente extraordinárias. A estrutura dos estabelecimentos de educação e dos sindicatos não são muito flexíveis e, portanto, não se pode dar necessariamente todo espaço que deveria a alguns professores que são verdadeiramente bons pois

eles não podem ser promovidos porque seu tempo de serviço não é suficiente para receber promoção.

Existem obstáculos burocráticos para isto, mesmo havendo recursos que estão disponíveis e que sejam utilizados de modo eficaz, mas fora isto o fato é que o sistema... há uma demanda muito grande feita ao sistema que faz que..., é um círculo vicioso, dentro do qual as expectativas não são atendidas. O público não está satisfeito, paga-se os impostos. Tudo isto é uma espécie de círculo vicioso muito perigoso e então ocorrem também os efeitos sociais porque os pais que são... não querem que seus filhos... não sejam o que é preciso ser... eles estão prontos a pagar.

Eu não sei se é o caso do Brasil, mas encontramos frequentemente, existem sistemas privados que se constroem à margem dos sistemas públicos e pessoas possuem recursos para estes sistemas... mas que mandam seus filhos para o sistema público de ensino, eles não se interessam mais, e como são pessoas que são influentes normalmente dentro da sociedade, portanto o sistema pode degradar-se. O fato é que o sistema público possui uma demanda muito grande, um fardo, que pode alimentar este círculo vicioso.

M.A. Quais seriam os obstáculos para o reconhecimento dos professores? Falta de formação, falha do sistema ou duas coisas juntas?

C.T. Bem, não. É bem relativo, mas... não é um problema do Canadá a falta de formação. Pode ser uma formação que não é exatamente apropriada. Por exemplo, falei há pouco tempo da ênfase que é dada sobre os cursos de Psicopedagogia. Há, por exemplo, pessoas que querem ensinar história e possuem mesmo um grau de formação avançado, um mestre em História, mas não são admitidos no corpo de professores a um nível escolar porque eles não possuem curso de psicopedagogia. Frequentemente são pessoas que são professores de História, os mais preparados, mas insiste-se sobre não se levar em conta a formação que eles possuem, mas do que lhes falta, e não é a melhor forma de produzir os melhores professores. Há, às vezes, uma formação que não é apropriada, mas geralmente entre nós não é falta de formação, mas o fato das estruturas não permitirem de dar o melhor desempenho ao melhor. É isto.

M.A. Enfim, segundo o senhor, qual é atualmente o papel da escola: formar consumidores, trabalhadores, indivíduos ou cidadãos?

C.T. Não consumidores, talvez devesse formar consumidores mais esclarecidos. Eu partilho da ideia que a escola talvez pudesse trabalhar um pouco contra o gênero de propaganda que vemos na publicidade: todos os truques, astúcias, deveriam conscientizar as pessoas disto, presta-se a isto, formar consumidores, mas pessoas de cultura, cidadãos, é muito importante.

Mas, quais são os quatro? Dois são muito importantes. Consumidores, estes já existem, a menos que se pense em formar consumidores esclarecidos. É muito importante. Trabalhadores, isso é óbvio, porque se exige que pessoas assegurem seus empregos, tal competência, tal é óbvio também, sim de acordo. Estas competências devem ser, por exemplo, dentro dos domínios da informática, programação etc. Sim, é muito importante. Indivíduos ou cidadãos?

Os indivíduos eu entendo como indivíduos os que possuem uma formação cultural que pode ser descrita como uma formação que lhes toca pessoalmente. É isto que eu compreendo com o termo indivíduo e é muito importante e cidadãos é aqui importante porque vive-se em uma democracia e uma democracia pode muito bem degradar-se a menos que haja cidadãos ativos, consciente e engajados.

Maria Alice Moreira Silva
EAHC Mestranda U.P.Mackenzie
Montreal, 20 de setembro de 2010.