



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF

Cleyde de Alencar Tormena

BRASÍLIA – DF
Maio de 2009



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF

Cleyde de Alencar Tormena

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Villela Rosa Tacca

BRASÍLIA – DF

Maio de 2009
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF

Cleyde de Alencar Tormena

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Villela Rosa Tacca
FE - Universidade de Brasília (Orientadora)**

**Banca: Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis
FE - Universidade de Brasília**

**Prof. Dr. Ricardo Gauche
Instituto de Química – UnB**

**Prof^a. Dr^a. Albertina Mitjáns Martínez
FE - Universidade de Brasília (Suplente)**

“Não atente cada um para o que é propriamente seu, mas cada qual também para o que é dos outros.”

Filipenses 2.4

“Alguém pode rasgar-lhe a pele sem que você permita, mas jamais poderá invadir sua mente se você não permitir. Não se permita ser invadido. Somos o que somos.”

Augusto Cury, 2008, p.89.

“O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores.”

Rancière, 2005, p.142.

Dedico este trabalho a minha amada mãe Edna Alencar Manoel, que dedicou toda a sua vida à busca de novos conhecimentos, à educação de seus quatro filhos e de adultos que não liam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu Deus, Criador dos confins da Terra, por me ter dado esforço e renovado as minhas forças nessa caminhada do curso.

Ao meu muito amado esposo Gilberto Tormena, pai de meus três maravilhosos filhos: Tayana, Laísa e Saulo, pela grande paciência em meus momentos difíceis, pela colaboração constante, pelo companheirismo, pelas danças durante o café da manhã em dia de sol, pelo convívio coroadado de amor nesses vinte e oito anos.

Agradeço a minha amada mãe Edna, mulher virtuosa, que me ensinou a ser persistente no enfrentamento das situações desafiadoras e que tem permitido eu ficar ausente, mesmo sofrendo com isto.

Agradeço ao meu pai Nério, sempre presente, que, mesmo tendo sido semi-analfabeto, sempre escrevia suas idéias e sonhos de felicidade para seus filhos e netos enquanto esteve conosco.

Agradeço a minha linda filha Tayana, primogênita amada, pelo apoio na revisão, diagramação e encorajamento para a produção desse trabalho.

A minha filha Laísa, caturrita querida, que mesmo distante acompanhou minha trajetória do mestrado com o seu vigor simpático e alegre.

Ao meu filho campeão Saulo, pela tolerância com o meu distanciamento, ausências de conversas necessárias e não participação em momentos importantes de sua vida de transição para a vida adulta, que ocorreu nesse período de meus isolamentos para leituras e estudos.

A Direção e Professoras Denise e Regina da Escola Classe na Asa Sul-DF que me acolheram em suas rotinas e compartilharam comigo suas concepções.

A Professora Ozana, cursista do BIA/EAPE, por sua espontaneidade e interesse em ser colaboradora dessa pesquisa.

As Professoras Formadoras Marlene e Paula do curso BIA noturno, na EAPE, pela receptividade e convite para minha inserção nas discussões da turma de professoras cursistas.

Ao meu colega Paulo da COEF/SEB/MEC, pelo carinho e socorros na busca de dados no INEP/MEC.

Ao meu estimado colega doutorando Elias pelas palavras de ânimo, trocas de experiências nos encontros das aulas e do LEPPAE e amizade cristã.

Ao meu médico Dr. Piva que me convenceu a tirar licença do trabalho para cuidar da minha saúde e melhorar as minhas condições de produção.

Por fim, e de maneira muito especial, agradeço a minha orientadora Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca pela dedicação em apresentar-me novos conceitos diante do desafio de conhecer as concepções dos professores em exercício na rede de ensino do DF, após eu estar burocratizada por mais de quinze anos.

RESUMO

Esta dissertação analisa as concepções e significações de autonomia de professores do ensino fundamental e como essas concepções se expressam nas práticas pedagógicas, no contexto de escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Foi feita pesquisa de campo, com diferentes instrumentos de pesquisa, considerando os conceitos de autonomia de alguns autores, a fim de coletarmos dados sobre as concepções de autonomia desses professores e identificarmos as práticas pedagógicas autônomas, que foram analisadas na perspectiva daqueles autores.

Esta pesquisa procurou destacar a abrangência das condições de trabalho docente, no que concerne às políticas públicas, legislação, histórias de vida e práticas pedagógicas desenvolvidas tanto por professoras do ensino fundamental, anos/séries iniciais, como por professoras-cursistas de formação continuada e suas professoras formadoras.

O exercício da autonomia de professores do sistema público de ensino perpassa por frequentes adequações, pautadas nas identidades profissionais de cada professor e nas formas de enfrentamento às condições organizacionais estabelecidas pelos gestores institucionais.

Palavras-chave: concepção de autonomia, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation analyses the autonomy conceptions and meanings of elementary school teachers and how this conceptions are expressed in pedagogical practices, in public schools in Distrito Federal.

A field research was made, with different tools, considering the autonomy concepts from some authors, to get data about the autonomy conceptions of these teachers and to identify the pedagogical practices, which were analysed in the perspective of those authors.

This research seeks to show the scope of the work conditions, considering the public politics, laws, life histories of teachers and pedagogical practices developed for elementary school teachers, teachers in courses and the course teachers.

The practice of autonomy in teachers from public schools goes through adaptations frequently, based in professional identity of each teacher and their ways of being against the structure established by the institutional directors.

Key words: autonomy conceptions, pedagogical practice.

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Um pouco da minha história	14
2. O problema da pesquisa	20
3. Autonomia do professor: fundamentação e conceitos	29
4. Autonomia e o sistema de ensino vigente	44
5. Os desafios do trabalho docente e aspectos de sua formação para autonomia	48
6. Metodologia	59
7. Análise construtivo-interpretativa	65
7.1. Questionários	65
7.2. Observações e entrevistas	78
7.2.1. Professora Ozana – cursista do BIA/ EAPE	81
7.2.2. Professoras Marlene e Paula – formadoras do BIA/ EAPE ..	86
7.2.3. Professoras Regina e Denise – Escola Classe	91
Considerações Finais	98
Referências	102
Apêndices e anexo	105
Apêndice 1. Questionário	106
Apêndice 2. Roteiro de Entrevista	109
Anexo. Reportagens do Correio Brasiliense	111

QUADROS

Quadro 1.	23
Quadro 2.	24
Quadro 3.	39

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o contexto educacional da rede pública de ensino no Distrito Federal que se apresenta, algumas indagações nos conduzem à busca de conhecimentos que possam melhorar o entendimento sobre o trabalho pedagógico, no sentido de se analisar a concepção de autonomia predominante entre professores que atuam em escolas da rede pública de ensino e como essa concepção se caracteriza em seu exercício docente.

Segundo González Rey (2005),

[...] o histórico e o cultural têm infinitos canais de expressão presentes por meio de sua constituição subjetiva em um sujeito concreto. A subjetividade é um sistema complexo e, como tal, suas diferentes formas de expressão no sujeito e nos diferentes espaços sociais são sempre portadoras de sentidos subjetivos gerais do sistema que estão além do evento vivido, o do contexto em que se centra a representação consciente do sujeito em suas ações concretas (p.126).

Assim, entendendo que o processo de construção da informação de concepções sobre o exercício da autonomia de professores, bem como suas caracterizações, requer a consideração das especificidades dos sujeitos pesquisados, consideramos importante, na condição de pesquisadora, ir demarcando a investigação por meio de algumas indagações, tais como:

- Como o professor concebe sua atuação profissional?
- Quais são as suas expectativas profissionais?
- Como o professor supõe que enfrenta as situações desafiadoras?
- Existe a percepção de possibilidades e limites na ação pedagógica, considerada, por ele, autônoma?

- Como esse exercício da autonomia pode ser caracterizado no trabalho pedagógico?
- Como o professor entende que suas práticas pedagógicas autônomas podem contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a concepção de autonomia de professores da rede pública do DF, na perspectiva de sua atuação pedagógica.

Esse objetivo geral será alcançado pelos desdobramentos dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar a concepção de professores sobre a base de sua atuação pedagógica, na perspectiva da constituição de sua autonomia;
- Conhecer em que circunstâncias o professor se considera um profissional autônomo, como concebe essa autonomia e de que maneira pensa exercê-la;
- Caracterizar as formas de exercício da autonomia de professores;
- Identificar como, quando e em que circunstâncias o professor diz exercer a autonomia.

A gestão democrática das unidades escolares tem sido a tônica dos discursos de dirigentes educacionais, que afirmam que esta gestão se constitui uma das dimensões que pode contribuir, significativamente, para viabilizar o direito à educação como um direito universal. Essa gestão, também, nos discursos desses dirigentes, configura-se como o princípio norteador das instituições escolares, constituindo-se no modo como a comunidade educacional se organiza coletivamente para levar a termo um projeto político-pedagógico de qualidade, ao mesmo tempo em que contribui na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação e o bem estar social. No entanto, será isso uma realidade em nossos sistemas de ensino?

Entendemos que o exercício da autonomia pode gerar uma gestão democrática e não o inverso – as gestões democráticas gerarem o exercício da autonomia. Não é a gestão da escola que vai oportunizar o exercício da autonomia de seus professores deliberadamente. Contudo, por meio das análises e estudos já realizados, percebemos que, em geral, a autonomia do professor é melhor expressa em um espaço de trabalho instituído democraticamente.

A prática autônoma do professor precisa ser atribuída à interação, à maneira como, efetivamente, as relações pessoais se estabelecem na escola. Há cooperação voluntária? Há igualdade de direitos e compromissos coletivos? Onde sujeitos exercem a autonomia em suas práticas e relações de trabalho, o ambiente pode se tornar democrático. A autonomia é, portanto, opção de cada sujeito, mediante o uso da sua capacidade racional, expressa no coletivo.

Mais do que considerar a autonomia como um tema temporal abordado no contexto educacional, cabe-nos descobrir seu valor educativo e social. A relevância desse tema provém de que, ao falar de autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com o outro, da sua participação social.

1. UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.

Walter Benjamin

Hoje, vivenciando experiências profissionais na educação brasileira pelo fato de estar em exercício na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, desde 1994, penso ser importante falar um pouco sobre minhas experiências para esclarecer a escolha da minha pesquisa.

Iniciei meu percurso profissional na área da educação em 1976, como professora regente de turma de 1ª série “a ser alfabetizada”, em uma escola do subúrbio carioca. Naquele 1º ano de trabalho como professora, fiz uso de um método fônico que me gerou experiências nunca dantes vividas, as quais deflagraram questionamentos metodológicos e a necessidade de redirecionar, por minha conta e risco, as atividades trabalhadas na sala de aula, procurando tornar mais alegre, agradável e interessante minha relação com os alunos. Aquele era o método designado pela administração escolar, o qual deveria ser usado em todas as turmas de 1ª série. Apesar da inexperiência docente, tive êxito dentro dos padrões estabelecidos como favoráveis à aprovação dos alunos à série seguinte.

No ano posterior, 1977, por ter ingressado no curso de Pedagogia com habilitação em “educação especial para deficientes mentais”, escolhido dentre as habilitações oferecidas naquela época na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, propus ao diretor da escola em que trabalhava a criação de um *Núcleo de Atendimento de Deficientes Físicos*, como era denominado o

espaço de atendimento psicopedagógico. Nesse espaço os alunos da escola eram prioritariamente atendidos, assim como crianças de outras escolas, após uma triagem prévia e o encaminhamento formalizado da equipe responsável pelos procedimentos institucionais de educação especial da rede de ensino municipal.

A minha atuação pedagógica e os “casos” que atendia eram levados para a sala de aula da faculdade e discutidos com colegas e professores. Assim, minha práxis avançava. A discussão com professores e colegas sobre a minha prática docente era constante. As atividades de meu local de trabalho eram planejadas de acordo com as necessidades individuais de cada criança recebida nos atendimentos, além de serem, também, criticadas, readequadas, valorizadas e enriquecidas à luz de novos conhecimentos adquiridos nas aulas da faculdade. Procurava, sempre, associar minha prática com os estudos fomentados no curso de graduação em que estava inserida. Também fazia questão de conhecer a história de vida de meus alunos, conversando regularmente com seus familiares.

Dessa forma, meu exercício profissional foi desenvolvido mediante buscas pessoais de novos conhecimentos, análise de meus procedimentos no ambiente de trabalho, discussão das estratégias pedagógicas de “estimulação” e diálogos com outros especialistas que trabalhavam com as crianças matriculadas no Núcleo, a fim de trocar informações e caminhar na busca do êxito do trabalho.

Nesse Núcleo trabalhei por quatro anos, vivenciando relevantes situações no tratamento de “casos” não considerados normais pelos padrões do sistema de ensino vigente na época. Distúrbios de comportamento não aceitos nas turmas ou escolas eram encaminhados para avaliação e atendimento de psicomotricidade naquele Núcleo.

Como o referido Núcleo estava subordinado a outro órgão, responsável pela educação especial do município do Rio de Janeiro, e somente ocupar o

espaço físico daquela escola, considerava que exercia com autonomia meu trabalho profissional¹, uma vez que mesmo estando vinculada a um Instituto Municipal, que realizava reuniões mensais para discussão dos “casos” atendidos pelos Núcleos instalados no município e para apresentar aspectos burocráticos a serem realizados pelos professores em exercício naqueles Núcleos, tive a oportunidade de ter feito uso de minhas idéias na elaboração das atividades que desenvolvia e, também, de ter contribuído com diferentes propostas, utilizando conceitos adquiridos na Universidade, quando a administração elaborava os planejamentos.

Não estive subordinada a um acompanhamento e fiscalização periódica de meu trabalho e nem sujeita a preenchimento de fichas padronizadas e pré-elaboradas. Meus relatórios de acompanhamento das reações dos alunos foram elaborados discursivamente, mediante o que pensava ser necessário registrar e após percorrer variados caminhos de discussão sobre cada situação com o qual me deparava.

Atuando dessa maneira, pude favorecer os ritmos de desenvolvimento de cada criança e oferecer subsídios relevantes para outros profissionais que também trabalhavam com elas, como professores das classes regulares, médicos, psicólogos, dentre outros.

Assim, pude percorrer um período de formação inicial em consonância com o exercício profissional. Tenho certeza que essa combinação, as amizades no meio acadêmico, as trocas de idéias, conflitos deparados, angústias e diálogos em busca de soluções, contribuíram muito para o estabelecimento de minha competência, segurança e práticas consideradas autônomas por onde trabalhei.

¹ Segundo Emanuel Kant, filósofo alemão do séc. XVIII, a “autonomia” é a capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, é independência da vontade. (Dicionário Filosofia N. Abbagnano).

Em 1981, mudei-me para Guarulhos/São Paulo, onde não tive dificuldades em ser contratada pela rede estadual de ensino para trabalhar em “classes especiais”, denominação de turmas de alunos/as que apresentavam “padrões anormais” em seu desenvolvimento, como consideravam naquele tempo.

Naquele período, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo tinha a necessidade de profissionais formados em Educação Especial para se responsabilizarem por aberturas de novas “classes especiais”. Meu currículo atendia a exigência. Iniciei minha atuação naquele estado, finalizando meus trabalhos ali em 1986, por necessidade de retornar ao Rio de Janeiro, após instalar algumas “classes especiais” e deixar minha contribuição em algumas famílias paulistas, o que gerou amizades intensas que deixaram saudades.

Ao regressar para o Rio de Janeiro, retomei minhas atividades na rede municipal e atuei como professora de multimeios (responsável pela biblioteca e recursos didáticos). Naquela ocasião, pude intervir nos padrões rígidos de administração da escola, procurando oportunizar aos alunos e professores atividades vivenciadas fora das paredes das salas e muros da escola. Esse fato trouxe novo dinamismo ao contexto pedagógico, mais participação dos professores, mais interesse dos alunos, melhores rendimentos e resultados ao processo ensino-aprendizagem. Professores, alunos e muitas famílias se engajaram em um patamar curricular mais interessante para todos.

Exerci essa função até 1994, quando me transferi mais uma vez, agora, para Brasília-DF. Nesse mesmo ano (1994), ingressei no serviço público federal, quando prestei concurso para o Ministério da Educação e assumi a função de Técnica em Assuntos Educacionais – TAE. Logo tive o meu primeiro impasse profissional. Quando optei para ser lotada na Secretaria de Educação Especial, o Recursos Humanos daquele Ministério, sem sequer observar minha especialização, designou-me a trabalhar na, então, Secretaria de Ensino Fundamental, alegando que essa Secretaria estava com maior déficit

de pessoal. A qualificação profissional e interesse do servidor não foram considerados, forçando-me a uma nova busca e readaptação em meus conhecimentos profissionais.

Hoje, 2009, ainda exerço a função de TAE, a qual é caracterizada por um servidor público regido por gestores políticos/administrativos que, em seus períodos de direção, fomentam muitos projetos e programas governamentais, visando atingir a qualidade da educação e, conseqüentemente, a melhoria social.

No nível do governo federal, é comum ocorrerem mudanças de dirigentes, o que pode provocar certo desnorreamento dos servidores e, inclusive, a descontinuidade das propostas implementadas, decorrentes, muitas vezes, do excesso de burocratização ou redirecionamentos vinculados a inovações e decisões políticas.

Acreditar na eficiente execução de uma proposta envolve uma ação de superação das distorções ideológicas e requer foco em algo promissor, assim como consciência crítica diante de algo ou alguém que apresente resultados concretos e eficientes. Em decorrência desse fato, desde 1994, aqui em Brasília, atuando como técnica no MEC, minha atitude entusiasta teve alguns “altos” e muitos “baixos”. Meu vigor profissional, em algumas situações, tornou-se frágil frente às imposições do sistema e descontinuidade de programas promissores que tiveram suas implementações interrompidas.

Caminhando no novo milênio percebo que as propostas públicas em prol de uma educação de qualidade ainda dependem de grandes investimentos, os quais são, efetivamente, implementados mediante interesses e apropriação por parte das redes de ensino e suas instituições escolares, conforme o grau do apoio recebido pelas instâncias governamentais que as constituem. Alguns sistemas de ensino começam a apresentar iniciativas próprias na busca de condições necessárias para a resolução de seus

problemas locais, mesmo, ainda, aguardando algum tipo de impulso das esferas governamentais e seus governantes aos quais estão vinculados.

No sistema público, quando poucos dirigentes governamentais concentram a produção de programas e políticas educacionais em prol da educação de qualidade, pode ocorrer a fragilização na implementação desses programas e desperdício dos recursos a eles atribuídos, uma vez que, em tão vasto e diversificado cenário educacional, é improdutivo desconsiderar as especificidades locais, a capacidade autônoma das redes, escolas e profissionais que nelas atuam.

Essa minha experiência profissional, constituída em dois estados e no Distrito Federal, contribuiu para a minha fácil inserção nas escolas da rede pública do DF como pesquisadora. Pude me integrar ao grupo de professores, com uma postura colaborativa e dialógica nos momentos de visitas, de observação e entrevistas, constituindo, então, o meu cenário de pesquisa².

² González Rey (2005, p.83), em seu livro *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade* define “cenário de pesquisa” como a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa.

2. O PROBLEMA DE PESQUISA

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença.

Paulo Freire

O dia-a-dia do professor é repleto de inquietações. Ora ele se vê, em seu espaço de trabalho, como profissional criativo, participativo, reflexivo e crítico, ora é destacada sua ineficaz atuação ou sua incapacidade de intervenção no espaço da sala de aula tolhida pelas muitas exigências administrativas, vastos problemas sociais ou frente ao vazio de sua postura apática, política ou intelectual.

As contrariedades, resistências, queixas e apatia entre os professores no exercício profissional, como pensam e o que fazem para mudar a realidade que os incomoda na instituição em que trabalham, como interpretam suas ações frente aos desafios profissionais e como se posicionam mediante os interesses de grupos específicos, sejam institucionais, sociais e políticos, são aspectos de interesse na pesquisa educacional. No nosso caso, são aspectos que devem compor uma análise, uma vez que o nosso objetivo é conhecer e caracterizar as condições de exercício da autonomia que constitui o perfil de docentes nas instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal.

Entender a função do professor em sua dimensão individual e social nos dias atuais requer o conhecimento do desejo de atualização desse professor frente aos avanços tecnológicos da escola. A falta do desejo de atualizar-se pode induzir à acomodação do professor e ao sentimento de desvalorização do trabalho realizado.

Se por um lado os professores são caracterizados como executores de currículos, que assumem suas funções vulneráveis aos modelos de escola que prescreve um tipo de profissional específico, por outro lado, temos o professor que está à frente das discussões, que elabora o currículo, o reinterpreta, critica, sugere, cria metodologias, expressa valores, demonstrando, assim, sua condição de engajamento profissional e de atuação autônoma.

Debater sobre a concepção de autonomia dos professores, considerando como compreendem sua participação social no contexto da escola, compõe um dos aspectos relevantes que podem constituir a condição para o seu exercício profissional.

Entendemos que a autonomia não deveria significar um individualismo na ação, não deveria representar um isolamento e nem representar um poder nas decisões sobre instâncias menores instituídas nas estruturas organizacionais e administrativas das escolas. A autonomia do professor precisa ser entendida como uma demonstração da capacidade individual de intervenção nos desafios sociais que se apresentam no ambiente escolar, como participação social consciente³ e não-manipulada, tornando a escola um núcleo de convivência cultural em benefício de todos.

Na contemporaneidade, as relações entre os sujeitos tendem a expressar distanciamento, generalização das intenções expressas em alguns

³ “Vygotsky utiliza o termo *consciência* para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente. A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato [...] o *como* de minha ação. Apud Fontana (2005, p.12).

discursos, indiferença, ausência de afetividade, dentre outros aspectos que geram comportamentos sem compromissos individuais e coletivos. A tendência ao isolamento ou a agrupamentos conflituosos tem sido comum, como podemos observar em muitas situações propagadas em nossa sociedade.

Nesse contexto, as escolas como expressão de um núcleo sociocultural, podem favorecer a desagregação, por meio tanto da organização espacial, quanto da utilização dos tempos, das disciplinas impostas e currículo pré-estabelecido. Esses procedimentos podem distanciar o professor da condição de perceber as reais necessidades de seus alunos e dificultar a sua integração com os demais professores. Assim, os desejos pessoais de intervenções na coletividade poderão ser fragilizados.

Além desses fatores, as instituições de ensino buscam objetivos vinculados às disciplinas que devem ser estudadas, com tempo estabelecido para que os conteúdos sejam trabalhados. Com isso em foco, as escolas desenvolvem um currículo que impõe um padrão de resultados a serem alcançados, mesmo que passe a idéia de que houve um planejamento coletivo ou uma gestão democrática.

Como consequência dessa organização, o processo de escolarização vigente aparenta desmotivação, descrença em resultados favoráveis, descrédito nas próprias capacidades profissionais e debilidade na autoconfiança dos professores, assim como entraves no desenvolvimento escolar de considerável percentual de alunos, como, ainda, mostram os índices de evasão, repetência e defasagem idade-série no ensino fundamental, apresentados pelo Censo Escolar do INEP\MEC\2007, conforme as tabelas seguintes:

Quadro 1
Taxas de Reprovação e Abandono no Ensino Fundamental em 2007 no Distrito Federal
(em porcentagem)

Dependência Administrativa	Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental										Total	
	1º Ano	1ª Série/ 2º Ano	2ª Série/ 3º Ano	3ª Série/ 4º Ano	4ª Série/ 5º Ano	5ª Série/ 6º Ano	6ª Série/ 7º Ano	7ª Série/ 8º Ano	8ª Série/ 9º Ano	1ª a 4ª Série/ 1º ao 5º Ano		5ª a 8ª Série/ 6º ao 9º Ano
Total	2,1	10,3	13,6	10,5	7,7	24,9	19,6	16,4	17,8	9,7	20,2	14,4
Estadual	1,6	12,1	16	12,4	9	29	23,3	19,4	21,2	11,7	24	17,2
Federal						7,6	5,9	5,9	5,9		6,2	6,2
Particular	2,7	1,6	1,1	1,2	1,4	3,5	4,8	6,2	5,6	1,6	5	3,1
Público	1,6	12,1	16	12,4	9	28,9	23,1	19,2	20,9	11,7	23,7	17,1

Dependência Administrativa	Taxa de Abandono no Ensino Fundamental										Total	
	1º Ano	1ª Série/ 2º Ano	2ª Série/ 3º Ano	3ª Série/ 4º Ano	4ª Série/ 5º Ano	5ª Série/ 6º Ano	6ª Série/ 7º Ano	7ª Série/ 8º Ano	8ª Série/ 9º Ano	1ª a 4ª Série/ 1º ao 5º Ano		5ª a 8ª Série/ 6º ao 9º Ano
Total	1,6	1	0,7	0,5	0,5	3,1	2,8	2,8	3,4	0,8	3	1,8
Estadual	2,2	1,1	0,8	0,6	0,7	3,6	3,5	3,6	4,3	0,9	3,7	2,2
Federal						0	0	0	0		0	0
Particular	0,7	0,1	0	0	0	0,1	0,1	0	0,1	0,2	0,1	0,1
Público	2,2	1,1	0,8	0,6	0,7	3,6	3,4	3,6	4,2	0,9	3,7	2,2

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Quadro 2

Defasagem Idade-Série em 2007 no Distrito Federal
(em porcentagem)

Dependência Administrativa	Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental													
	1º Ano	1ª Série/ 2º Ano	2ª Série/ 3º Ano	3ª Série/ 4º Ano	4ª Série/ 5º Ano	5ª Série/ 6º Ano	6ª Série/ 7º Ano	7ª Série/ 8º Ano	8ª Série/ 9º Ano	1ª a 4ª Série 1º ao 5º Ano	5ª a 8ª Série 6º ao 9º Ano	Total		
Estadual	1	12,6	20	26,5	27,7	43,8	40,2	37,8	37,4	20	40,4	29,1		
Federal						6,1	5,3	6,6	9,1		6,9	6,9		
Particular	23,6	3,4	2,7	3,1	3,7	7,6	7,5	11,8	10,1	7,4	9,2	8,2		
Público	1	12,6	20	26,5	27,7	43,6	39,7	37,3	36,9	20	39,9	29		

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Entendemos que o processo ensino-aprendizagem requer situações interativas nas quais o professor possa caminhar ao lado de seus alunos, numa dinâmica comunicação, pois

nas relações estabelecidas transformamos e somos transformados continuamente em um processo que não deixa de acontecer enquanto existimos.

É também no contato com o outro social que vamos nos reconhecendo e nos constituindo como pessoa neste mundo. Precisamos do outro para perceber quem somos e formarmos uma imagem de nós mesmos. (Tacca *in* Simão e Martínéz, 2004, p.102).

Tacca nos revela a importância das relações sociais, em que se revelam as idéias e se desenvolvem as identidades. A parceria professor-aluno, professor-professor, professor-famílias, professor-dirigentes deve caracterizar, portanto, momentos de interação, nos quais as atividades desenvolvidas sejam compartilhadas, para que os sujeitos em suas diversas etapas de desenvolvimento sejam, naturalmente, valorizados e exerçam a sua autonomia.

Supomos que, em muitas situações, o professor desconhece suas possibilidades de atuação autônoma diante de imposições administrativas, como ocorrem, ainda, em inúmeras escolas. Muitos não se constituem autônomos, não concebem que o podem ser, e não reconhecem sua própria condição autônoma de participação e contribuição no contexto social. Outros entendem que não exercem a autonomia, por praticarem a subordinação restrita ao cumprimento dos deveres. Com essa subordinação, esses professores perdem a sua identidade, abrindo mão da autonomia por uma obediência sem questionamentos.

Nas ações conjuntas ou de parcerias, os sujeitos envolvidos participam de responsabilidades comuns, na execução de determinada tarefa. Nesse trabalho conjunto, cada participante atribui a sua própria ação expectativas de valorização pessoal, assim como de êxito coletivo. Esse

modo de agir também favorece a eliminação de possíveis impasses e evidencia a importância de sua contribuição para o alcance dos objetivos.

Nesse contexto das relações é que determinamos nossas atitudes e conceitos de participação e estabelecemos a maneira como devemos nos relacionar com os outros e, assim, construímos nossos conhecimentos, valores, representações e identidades no contexto social.

Rancière (2005), citando Joseph Jacotot⁴, mostra que

quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser colocada antes. A própria desigualdade social já a pressupõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. (p. 11).

...há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. (p. 31).

Quando Jacotot coloca a sequência *compreender a ordem para obedecer a ordem* devemos entender que o objetivo de compreender uma ordem é decidir se queremos obedecê-la ou não, pressupondo assim o uso da razão, que se expressa na autonomia do sujeito.

Para Jacotot, o sujeito não deve estar subordinado ao ensino ou explicação de outrem, pois, assim, não desenvolve suas próprias inteligências, não oportuniza a si próprio a condição de buscar novos saberes e a liberdade de aprender, pois a ênfase em explicar o que o sujeito precisa compreender gera embrutecimento.

⁴ Pedagogo francês revolucionário na França de 1789, exilado nos Países Baixos, quando da restauração da monarquia, foi levado a tomar a palavra no exato momento em que se instala toda uma lógica de pensamento [...]:passar [...] das desordens revolucionárias à constituição de uma nova ordem de sociedades e governos [...] (in Rancière, 2005, p. 9/10) .

Emancipar as inteligências representa considerar que todos possuem em si igualdade de inteligências, a ponto de autonomamente desenvolvê-las na medida de seus interesses. Todos, igualmente, têm condições de compreender ordens, conceitos, para decidir sobre a sua execução ou não, à medida que constituem as suas histórias de vida.

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (Rancière, 2005, p.11).

Dessa forma, caberia ao professor, no âmbito das relações sociais, vivenciar atividades de ensino-aprendizagem significativas, nas quais o exercício da sua autonomia e dos sujeitos com os quais trabalha ocorra naturalmente.

Na construção coletiva, em que cada sujeito participa com suas experiências de vida e com sua crença nas mudanças ou na preservação de suas propostas ou seu trabalho, as condições de realizarem projetos exitosos são mais favoráveis. A forma como a autonomia é exercida e expressa na sociabilidade é fundamental para qualquer proposta de mudança/manutenção na busca de melhorias para a coletividade.

Nesse sentido, supondo a autonomia do professor como a capacidade de ação que pode contribuir para o seu próprio bem-estar, dos seus alunos e demais colegas, fazendo escolhas e tomando decisões na construção cotidiana da prática educativa, na busca da solução de problemas, propomos analisar essa autonomia exercida pelos professores no contexto da escola, como é concebida e constituída.

Nesse pensamento, o objetivo desta pesquisa é analisar, por meio de observações, diálogos, entrevistas, dentre outros possíveis instrumentos,

como esses professores concebem a sua autonomia e como a expressam em suas práticas pedagógicas no contexto da escola.

Considerando que a efetivação de uma educação de qualidade pressupõe uma determinação da vontade de cada um em contribuir com a história de todos, envolvendo todos em um trabalho de variadas alternativas, procurar investigar a concepção de autonomia dos professores, em exercício de docência, constitui um grande e estimulante desafio.

Consideramos relevante comentar que, em um sentido estrito, ninguém é absolutamente autônomo, no sentido de agir sozinho, sempre. Todos estamos sujeitos a leis que regem nossas condutas de convivência. Queiramos ou não, existem leis naturais, morais, civis, que definem, independentemente de nós, algumas ações que precisam ser seguidas em nossa cultura. Um sujeito que só quisesse seguir sua própria vontade, ou seus próprios juízos ou impulsos, isto é, ser absolutamente autônomo, não poderia viver em sociedade, o que o privaria das possibilidades de se realizar como cidadão. Também, entendemos que no contexto social sempre existirão inibidores da autonomia. Portanto, o seu exercício requer do sujeito determinação e vontade.

Correlacionando com a educação instituída, a autonomia pode ser expressa por meio de uma prática decidida pelo professor e, também, pelo aluno. Cabe a cada um, professor e aluno, responsabilizar-se pela sua atuação no processo de busca de novos conhecimentos. Faz-se necessário que cada um saia em busca de informações e crie as condições favoráveis para o seu próprio desenvolvimento ou de ambos. A vontade, a determinação, o desempenho, a organização e o querer fazer podem contribuir para a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos na ação social instituída na escola. Dessa forma, o exercício da autonomia do professor poderá, ao mesmo tempo, desenvolver o sentido de cooperação, participação, e contribuir para o desenvolvimento dos outros que o cercam no ambiente escolar.

3. AUTONOMIA DO PROFESSOR: fundamentação e conceitos

A autonomia do professor é definida por Gauche (2001) como

o exercício da liberdade de decidir e de agir. Decidir o quê, o quando e o como ensinar. Agir, referindo-se à execução de estratégias, na interação com o aluno, que considerar as mais adequadas, tendo como foco predominantemente a figura do aluno, para dimensionamento do que seja “adequado”. (p.101).

Este pesquisador, ao conceituar autonomia em sua tese, analisando o relato de JB⁵, concebe-a como práticas focadas na interação do professor com o aluno, assim como na construção de projetos coletivos, o que nem sempre se conquista facilmente em decorrência de “engessamentos” que se apresentam nas redes de ensino, afirmando que, muitas vezes, é necessário ocorrer enfrentamentos e discussões incômodas.

Isso corrobora com nossa percepção da organização das instituições escolares públicas vigentes, que interfere na formação dos sujeitos que, de alguma forma, participam de seu cotidiano, tornando-os propensos à dependência ou à acomodação, em que a submissão, a apatia e o sentimento de incapacidade predominam entre professores e alunos, ao contrário do propósito maior da educação que é a formação de sujeitos autônomos, criativos e colaborativos.

Vigotski (2000), em seus conceitos sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, estabelece forte ligação entre a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e o seu processo de desenvolvimento. Afirma que o desenvolvimento humano requer a mediação

⁵ JB: Sigla designada à identificação do professor, denominado João Batista, entrevistado por Gauche, em sua Tese de Doutorado (2001).

de outros indivíduos de sua espécie, pois as funções psicológicas superiores surgem do contato e da interação dialética do homem com o meio sociocultural e histórico.

No processo ensino-aprendizagem, é relevante conhecer as necessidades individuais, considerar e valorizar o ensino significativo e o favorecimento do encontro entre os sujeitos envolvidos em atividades comuns. Dessa forma, entendemos que as individualidades poderão ser respeitadas e consideradas relevantes. Assim como, nessas situações, o desejo e a segurança para o exercício de atitudes autônomas, no contexto escolar, poderão ser favorecidos.

O professor necessita desenvolver, em seu espaço de atuação, contato pessoal, diferenciado, cuidadoso, respeitando as diferentes histórias de vida existentes no grupo de alunos, pois para Vigotski (2000) a construção de conceitos no desenvolvimento humano

transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. (p. 244).

Todo professor tem, em sua prática profissional, o enfrentamento de variadas situações que requerem tomadas imediatas de decisões. No dia-a-dia, diante de circunstâncias desafiadoras, o profissional da educação tem de estar conscientemente seguro para exercer atitudes que busquem a solução do problema enfrentado, isto é, estar atento às suas práticas educativas e em condições de redirecioná-las, sempre que julgar conveniente, em benefício da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Ao considerarmos o professor como profissional responsável pelo favorecimento do desenvolvimento de outrem, no contexto escolar, devemos ressaltar que o exercício da sua autonomia requererá atitudes conscientes,

decorrentes do seu referencial de colaboração social. A vontade de considerar os interesses de seus alunos, colegas e demais componentes da comunidade escolar caracteriza um comportamento altruísta e propenso à constituição de boas relações.

Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, as funções psicológicas superiores se originam nas relações do indivíduo e seu contexto sociocultural. O desenvolvimento mental humano não é imutável e homogêneo, não é passivo. Ele está relacionado ao desenvolvimento histórico e às formas sociais da vida humana.

Hoje, se constitui um grande desafio envolver o trabalho da escola com a comunidade e com as famílias das quais os alunos têm origens e histórias. Um trabalho pedagógico significativo, pautado na colaboração da construção de histórias de vidas saudáveis⁶, requer o uso interessante e diferenciado dos recursos disponíveis, visando a atender os interesses e motivações dos professores e alunos, não bastando o uso correto das tecnologias existentes no espaço escolar. Mais do que condições materiais, os professores precisariam descaracterizar a escola como um ambiente produtor de “aprovações” ou “reprovações” dependendo dos “graus” ou “números”, que obrigam, na maioria das situações, a memorização dos conteúdos transmitidos.

As experiências sociais, em uma convivência harmoniosa, deveriam compor o cenário escolar, contribuindo para que todos os atores nele inseridos vivenciassem oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento que, efetivamente, tornassem o cotidiano escolar agradável e produtivo.

Werner (2000) afirma que, no modelo histórico-cultural adotado por Vigotski,

⁶ WERNER (2000, p. 24) define “Saúde”, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1948), como *um estado de completo bem-estar físico, mental e social*.

além da função de comunicação, a linguagem é constitutiva do pensamento – à medida que o torna sógnico – e exerce a função mediadora entre sujeito e objeto e organiza a realidade, a ação e o comportamento humanos. Advém desse enfoque a importância que Vygotsky atribui à linguagem no processo de transição do *interpessoal* em *intrapessoal*, na constituição do pensamento, da consciência e das demais funções psíquicas superiores do sujeito. (p. 78).

Constatamos, por meio desses conceitos, a relevância da relação dialógica entre professor-professor e destes com seus alunos, a fim de constituírem um coletivo que permita o fluir de novas idéias e o compartilhar de falas e emoções que contribuam para o aprendizado e desenvolvimento integral de todos no desdobramento dos trabalhos pedagógicos. Processo esse que, no nosso entender, favorece a constituição do exercício da autonomia.

Ao refletirmos sobre o que conhecemos e vivenciamos nos espaços escolares da rede pública de ensino, percebemos o quanto estamos distantes do propósito primeiro proclamado pela Educação Brasileira: a formação para cidadania, entendida como um esforço pessoal em contribuir para o progresso social, assim como o usufruir de direitos e comprometer-se com deveres.

Hoje, o termo cidadania conota a idéia de uma participação consciente na plenitude dos deveres e dos direitos sociais, caracterizada por uma atitude ativa de interesse e participação nos problemas da comunidade. É, portanto, cidadão aquele que se identifica de tal modo com a sua comunidade, que toma para si os problemas dela e que se esforça em dar a sua colaboração ao desenvolvimento da mesma.

Para Carbonell (2002), a autonomia docente é considerada como um atributo que “capacita os professores a atuarem com independência de critério e que reconheça seu protagonismo nas decisões em torno da seleção, organização e transmissão do currículo” (p.111).

Assim sendo, acreditamos que nas práticas pedagógicas, quando implementadas de forma autônoma, os envolvidos nas atividades escolares encontram espaço e condições de livre expressão, bem como oportunidades de desenvolverem suas idéias, engajando-se nas propostas pedagógicas, elaboradas e discutidas coletivamente. Dessa forma, a educação para a cidadania efetivamente ocorre e a condição pessoal de participar, contribuir e intervir no contexto social se faz sentir.

Segundo Jorge Larrosa e Walter Kohan⁷

a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (Rancière, 2005, p.5)

Os autores supracitados apresentam a relevância do processo de aprendizagem, em que uma educação ordenada não necessariamente, significa progresso. Ressaltam a escola como um núcleo irradiador de culturas que se constitui em espaço criativo e onde os professores estejam, dinamicamente, contribuindo com a construção de novos saberes.

Foi, também, com o propósito de reduzir, tanto quanto possível, a desigualdade social, minimizando a distância entre os ignorantes e o saber, que Joseph Jacotot nos deixou seu legado. Ele afirmou que “a igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes” (*in* Rancière, 2005, p. 11), como já citado anteriormente.

Para Jacotot, “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino

⁷ Jorge Larrosa é Professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona e Walter Kohan é Professor Titular de Filosofia da Educação da UERJ.

deve se fundar”. Dessa forma, as capacidades, interesses e idéias de professores que exercem a autonomia poderão vir a contribuir para redirecionamentos educacionais considerados necessários na coletividade escolar em que estão inseridos, na busca de beneficiar a aprendizagem dos alunos.

Refletindo sobre as premissas desse grande pedagogo francês, Joseph Jacotot, apresentado por Rancière (2005), verificamos a importância de todo professor oportunizar a expressão das inteligências de si próprio e de seus alunos, por meio de práticas significativas de aprendizagem e por meio das relações interpessoais que favoreçam o franco diálogo, incentivando o compromisso com o coletivo e ressaltando atitudes pró-ativas de cada sujeito pelo todo ou do todo por cada sujeito.

Compreendemos que o ambiente escolar poderá ser redirecionado em seu significado e objetivos a partir do entendimento da importância da participação e do exercício da autonomia de seus atores, pois a sociedade reivindica uma educação coerente com as suas necessidades. Os interesses e motivações dos professores e dos alunos deveriam redimensionar a educação institucionalizada para que esta deixe de ser uma mera exigência política.

Compreendendo que a educação escolar precisa ser constituída de conhecimentos e práticas correlacionadas às dinâmicas sociais e culturais de cada contexto histórico, os professores precisariam ampliar as suas condições de participação e intervenção na elaboração dos planejamentos, projetos e currículos trabalhados em suas escolas, de forma a contribuir no atendimento dos interesses de seus alunos.

Martin Buber (2001), humanista libertário, afirma que a alma humana é moldada na sua própria vontade e que o outro possui o valor da sua

exclusividade. Étienne de La Boétie⁸, na apresentação do *Discurso Sobre a Servidão Voluntária*, esclareceu que quem exerce o papel de vítima exerce o papel de tirano e que, conseqüentemente, a subordinação favorece a tirania. Buber fala da importância do outro para a constituição do sujeito e La Boétie fala de liberdade, de negar-se à submissão mecânica.

Os conceitos mencionados acima expressam a importância da autonomia nas práticas pedagógicas. Por essa razão, torna-se um sério engodo o exercício da docência autoritária e a burocratização administrativa imposta, porque não levam em conta as individualidades e os reais interesses expressos nas diversas histórias de vida que encontramos no cenário escolar. A subordinação a uma gestão escolar que seja meramente administrativa proporciona efeitos pedagógicos pautados nas exigências burocráticas, tão-somente.

Ivan Illich (1973) nos conduz à reflexão crítica do real sentido da escolarização e seu currículo oculto, que demarcam interesses mercantis e políticos distantes do favorecimento das práticas autônomas dos alunos e professores.

Esses teóricos citados, dentre outros, nos fazem pensar no quanto a instituição escolar atual está afastada das concepções filosóficas referentes à educação para o exercício da autonomia, quando a educação deveria priorizar o desenvolvimento humano integral e valorizar as relações interpessoais, em benefício da sociedade em geral.

Sujeitos reflexivos e atuantes, com atitudes criativas, convictos de suas idéias e contribuintes para qualidade de vida da coletividade, ainda não caracterizam os integrantes da grande maioria das escolas que conhecemos

⁸ Étienne de La Boétie morreu aos 33 anos de idade, em 1563. Deixou o *Discurso Sobre a Servidão Voluntária*, o primeiro e um dos mais vibrantes hinos à liberdade dentre os que já se escreveram. Toda a sua obra ficou como legado ao filósofo Montaigne (1533 – 1592), seu amigo pessoal.

atualmente, mediante o que observamos em nossas vivências e contatos profissionais. Professores ainda se mostram frágeis em seus interesses, no sentido de se constituírem como sujeitos capazes de fazer uso de sua autonomia.

Segundo Freire (1996), o processo ensino-aprendizagem deveria ser deflagrado por um esforço crítico e de cumplicidade entre o professor e o aluno, quando ambos são sujeitos ativos no processo educacional. O professor deve estar comprometido com essa ampliação da aprendizagem recíproca.

O professor precisaria, ainda, considerar, dentre suas atividades, o acompanhamento das necessidades do aluno e a motivação para atendê-las como tarefa central. Dessa forma, esse aluno teria seus interesses e a sua curiosidade compensados e seria incentivado à busca permanente do querer aprender, em situações em que o professor, também, poderia estar sendo satisfeito em suas atribuições no processo de ensino, constituindo práticas autônomas em suas atividades pedagógicas.

Para Freire (1996), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p.120). Essas práticas de discussões coletivas na tomada de decisões requer, para o professor, um ambiente de convivência em que suas escolhas sejam aceitas, compartilhadas e respeitadas pela coletividade. Dessa forma, conforme afirma Freire (1996) “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser” (p.121).

Gauche (2001) também observa em sua tese que, segundo o professor J.B.,

o projeto coletivo resulta do encontro de professores, de uma autonomia coletiva que vai se desenvolvendo, na consolidação genuína de uma equipe. O individualismo e a alienação levam a

transtornos, quando o projeto vem da instância superior, sem participação do corpo docente e discente da escola, com resultados *terríveis* para os alunos, foco primordial do educador, professor autônomo”. (p.164).

O sujeito que concede vez e voz a outrem fica mais subsidiado para refletir e elaborar suas novas idéias, ampliando, assim, seu universo de informações. Ao que escuta, em geral, é criada a condição de, também, falar de si, pelo fato de estar receptivo ao outro. O ato de interagir e dialogar desenvolve nos professores e alunos qualidades que vão sendo constituídas na prática respeitosa de convivência. Assim, a prática do diálogo, além de uma demonstração de interação e de boas relações, representa uma oportunidade de aprendizagem de novos conceitos. Dessa forma, as atitudes reflexivas, críticas e criativas são favorecidas, o que pode vir a proporcionar a constituição do exercício de autonomia nos sujeitos.

A prática educativa não se faz apenas com ciência e técnica. Segundo Freire (1996),

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Freire, 1996, p. 46).

Quando o professor apresenta resistência à leitura de mundo trazida pelo aluno, ele coloca entraves às experiências de desenvolvimento deste aluno. Da mesma forma, as atitudes impositivas dos dirigentes da escola também dificultam a constituição de práticas pedagógicas autônomas do professor. Nessa situação, o professor limita sua atuação pedagógica ao que lhe é imposto.

O desrespeito, por parte do professor, à história de vida e leitura de mundo do aluno pode representar arrogância desse professor e caracterizar uma debilidade do seu trabalho pedagógico. Com essa atitude, acaba “agredindo” o aluno, que é uma pessoa em processo de aprendizagem, e que, quando está em interação favorável com o professor e colegas, consegue produzir o seu próprio conhecimento e “ampliar a sua própria visão de mundo”, segundo Gauche (2001, p.166).

A leitura de mundo, ampliada pelo querer aprender por si só, proporciona o atendimento às exigências do mundo que vem socialmente e culturalmente se constituindo. O empenho individual dos professores, em seus próprios processos de desenvolvimento humano e de compreensão da constituição sociocultural da coletividade, torna-os capazes de interagirem e contribuírem com a qualidade de sua condição produtiva pessoal e social.

O significado que autonomia profissional pode adquirir depende da maneira como o professor estabeleceu as relações entre suas práticas pedagógicas, objetivos, necessidades e condições do contexto em que trabalha.

Gauche (2001) também analisa que

o envolvimento do professor com os alunos dentro da sala de aula está relacionado com o fato de gostar de fazer aquilo que faz, de amar seu trabalho, de ele se sentir bem e se sentir seguro naquele ambiente. O não envolvimento, a insegurança resultando em rigidez por parte do professor, implica o “travamento” do sujeito aluno, inviabilizando o desenvolvimento de sua autonomia. (p.171).

A autonomia do professor e de seus alunos é mais que um falatório utilizado nas instituições de ensino ou por aqueles que apresentam discursos institucionais ou por quem tem poder para repeti-lo várias vezes sem nada esclarecer. Segundo Gauche (2001), devemos considerar que se deve oportunizar ao aluno entendimento da realidade em que ele está, favorecer a

sua interação para que, ao processar essa realidade, ele possa, então, agir, modificar, melhorar ou preservar o contexto social ao qual pertence.

Na maioria das vezes, não é permitido ao aluno fazer a interação com o conhecimento e com o mundo que está a sua volta, mediante posturas restritivas de seus professores. Estes estariam muito presos ao que é administrativamente pré-estabelecido para cumprirem no decorrer do ano.

Em geral, o exercício da autonomia é percebido na discussão sobre a Educação, no âmbito do coletivo profissional, quando ocorrem debates, representação dos diferentes significados da Educação, fuga da referência comum e abordagens dos diferentes pontos de vista. Dessa forma, essa discussão coletiva se justifica pela sua importância para os professores no ambiente escolar.

Na medida em que a autonomia se refere à maneira do professor ser participativo, e estar consciente de seus direitos e deveres em relação ao seu espaço de atuação como profissional, ela nos remete à compreensão dos diferentes modos de caracterizar a atuação de um professor, bem como às exigências socioculturais nas quais esses profissionais trabalham.

Em Contreras (2002), podemos encontrar diferentes concepções de autonomia do professor. Ele aponta três perspectivas da atuação docente, conforme demonstrado no quadro que se segue:

Quadro 3

<i>Professor Técnico</i>	<i>Professor Prático</i>	<i>Professor Intelectual Crítico</i>
Autonomia como <i>status</i> ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência como processo coletivo (configuração

técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	e responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações - problema para realização prática das pretensões educativas.	discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.
---	--	--

(Contreras, 2002, p. 192)

Essas concepções de Contreras (2002) perpassam pelo entrelaçamento de aspectos pessoais do professor, como: qualificação profissional, aspectos de relacionamento com os alunos, colegas e direção da escola, compromissos profissionais e sociais que podem ser expressos por meio do seu engajamento e participação na elaboração do projeto pedagógico da escola e contribuição para mudanças e melhorias no processo educacional da escola.

Já que o ensino se realiza sempre em um contexto de relações pessoais e sociais, segundo Contreras (2002), podemos considerar que a autonomia se constrói no encontro, nas relações com o outro, no convívio e discussões em prol de objetivos comuns.

Ainda segundo Contreras (2002), a concepção de autonomia, no contexto da prática de ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente. Esse autor observa que a autonomia pode ser descrita e justificada nas práticas sociais, mas não reduzida a uma definição, uma vez que as tentativas de sua compreensão se correlacionam com a defesa profissional de valores educativos nos quais a participação consciente e o coletivo são priorizados.

Citando Thuler (2001),

[...] não pensamos que se possa restringir a lógica burocrática à organização do mapa escolar, à escolarização de massa, à

elaboração dos programas e fazer a hipótese de que tudo o que ocorre na escala do estabelecimento escolar inscreve-se em uma lógica puramente profissional. Em nossa opinião, esta última pode aplicar-se apenas aos atores que dispõem, para o exercício de sua profissão, de uma autonomia bem mais importante e que, por outro lado, afrontam uma série de riscos dos quais a burocracia protege. (p.26).

Esta autora afirma, ainda, que “a visão de um universo concebido como um mecanismo de relojoaria opõe-se aquela de um sistema vivo, instável e imprevisível ao mesmo tempo, mas também mais aberto e criador” (*op. cit.*, p.30), como deveria ser nas escolas, em função da complexidade de situações pedagógicas e dos sujeitos nelas envolvidos, considerando-se menos as organizações padronizadas.

Ainda, segundo Thuler (2001), nenhuma pessoa ou instituição é completamente autônoma. A autonomia dos professores na sala de aula é tão relativa quanto a dos estabelecimentos de ensino.

Ela aponta que a noção de autonomia no “mundo escolar”, especialmente para a gestão do sistema, “permanece bastante confusa”, ao citar Meirieu (1996), conforme abaixo transcrito,

[...] ela está muito em moda, espalhada demais, utilizada e requerida demais para ser verdadeiramente significativa. Todos reivindicam a autonomia, ninguém é contra ela. A formação na autonomia é exaltada em todos os projetos de estabelecimento escolar; a autonomia dos estabelecimentos é exaltada em muitas reformas, [...] sem que se veja bem, na maior parte das vezes, pelo que ela se personifica e como se concretiza. (*in* Thuler, 2001, p. 46)

Thuler comenta que o exercício da autonomia, no ambiente escolar, vem sendo caracterizado, supostamente, pela não-homogeneidade de sua organização. Todavia, os professores, mesmo aqueles que buscam oferecer melhores oportunidades aos alunos para alcançarem os objetivos propostos,

diante da grande diversidade das realidades e das necessidades desses, ainda estão presos à obediência restrita aos gestores da instituição, que por sua vez se submetem aos dirigentes do sistema, os quais afirmam estarem sujeitos aos governantes aos quais, de alguma forma, estão vinculados. “A atitude predominante consiste em [...] aceitar logo que possam existir modalidades organizacionais diferentes, dentro de um quadro comum aceito” (THULER, 2001, p.46), por todos os profissionais da escola.

Assim, compreendemos que há sempre um “mandante” que impõe a proposta educacional e há muitos professores que restringem suas ações autônomas às variações metodológicas, quando inquietados com as mesmices impostas e trabalhadas ano após ano.

Nesse parâmetro, pensamos que a autonomia do professor adequa-se ao tempo, ao ambiente, às situações e circunstâncias. É, portanto, um exercício constituído nas relações pessoais e uma condição de vida escolhida, pautada na cooperação, respeito às próprias idéias e aceitação do outro, resultando na “capacidade de gerar consciência da profundidade e da importância do momento ali em que se está inserido”, conforme aborda Gauche (2001, p. 164), ao citar o professor J.B..

A autonomia não é uma capacidade adquirida pelos indivíduos. “A autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem” (CONTRERAS, 2002, p.197), mediante as suas iniciativas e ações diante dos diferentes pontos de vista da coletividade.

A autonomia profissional pode ser entendida como uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social. A autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem e contribuírem para a melhoria do contexto social que fazem parte.

Dessa forma, entendemos que o exercício da autonomia do professor pode caracterizar-se pelas ações de investigar, pesquisar, ler e interpretar o que leu, ler e criar hipóteses, escrever e não ter vergonha de defender suas idéias, ser capaz de falar, argumentar, denunciar, ter interesse sobre o contexto, fatos e situações sociais que fomentam inquietações na escola e na comunidade em que está inserido e ter desejo de mudar essa realidade percebida como incômoda para si e para os outros.

Ao ser humano deve ser oportunizada, especialmente graças à educação que recebe em seus percursos de desenvolvimento, a elaboração de pensamentos próprios, falas críticas e a formulação de seus juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida e contribuir, assim, com a coletividade a qual pertence.

4. A AUTONOMIA E O SISTEMA DE ENSINO VIGENTE

Escola

É o lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece e se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”!

Ora, é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Paulo Freire

Cabe reconhecer que o Brasil avançou em direção ao acesso e à permanência na escola. Conforme apontado no Censo/INEP/MEC em 2005, 98% das crianças estão na escola, o que conduziu os dirigentes

governamentais a discutirem a ampliação da oferta de matrículas e proporem a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, buscando garantir a matrícula da criança de seis anos no ensino fundamental. Mas, sob qual organização? Sob quais relações? Essas perguntas precisam perpassar todos os debates sobre mudança na estrutura tradicional do ensino fundamental, no que se refere à atuação pedagógica de professores e administrativa das escolas públicas.

Sobre a estrutura espacial da escola, por exemplo, nos deparamos com corredores e salas de aulas que servem para separar as crianças em grupos, afastando-as umas das outras por meio de critérios discriminatórios ou pré-concebidos. Esses critérios, na maioria das vezes, “etiquetam” esses grupos de alunos, buscando algo impossível como a homogeneidade dos sujeitos, estabelecendo muitas vezes segmentações e desagregações que “agridem” a criança e que impõem um trabalho pedagógico que desconsidera as especificidades de alunos e de professores.

Esses aspectos, com os quais ainda nos deparamos em muitas escolas da rede pública, expressam uma condição ruim de práticas pedagógicas autônomas por parte dos professores que nelas atuam. Consideramos que um projeto pedagógico propenso ao sucesso pode ser aquele em que os gestores das escolas, professores, alunos e famílias pouco se distinguem no que se refere ao comprometimento com a qualidade dos objetivos educacionais almejados. Todos, conjuntamente, trabalham objetivando a melhoria social de cada um.

Assim, considerando a autonomia exercida pelos sujeitos envolvidos no contexto da escola, esses sujeitos poderão favorecer a prática de experiências educacionais relevantes e exitosas para toda a coletividade.

Todavia, em nossa opinião, a escola institucionalizada vigente ainda não considera o seu ambiente como um organismo vivo, em que as relações sociais propiciam a criação de vínculos de cooperação e afetividade,

condição necessária para o exercício de práticas autônomas. Ao contrário, essa escola prioriza uma infinidade de procedimentos rotineiros, conduzidos pela burocracia, pelas repetições de procedimentos que não favorecem as aprendizagens significativas correlacionadas com as reais situações de vida, condizentes com o contexto social dos seus alunos, nem suas iniciativas de criação.

Ainda nesse tipo de escola, os projetos e programas escolares são planejados e desenvolvidos de maneira sequenciada, na qual os saberes pré-estabelecidos não apontam os usos que os alunos farão deles. Seria essa a única possibilidade para o procedimento do trabalho pedagógico? Como desenvolver as possibilidades de cada sujeito em uma estrutura de tempo e espaço baseada no pressuposto da arrumação de turmas homogêneas, nas quais um mesmo conteúdo deve ser trabalhado para todos, indistintamente? O que uma proposta curricular fragmentada a ser trabalhada tem a ver com a necessidade de favorecimento do exercício da autonomia de professores?

Com essas indagações, podemos considerar que a escola contemporânea institucionalizada está fragilizada em seu espaço socioeducativo. A sociedade reivindica uma urgente necessidade de construir condições para o bem-estar social. Nossos dias apresentam aos sujeitos exigências que requerem saberes não oportunizados na maioria das propostas escolares. Dentre eles, a capacidade criadora, “o respeito às diferenças, o zelo com as relações que estabelecem uns com os outros, com a natureza e com os lugares onde vivem⁹”, o acesso às diversas artes, a iniciativa para o enfrentamento e resolução de problemas, o empreendedorismo, administração financeira, entre outros, para que esses sujeitos, desde a escola, tenham as mínimas condições de constituir uma vida produtiva.

⁹ Definição de “Comunidade Sustentável”, em PASSO A PASSO para a Conferência de Meio Ambiente na Escola /Educomunicação – Mudanças Ambientais Globais, MEC/MMA, 2008.

Conteúdos ultrapassados, disciplinas desnecessárias impostas, avaliações que intimidam, relações humanas hostis e conflituosas, entre outros vários fatores desfavoráveis, proporcionam a constituição de ambientes escolares ineficazes, desinteressantes, que nada têm a oferecer às crianças, aos adolescentes e aos jovens em suas múltiplas fases de desenvolvimento, assim como geram a insatisfação no exercício profissional por parte dos professores.

Em recentes reportagens veiculadas, como as apresentadas no Anexo, são apontadas as inoperantes condições de trabalho de professores e as frágeis estruturas administrativas que corroboram para a debilidade do processo educacional. Essas reportagens apontam deficiências nas estruturas organizacionais das escolas, como por exemplo, os critérios de avaliação ineficazes aplicados pelos professores. O índice de aprendizagem nas disciplinas consideradas básicas, entre os alunos da rede pública é abaixo do desejável para um bom desempenho social. As constantes faltas dos professores caracterizam as “fugas” do compromisso profissional, em decorrência do intenso desânimo com as condições de trabalho existente nas escolas, entre muitos outros fatores que entram a qualidade do trabalho docente e o bom aproveitamento das aulas por parte dos alunos.

A escola como espaço social requer o respeito e a valorização dos sujeitos em todas as suas diversidades, promovendo a participação pessoal dos professores nos planejamentos e elaboração dos projetos pedagógicos, respeitando-se as diversidades de idéias, objetivando atender os ritmos dos alunos e seus interesses pela aprendizagem.

Pensamos que, dessa forma, a construção da prática autônoma, na qual diversas idéias são compartilhadas, faz-se necessária e urgente para que possamos somar nossas experiências e competências ao coletivo, favorecendo as almejadas mudanças sociais na educação.

5. OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE E ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA

Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade
e a alegria de aprender que em vocês é natural.

Eu queria uma escola que educasse seu corpo
e seus movimentos; que possibilitasse
seu crescimento físico e sadio. Normal.

E eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo
sobre a natureza, o ar, a matéria, as plantas,
os animais, seu próprio corpo. Deus.

Mas que ensinasse primeiro pela observação,
Pela descoberta, pela experimentação.

E que dessas coisas lhes ensinasse tudo
sobre nossa história, a nossa terra, de
uma maneira viva e atuante.

Eu queria uma escola que ensinasse a vocês a
amarem a nossa literatura e a nossa poesia.

Eu queria uma escola que lhes ensinasse a
Pensar, raciocinar, a procurar soluções.

Eu queria uma escola que, desde cedo, usasse
Materiais concretos para que vocês pudessem ir
Formando corretamente os conceitos matemáticos,
Os conceitos de números, as operações...
Usando palitos, tampinhas, pedrinhas...
Só porcariinhas!!!...
Oh! Meu Deus!

Deus que livre vocês de uma escola
Em que tenham que copiar pontos.

Deus que livre vocês de decorar sem
Entender, nomes, datas, fatos...

Deus que livre vocês de aceitarem conhecimentos
“prontos”, mediocremente embalados
Nos livros didáticos descartáveis.

Deus que livre vocês de ficarem passivos,

ouvindo e repetindo, repetindo...
Eu também queria uma escola que desenvolvesse
A sensibilidade que vocês já têm para
Apreciar o que é terno e bonito.
Eu queria uma escola que ensinasse a vocês a
conviver, a cooperar, a respeitar, a saber
viver numa comunidade, em união.
Que vocês aprendessem a transformar, a criar.
Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem
cada sentimento, cada drama, cada emoção.
Ah! E antes que eu me esqueça:
Deus que livre vocês de um professor incompetente.

Carlos Drummond de Andrade *in* Veloso, (2006, p.103)

Atualmente, é comum observarmos nas escolas, nas salas de aulas, o aluno sentar e esperar pelas orientações do professor, induzido por normas disciplinares. Há uma cultura de acomodação ao que é oferecido. O aluno “assiste” a aula “dada”, espera pelo professor para “conduzir o ensino”, dizer o que precisa ser realizado e pensado. Os alunos não apresentam iniciativa para aprender. Quando muito, eles manifestam algum interesse pelo que é proposto; todavia, habitualmente, não conseguem desenvolver os estudos sozinhos. Em geral, os alunos estão subordinados a uma avaliação imposta pela estrutura institucional, o que, já no início do processo da escolarização, intimida. Entendemos que essa situação de relacionamento no ambiente escolar gera isolamento e ações descomprometidas com o efetivo significado social da educação.

Ao se impor, o professor só “deposita” suas informações, tentando “transmitir” conhecimentos, “dando” aulas. Dessa forma, ao se enxergar como o detentor do conhecimento, esse professor comporta-se como incapaz de inovar, de criar, de interagir criticamente com seus alunos, perdendo a oportunidade de autodesenvolver-se e exercer a sua autonomia.

O distanciamento do conhecimento do outro, da convivência e troca de idéias, direciona as condutas de muitos professores. É comum observarmos trabalhos pedagógicos realizados objetivando os resultados a serem alcançados em uma avaliação pré-estabelecida. Essa avaliação, inclusive, é comumente considerada, em muitas instituições de ensino, como um mecanismo de controle e definição do perfil do aluno, à medida que apresenta seus graus de rendimento alto ou baixo, conforme percebido em diálogos realizados pela pesquisadora com professores. Dessa forma conduzida, a avaliação cerceia o agir de professores e alunos na construção de novas idéias e de novos caminhos para a aprendizagem significativa.

A avaliação comparativa ainda impera. Não se respeitam a diversidade, as diferenças de ritmos de aprendizagens, as individualidades. É importante considerar que “cada um é um” e que as individualidades precisam ser respeitadas. Faz-se necessário construir uma cultura avaliativa “para” a aprendizagem e não “da” aprendizagem.

Tacca (2006) chama a atenção e critica a existência de

[...] um discurso pedagógico, muito difundido, que considera que as falhas podem ser explicadas pela inadequações dos métodos de ensino e, assim, novos procedimentos ou técnicas pedagógicas precisariam ser utilizados de acordo com os diferentes conteúdos e contextos. Dessa forma, estaria no método e na técnica apropriada a solução para os desacertos pedagógicos. (p. 46).

Entendemos, como explica a autora, que os objetivos traçados e metodologias aplicadas não garantem o sucesso da aprendizagem, mas sim a interação, o diálogo, o procurar conhecer as idéias do outro, a apropriação de conceitos por meio de vivências práticas, as decisões diante de problemas, que podem descortinar novos caminhos exitosos para o trabalho pedagógico.

As relações sociais estabelecidas na escola entre professores e entre eles e seus alunos podem revelar as reais condições, favoráveis ou não, da ação pedagógica desenvolvida, assim como as circunstâncias de ensino-aprendizagem.

Quando essas relações consideram as histórias de vida, as crenças e diferenças dos diversos atores participantes do cenário educativo, o agir conjuntamente, o respeito mútuo, a proximidade nas relações podem estabelecer patamares privilegiados para o exercício da autonomia. A “autonomia constituída no outro”, segundo Gauche (2005), ressalta “o aluno como o foco de ação, na constituição da autonomia” do professor (p. 200).

Raths et al. (*in* Anastasiou e Alves 2007, p. 33) apresenta um quadro de operações de pensamentos dos sujeitos que compõem a condição reflexiva nos alunos, as quais, geralmente, são tolhidas e desconsideradas na prática educativa, em decorrência de imposições administrativas ou foco educativo nas metodologias de ensino.

Essas operações de pensamentos apresentadas por Raths envolvem elementos como: comparação, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, imaginação, obtenção e organização de dados, levantamento de hipóteses, aplicação de fatos e princípios a novas situações, decisão e planejamento de projetos e pesquisas.

Esses elementos ao contrário dos comportamentos que dificultam o pensar, tais como a impulsividade, a excessiva dependência em relação ao professor, a incapacidade de concentrar-se, a incapacidade para ver o significado, os processos de rigidez e inflexibilidade de comportamento são elementos que devem ser considerados na busca de uma prática de ensino autônoma, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

Ainda segundo Anastasiou e Alves (2007),

as orientações pedagógicas não se referem mais a passos a serem seguidos, mas a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação, respeitando sempre o movimento do pensamento. Diferentemente dos passos, que devem acontecer um após o outro, os momentos não ocorrem de forma estanque [...] (p. 24).

Falas como “Os professores estão desamparados”, “A instituição não está oferecendo o que os professores estão precisando”, “O meu grupo está querendo aprender” são comuns entre orientadores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores escolares, revelando os diversos graus de imobilidade, dependência e falta de autonomia desses profissionais.

Tacca (*in* Simão e Martinez, 2004, p.101) ao afirmar que “momentos da sala de aula são inundados por situações interativas” e que “há mensagens sendo emitidas e recebidas, carregadas de múltiplos significados”, nos revela que as relações do professor no ambiente em que atua são fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Este processo requer situações interativas, nas quais professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, escola-famílias estejam lado-a-lado, num processo dinâmico de ação e comunicação.

Tacca (*ibid.*) ainda observa que:

para o professor inclinado a ir ao encontro de seus alunos, confirmando-os como pessoas, interessa obter um conhecimento íntimo destes, valorizando-os e aceitando-os como pessoas, o que antecede a escolha de modos de intervenção, pois eles só se farão eficazes se estiverem organicamente coordenados, com o educando como um ser integrado e total. Entretanto, isto só se realizará se professor e alunos forem parceiros de uma situação em que ambos estejam dispostos a um compromisso mútuo, ou seja, viver continuamente experiências em comum [...]. (p. 110).

Essa abordagem da autora mostra-nos a relevância de discutirmos os objetivos, assim como compartilharmos os planejamentos propostos no contexto escolar, em especial, com os alunos, foco maior da educação.

Dessa forma, consideramos importante a análise e a caracterização das concepções de autonomia do professor, o que implica saber como entende a sua atuação, o seu exercício profissional e como se percebe em seu ambiente de trabalho. Investigar se o professor se considera autônomo em suas práticas de trabalho e se ele quer essa autonomia remete-nos à busca de concepções formuladas por eles no espaço escolar, as quais perpassam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, o trabalho docente pode vir a representar um caminho para o autodesenvolvimento do aluno e, também, do professor, para que ambos cheguem à consciência de contribuição social, derivando daí a visão de realização pessoal, produtividade satisfatória e participação coletiva.

Nas instituições de ensino, considera-se o saber escolar como o objeto que integra o conhecimento sistematizado com o conhecimento do aluno, visando ao aprofundamento da experiência e à produção de novos conhecimentos.

Considerando isso, vale ressaltar o entendimento de que a iniciativa de busca por novos saberes por parte de professores e alunos, em que a autonomia impulsiona essas iniciativas, poderá favorecer o desenvolvimento pessoal de cada um.

A aquisição de conhecimento e a atuação do professor ou do aluno, no seu contexto social, não devem ser recebidas ou determinadas por dirigentes, mas construídas dentro de relações sociais bem específicas, conscientes e favorecidas por uma multiplicidade de situações de encontros, confrontos e reflexões pessoais e coletivas. Isso decorre de que não podemos entender a autonomia de um indivíduo isolado, mas sim aquela

desenvolvida em um exercício de interação, conhecimento do outro e com participação naquilo que é produzido.

A autonomia propicia ao sujeito ir além dos referenciais presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-os e ampliando-os, transformando-se em um sujeito contexto social, pois

Se queremos que o homem seja reconhecido como sujeito;
Se queremos que tome consciência do seu poder de transformar a natureza e que responda aos desafios que esta lhe propõe;
Se queremos que o homem se relacione com outros homens e com Deus com relações de reciprocidade;
Se queremos que através de seus atos seja criador da cultura;
Se queremos que o homem faça sua história, ao invés de ser arrastado por ela...
É importante, sobretudo, prepará-lo por meio de uma educação que liberte,
Que não adapte, domestique ou subjugue.

Paulo Freire (*in* Veloso, 2006, p. 58)

As discussões concernentes à educação vigente incorporam não somente conhecimentos escolares, mas procedimentos pedagógicos, relações sociais e valores que consideramos importantes, como o respeito às identidades dos sujeitos, entre outros aspectos que ressoam na contemporaneidade. Dessa forma, compreende-se que a educação pode emanar de todo e qualquer espaço organizado. Todavia, é na escola que todos e cada um precisam ter garantida a condição de se desenvolver, em seus diversos aspectos, com qualidade.

5.1. AUTONOMIA: o que rege a Legislação

Ressaltamos que a legislação vigente não garante a constituição de sujeitos autônomos, pois, como já falamos, a democracia não garante o exercício da autonomia por parte dos sujeitos. Entendemos que democracia representa o poder do povo, enquanto autonomia revela uma situação de quem tem liberdade para pensar, decidir e agir colaborativamente, na medida das necessidades do contexto social. Os sistemas de governo, no nosso

modo de ver, ainda, não prevêem a liberdade nem a autonomia, mas a obediência e a ordem.

Todavia, consideramos importante resgatar as Bases Legais da Educação, para efeito de reflexões neste estudo:

Constituição Federal de 1988 – Art. 206 – inciso VI

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96

Art. 3º - inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação concernente aos sistemas de ensino;

Art. 14 - incisos I e II

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Plano Nacional de Educação/PNE – Lei 10.172, de 9.1.2001 (Diretriz e meta)

[...] uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas [...].

Precisamos aprofundar esse entendimento referente à gestão democrática¹⁰, uma vez que ser autônomo independe da condução de poder por parte daqueles que compõem a comunidade escolar, embora o exercício dessa autonomia receba influência dessa condução de poder.

A atitude autônoma do professor incorpora uma multiplicidade de práticas pedagógicas com a intenção de oportunizar e favorecer a autonomia do aluno, que se expressa na condição de escolher, decidir e criar suas próprias experiências de aprendizagem.

¹⁰ A *democratização da gestão* e a educação com qualidade social implicam a garantia do direito à educação a todos, por meio de políticas, programas e ações articulados para a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das escolas, privilegiando a construção da qualidade social inerente ao processo educativo. (Conferência Nacional da Educação Básica – Documento Base, 2008, p.17).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/MEC (BRASIL, 2007) aponta como objetivo da educação pública:

[...] promover autonomia. A regra vale tanto para instituições de ensino como para indivíduos. O conceito de autonomia, contudo, tem se prestado a equívocos, com conseqüências danosas para a aprendizagem. A compreensão do conceito de autonomia do indivíduo exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação. Educar homens e mulheres autônomos é garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles. (p.40).

O desenvolvimento do juízo crítico ocorre mais pelas referências ao processo de ensino do que por o que precisa ser aprendido. Todavia, os professores, em especial os da educação básica, estão “atados” ao conteúdo a ser cumprido, desfavorecendo, assim, o aprendizado.

A relação dialética deveria também ocorrer entre o conteúdo e a forma como ele é trabalhado. É a mediação entre conteúdo e metodologia desenvolvida pelo professor que dará ao aluno condições de aprender, também autonomamente, e favorecê-lo a se desenvolver na sua subjetividade, conforme é discutido no PDE/MEC-BRASIL, 2007.

A condição de organizar a educação básica de acordo com um projeto pedagógico contextualizado, com as necessidades apresentadas pelos alunos e com o seu entorno, já existia na legislação educacional anterior à Lei 9.394/96. A opção de organizar-se em séries, períodos, ciclos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios (Artigo 23 da Lei nº 9.394/96), utilizada pelas escolas, após discussões e consensos em prol do que é mais adequado nas circunstâncias vividas, pode representar um aspecto de construção da autonomia escolar.

A autonomia na educação, como vem sendo difundida nas esferas governamentais, “é um caminho sólido para o Brasil crescer beneficiando todo o povo. O PDE propõe ser um passo grandioso nesse sentido” (PDE/MEC, BRASIL- 2007).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia.

(PDE/MEC, BRASIL-2007).

Diante desses dispositivos legais e empreendimentos políticos atuais, surge, então, a indagação: como exercer a autonomia definida por Gauche (2001, p. 201), aquela entendida como a prática vivencial “toda voltada ao conhecimento do outro, ao conhecimento e ao convencimento do aluno, cúmplice e co-autor de um projeto que depende desse conhecimento, desse convencimento”?

O exercício da autonomia, nesse contexto de políticas públicas de educação, apresenta-se em um campo ainda complexo, no qual os diversos sujeitos atuantes nos programas e projetos educacionais mereceriam ter espaços sensíveis à subjetividade social, para que seus interesses pessoais e sociais fossem integrados e contemplados. Por meio de seus interesses e autodeterminação em busca de sua realização pessoal correlacionada com os objetivos almejados no coletivo escolar, assim como, por meio da realização de atividades criativas e inovadoras, entendemos que a autonomia entre os professores estaria sendo exercida.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são os pássaros em voo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Fragmento do texto *Gaiolas e Asas* de Rubem Alves. (in Veloso, 2006, p. 40).

Este texto de Rubem Alves faz uma analogia com a condição de autonomia dos professores e alunos alçarem vôos com suas idéias, criações e possíveis combinações de rotas acordadas na busca de novos saberes e em um exercício de vida autônoma.

6. METODOLOGIA

Neste capítulo, estão descritos o modelo de pesquisa, o método empregado para o desenvolvimento do estudo, o ambiente, os instrumentos utilizados para obtenção dos dados para análise, os participantes e os outros fatores relevantes para a consecução do trabalho.

Para a presente pesquisa, a estratégia escolhida inicialmente foi a revisão de literatura, em função da nossa necessidade em examinar os pressupostos teóricos das produções científicas e da evolução do conhecimento existente sobre o tema. Essa estratégia nos daria a possibilidade de contribuir para elucidar algumas concepções percebidas dentre os sujeitos colaboradores. Para o segundo momento, optou-se pela estratégia de inserção no campo e utilização de alguns instrumentos de obtenção de dados que serão detalhados mais à frente.

A pesquisa foi delineada em torno do objetivo geral de analisar a concepção e significações de autonomia de professores da rede pública, na perspectiva de sua atuação pedagógica e dos seguintes objetivos específicos:

- analisar a concepção e significações de professores sobre a base de sua atuação pedagógica na perspectiva da constituição de sua autonomia;
- conhecer em que circunstâncias o professor se considera um profissional autônomo, como concebe a sua autonomia e de que maneira pensa exercê-la;
- caracterizar as formas de exercício da autonomia de professores; e
- identificar como, quando e em que circunstâncias o professor diz exercer a autonomia.

O referencial teórico e conceitual levantado na revisão de literatura serviu de base, também, para a construção do roteiro da entrevista¹¹ (Apêndice 2), que foi elaborado com a finalidade de conhecer a concepção de autonomia dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

A opção pela pesquisa Qualitativa ocorreu pelo desejo de analisar uma temática complexa: as concepções predominantes de professores sobre autonomia e a caracterização desses conceitos em suas práticas pedagógicas.

Considerando que González Rey (2005) defende a pesquisa qualitativa como “caráter construtivo interpretativo do conhecimento” (p. 5) e entendendo que a partir de nossas próprias vivências limitamos o acesso ao “sistema do real” (*ibid.*) daquilo que é pesquisado, propusemos analisar como estes professores concebem a sua autonomia e como esses conceitos se expressam em suas práticas pedagógicas, no contexto da escola.

Para González Rey (2005), “a pesquisa é um processo que deve começar com a incerteza e com o desafio, e não com o objetivo de verificar uma certeza definida a *priori*” (p. 88) e que “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (p. 5).

Ainda segundo González Rey (2005), “o sucesso na implementação das operações metodológicas de uma pesquisa não é algo estabelecido previamente, mas é constituído no próprio percurso da pesquisa” (p. 81) e os “seus momentos mais significativos se definem em seu próprio curso” (p. 83).

¹¹ Utilizou-se o mesmo roteiro a fim de garantir que os colaboradores respondessem às mesmas perguntas norteadoras. Ainda assim, o roteiro previamente elaborado manteve um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões.

Assim, com essa fundamentação, e considerando que agregaria valor à pesquisa, escolhemos duas instituições públicas do DF, ambas localizadas no Plano Piloto: a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, e uma Escola Classe da Asa Sul.

A EAPE foi escolhida por ser uma escola que foi criada com a missão de promover a formação continuada dos profissionais da educação da rede pública do Distrito Federal-DF, com a oferta de cursos para atualizarem seus conhecimentos. Professores, auxiliares de educação, diretores de escola, entre outros, têm acesso a cursos, seminários e eventos promovidos pela instituição, visando a contribuir para a qualidade no processo educacional.

Consideramos que naquela instituição de formação continuada teríamos relevantes oportunidades de conhecer professores de várias outras Regionais de Ensino, oriundos dos mais variados contextos escolares. Essa diversa convivência, em um curso de formação continuada da EAPE, ampliaria muito as análises, uma vez que os relatos e exposições de conceitos seriam de professores em exercício na educação infantil, ensino fundamental, em diferentes modalidades, em escolas de diversas regionais de ensino, proporcionando um escopo maior de possibilidades de pensamentos e experiências de professores da rede pública de ensino.

A Escola Classe da Asa Sul foi escolhida por ser uma escola de ensino fundamental, onde consideramos que encontraríamos um trabalho pedagógico mais dinâmico, em especial nas séries/anos iniciais, para observarmos as práticas pedagógicas, correlacionando-as com as concepções de autonomia dos professores dessa escola.

A escolha ocorreu também pelo fato de considerar que uma escola pequena, com apenas oito turmas, duas de cada série inicial do ensino fundamental, e oito professores, facilitaria a demarcação dos sujeitos colaboradores à pesquisa e estabeleceria um campo possível de observação

plena, no que se refere às concepções de trabalho, e como se dá a execução das atividades pedagógicas, facilitando, assim, caracterizar as concepções de autonomia dos professores daquela escola.

Além de considerar essas características da Escola Classe favoráveis ao trabalho, obtivemos uma boa receptividade por parte da direção e imediata disposição da coordenação pedagógica em colaborar, sensibilizando o corpo docente na abordagem do tema desta pesquisa.

Assim sendo, visando estabelecer as condições formais e informais de cooperação, foram feitos inicialmente os contatos prévios necessários com a Secretaria de Educação do DF e com a Direção da EAPE, para obtermos autorização para a realização da pesquisa.

Obtida a autorização, fizemos uma abordagem com as duas professoras formadoras do curso Bloco Integrado de Alfabetização – BIA do noturno, na EAPE, e, paulatinamente, com a turma de 25 professoras-cursistas. Essas abordagens foram feitas no intuito de conseguir a colaboração necessária à composição do “cenário de pesquisa” que, segundo González Rey (2005), representa “a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes” (p. 83). Também serviram para a aplicação dos instrumentos que haviam sido previamente elaborados para a coleta de dados a fim de constituir os indicadores, tais como questionário (Apêndice 1), redação, completamento de frases e entrevista.

Dessa forma, a pesquisadora foi apresentada à turma do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA do noturno pelas duas formadoras daquela instituição, responsáveis pela referida turma. Nesse primeiro momento, a posição tomada foi de observação das discussões e exposição de experiências profissionais das professoras.

Posteriormente, por meio de questionário, obtivemos as informações pessoais, bem como as relativas à experiência e atuação profissional daquelas professoras-cursistas. Foram devolvidos 60% dos questionários distribuídos naquela instituição.

Em seguida, foi disponibilizado o documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, de João Jardim, produzido em 2006, para as duas formadoras do curso do BIA, visando a desencadear uma discussão coletiva com aquela turma da EAPE, sobre o tema da pesquisa.

O documentário retrata a vida de adolescentes no Brasil, em quatro escolas. Flagra o dia-a-dia de alunos e alguns professores nas cidades de Manari/Pernambuco, uma das cidades mais pobres do Brasil; a violenta Duque de Caxias/Rio de Janeiro; na capital do Estado de São Paulo, o rico bairro de Alto Pinheiros; e a precária Itaquaquecetuba, a 50 km do centro da capital paulista.

As entrevistas apresentadas nesse documentário são intercaladas com sequências de observação do ambiente das escolas, pouco comentado pelo noticiário brasileiro. Sem exercer interferência direta, a câmera flagra salas de aula, esquadrinha corredores, pátios e banheiros, testemunha uma reunião de conselho de classe, em que professores “decidem o destino particular dos alunos difíceis”, e outros momentos de relativa intimidade de estudantes e de professores.

Prevíamos, com este documentário realístico, oportunizar aos professores manifestações relacionadas ao cotidiano também vivido por eles, podendo aparecer, particularmente, suas ideias sobre suas práticas docentes e o exercício de sua autonomia. No entanto, em decorrência da necessidade de atualizarem a realização dos módulos do curso que estavam atrasados, conforme justificou uma das Professoras Formadoras, não foi possível realizar a discussão coletiva, embora tenha obtido dados relevantes em

comentários isolados de professores que haviam assistido esse documentário.

Após essa etapa, com a intenção de conquistar colaboradores no ambiente das duas instituições escolhidas, pudemos ter clareza sobre quem seriam os sujeitos colaboradores mais diretos em cada instituição e, que deveriam ser entrevistados, para que as informações e dados já obtidos se mostrassem mais espontâneos e fossem aprofundados, no sentido do alcance dos objetivos dessa pesquisa.

Assim, duas professoras regentes da Escola Classe da Asa Sul-DF, uma da 3ª série e outra da 2ª série, as quais chamaremos de Regina e Denise, respectivamente; e três da EAPE, uma professora-cursista e as duas formadoras da turma do curso BIA, as quais neste trabalho serão identificadas como Ozana, Marlene e Paula¹², respectivamente.

Desta forma, como procedimentos utilizamos o questionário para destacarmos os possíveis sujeitos colaboradores, as redações e complemento de frases para obtermos registros sobre o tema, as observações para percebermos nas práticas pedagógicas o provável exercício da autonomia e as entrevistas para obtermos dados mais espontâneos e diretos sobre as concepções e significações de autonomia das cinco professoras – sujeitos colaboradores dessa pesquisa.

Sintetizando, com o interesse em analisar a concepção e significações de autonomia dos professores e observar o exercício dessa autonomia em suas práticas pedagógicas, essa pesquisa, em sua abordagem qualitativa, foi realizada, simultaneamente, no contexto de formação continuada de professores na EAPE e de práticas docentes no ensino fundamental na Escola Classe.

¹² Nomes fictícios adotados neste trabalho, a fim de preservar a identidade dos sujeitos colaboradores.

7. ANÁLISE CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

A proposta deste capítulo é analisar os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, considerando os conceitos anteriormente apresentados.

Mesmo adotando uma abordagem qualitativa, consideramos importante ter, como uma das bases para análise, o universo de percentuais levantados, concernentes às questões utilizadas no questionário, uma vez que esses percentuais também nos darão indicadores para a análise do perfil, experiência profissional, concepções e práticas das professoras colaboradoras.

7.1. Questionários

Elaboramos um questionário com questões que poderiam demarcar os aspectos pessoais e a experiência profissional, tais como tempo de serviço na rede pública de ensino, como os professores se sentem no ambiente de trabalho, o que pensam sobre sua participação no planejamento curricular, como consideram o exercício da autonomia em suas relações na escola, entre outros, no intuito de obter informações sobre as concepções de exercício da autonomia e caracterizar as práticas pedagógicas exercidas no ambiente de trabalho das professoras colaboradoras.

É preciso levar em conta que as respostas apresentadas por uma pessoa a um questionário estão mediadas pelas representações sociais e pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplicou tal instrumento. Esse fato, segundo González Rey (2005) “torna impossível o controle sobre a pressão social, não necessariamente consciente, que

participa do sentido subjetivo da resposta dada pelo sujeito diante uma situação concreta” (p. 41).

No que se refere aos 33 questionários entregues para os professores nas duas instituições, 25 na EAPE e 8 na Escola Classe, 20 foram devolvidos, representando um percentual aproximado de 61%, sendo 15 questionários da EAPE e 5 da Escola Classe. Desses questionários respondidos, foi feita uma análise conjunta das respostas dos professores de ambas as instituições.

Em relação aos dados pessoais dos vinte professores que responderam ao questionário, 65% são do ensino fundamental, 25% atuam na educação especial e 10% na educação infantil. Todas as informantes são mulheres, com idade entre 37 e 50 anos, o que nos leva a supor, nesse índice de faixa etária, um período razoável de experiência no trabalho educacional. Vale destacar, quanto ao gênero, que a grande incidência da feminização encontrada na função (100% das colaboradoras),

[...] ao invés de representar uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido, ainda, num símbolo de desvalorização social, pois no imaginário social, existe uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos deveriam ser a sensibilidade e a paciência em detrimento do estudo e a competência profissional [...]. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas virtudes. (BRASIL, 1999, p. 31).

Ainda, segundo dados da UNESCO (2004), dentre os professores brasileiros, 81% são mulheres e apenas 19% são homens, ressaltando-se que a maioria das professoras atuam no ensino fundamental.

Esse conceito de feminização do magistério não aborda apenas o elevado percentual de mulheres na docência, mas a adequação do magistério às características associadas, culturalmente, ao feminino, como o

cuidado, o aconselhamento e a afetividade. Aos homens, é associada a idéia de conhecimento e autoridade, os quais se ajustam ao predomínio de funções em níveis mais altos e especializados da educação, enquanto a imagem da professora é associada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos, segundo pesquisa da UNESCO.

Quanto ao exercício no sistema de ensino do DF, 80% estão atuando há mais de dez anos, o que pode representar práticas adquiridas ao longo do exercício profissional e o acúmulo de conhecimentos específicos, que podem constituir condições vantajosas nas vivências de trabalhos pedagógicos.

Quanto ao tempo de exercício na escola em que trabalha atualmente, foi evidenciado que 35% são professoras com quinze anos ou mais de exercício na mesma escola, 15% estão entre 8 e 14 anos e 50% estão entre 1 a 7 anos. Isto demonstra que não há muita mobilidade de professoras, pois apenas 20% do total de professoras estão até dois anos em suas escolas, o que coincide com as estatísticas de mobilidade de professores da rede pública de ensino, segundo dados da UNESCO (2004).

No que se refere ao ambiente das escolas, 65% das professoras afirmaram que o seu ambiente de trabalho é favorecedor de incidências de práticas pedagógicas por elas compreendidas autônomas, outros 30% consideraram que o ambiente só favorece algumas vezes e apenas 5% consideraram o ambiente de trabalho não favorecedor a essas práticas.

Gauche (2001, p.163), resgatando as concepções de J.B sobre o exercício da autonomia do professor na escola, apresenta autonomia como “aquela capacidade e vontade de você ter um projeto, uma idéia e desenvolver essa idéia”. Considerando o percentual que afirmou que o ambiente da sua escola é favorecedor às praticas autônomas, entendemos que um número considerável de escolas da rede pública vem oportunizando, em sua organização pedagógica e estrutura administrativa, a materialização de novas idéias e projetos por parte de seus professores.

Quanto à elaboração do programa curricular anual pelos professores, 85% manifestaram que participam da sua discussão e das definições dessa elaboração, 10% disseram que não e 5% manifestaram-se sem opinião.

A participação dos professores na elaboração do programa curricular vem ocorrendo com significativa incidência, o que caracteriza o respeito às diversas idéias do coletivo de professores. J.B. (Gauche, 2001) “não concebe autonomia sem interação, sem construção de projetos coletivos” (p.164), o que deve ser conquistado, diante da gestão da escola, com possíveis enfrentamentos de embates, pois, em geral, os dirigentes preocupam-se mais com os controles administrativos da escola e pouco cooperam com as intenções pedagógicas.

Com relação ao atendimento individualizado diante da necessidade de um aluno, 35% das professoras disseram que desenvolvem trabalhos individualizados quando necessário, sendo que 15% do total disseram que o trabalho individual com alunos ocorre em conformidade com a estratégia metodológica que é estabelecida pela administração.

Com esses dados, percebe-se que o atendimento individualizado dos alunos pelos professores não é uma prática comum, já que 50% dos professores não desenvolvem ações de atendimento específicas a um aluno. Essas professoras esperam que a administração resolva a questão ou apenas compartilham as dificuldades com as colegas, atitudes que podem revelar dependência ou pouca iniciativa para a resolução de problemas percebidos em sala de aula.

Gauche (2001), ao analisar os procedimentos de J.B., diz que “a autonomia é constituída no outro, principalmente no aluno, com quem é preciso ter intimidade em termos de proximidade afetiva, fraterna e, talvez, sobretudo cumplicidade no processo ensino-aprendizagem” (p. 200). Ao associar a autonomia com a relação professor-aluno, J.B. expressa a relevância da intencionalidade do professor em conhecer bem cada um de

seus alunos, visando a suprir suas necessidades específicas, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento.

Ao registrarem sobre a contribuição do exercício da autonomia para a satisfação e bem-estar do professor, 90% assinalaram afirmativamente e somente 10% responderam negativamente.

Nas circunstâncias do exercício pedagógico em que o professor se depara com situações extremas de tensão, o que não é raro no contexto das escolas da rede pública, o exercício da autonomia para tomada de decisões e para resolução de problemas poderá contribuir para a manutenção da sua harmonia física, de modo geral.

Convém comentar que o elevado percentual (90%) apontando o exercício da autonomia como satisfação e bem-estar pessoal demonstra a importância da concepção dialética de saúde e doença, na perspectiva histórico-cultural de Werner (2000), quando ele revela que “o corpo de cada indivíduo é [...] como uma obra, como um texto que vai sendo escrito através da história [...]. Nessa perspectiva, o processo saúde-doença é visto como a permanente interação/tensão entre o biológico e o social” (p. 29).

No tocante à existência de diversas formas de manifestação da autonomia, no decorrer dos trabalhos pedagógicos em sala de aula e no contexto escolar, 20% não emitiram opiniões sobre essas manifestações e 80% citaram algumas de suas idéias.

As diversas formas de manifestação (exercício) da autonomia, mediante as concepções citadas pelas professoras, foram analisadas na perspectiva do tempo de atuação dessas professoras na mesma escola. Cabe ressaltar que as citações sobre as concepções das professoras sobre autonomia também foram retiradas das redações produzidas com o tema “Como o professor exerce sua autonomia no ambiente escolar”.

No grupo de professoras com menor tempo de exercício – 50% de professoras que atuam entre 1 e 7 anos na mesma escola –, pudemos perceber a predominância das seguintes concepções referentes ao exercício da autonomia:

- *participar de palestras, cursos, projetos, estudos etc.;*
- *trabalhar o currículo estabelecido conhecendo as expectativas e experiências de vida do público atendido;*
- *não se ater a apenas um livro didático ou a um currículo pronto na hora de ensinar;*
- *proporcionar aos alunos momentos prazerosos para ampliar seus conhecimentos, valorizando as múltiplas inteligências;*
- *saber lidar mais com estratégias pedagógicas que podem contribuir para a formação do aluno;*
- *desenvolver aulas diversificadas, excursões, visitas aos pontos turísticos da cidade e a empresas;*
- *identificar as deficiências dos alunos e correlacionar com o que está sendo ensinado;*
- *participar ativamente do projeto político-pedagógico e do Plano de Ensino da escola;*
- *ter atuação que mobilize os conhecimentos prévios dos alunos; e*
- *formar leitores participativos e ativos na sociedade.*

Ao analisar esses conceitos, verifica-se que guardam estreita correlação com uma das concepções de Contreras (2002), que se refere à autonomia profissional como *status*, como atributo ou como autoridade unilateral do especialista. Ele caracteriza como “autonomia ilusória (...), a dependência de diretrizes técnicas, a insensibilidade para os dilemas, a incapacidade de resposta criativa diante da incerteza” (p.192).

No grupo de professoras que atuam entre 8 e 14 anos na mesma escola – 15% das professoras –, predominaram as seguintes concepções de exercício da autonomia:

- *participar na estruturação de planejamento coletivo;*
- *exercer estudos em grupos com os alunos, no espaço da sala de aula;*
- *participar de reuniões e assembleias;*
- *desenvolver atividades com competência que resulte na melhoria qualitativa do processo ensino-aprendizagem;*
- *querer fazer mais do que é determinado;*
- *repensar a prática, mudar o que posso mudar;*
- *ter flexibilidade de currículo para trabalhar conforme a necessidade dos educandos;*
- *desenvolver uma educação dinâmica requer troca de informações, participação em cursos, encontros e palestras;*
- *sentir prazer em estar na sala de aula, fazendo o aluno perceber que a escola é importante na vida deles;*
- *estar sempre aberto a mudanças e inovações;*
- *compartilhar aprendizagem e material com os colegas; resolução de problemas dos alunos conversando com os outros professores;*
- *construção e reconstrução do currículo todos os dias juntamente com os alunos;*
- *conquistar segurança teórica e metodológica; fazer pedagógico coerente, reflexivo, sabendo onde se quer chegar; considerar e ser considerada;*
- *desenvolver um crescimento pessoal e profissional consciente e reflexivo;*
- *ter atuação integrada com todos os segmentos e com a proposta pedagógica da escola, adotando uma linha teórica reflexiva; e*
- *permitir ao aluno buscar maior independência em sua vida.*

Esse conjunto de concepções está correlacionado com outro conceito de Contreras (2002) que se refere à autonomia como “responsabilidade moral”, individual, considerando “os diferentes pontos de vista e equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social” (p. 192), assim como a capacidade de resolver situações-problema.

No grupo de professoras com maior tempo de exercício na mesma escola – 35% das professoras que atuam há mais de 15 anos –, predominaram as seguintes concepções de exercício da autonomia:

- *usar a autonomia de forma criativa, compartilhando experiências e propondo alternativas para o coletivo;*
- *trabalhar o mesmo objeto respeitando a individualidade de cada turma e a criatividade de cada professor;*
- *contribuir no planejamento, escolhas metodológicas, exercício das aulas e propor intervenções individuais;*
- *elaborar e executar projetos que atendam as necessidades específicas da turma;*
- *definir as metodologias, as atividades aplicadas, a forma de avaliação e temas atuais a serem trabalhados;*
- *respeitar o direito do educando, trabalhando em equipe como formadores de opiniões e criando cidadãos críticos;*
- *ler, estudar, investir e fazer aquilo em que acredita;*
- *trabalhar o currículo de forma crítica e participativa;*
- *trabalhar a diversidade cultural e desenvolver a criatividade;*
- *promover projetos sociais;*
- *elaborar projetos essenciais para o crescimento da comunidade escolar;*
- *apresentar experiências pessoais e de outros que fizeram a diferença, por crerem em si mesmos;*
- *produzir um currículo funcional, adaptado e democrático;*

- *compartilhar saberes; valorizar o conhecimento; participar da construção coletiva do projeto político pedagógico da escola; ter competência para avaliar metodologias e concepções sobre o processo ensino-aprendizagem;*
- *promover relacionamentos saudáveis, com demonstração de preferências; enfrentamento de conflitos; respeito e reciprocidade;*
- *exercer liberdade para ‘fazer’ e atingir a dimensão sociocomunicativa;*
- *compreender que cada pessoa tem o direito de seguir suas opções, respeitando uns aos outros;*
- *valorizar a identificação pessoal e oferecer possibilidades de escolhas;*
- *dar condições para que o aluno tenha desejo de avançar em seus conhecimentos;*
- *considerar a relevância do professor e aluno se tornarem sujeitos de sua formação e aprendizagem.*
- *formar cidadãos conscientes; e*
- *desenvolver a criatividade e o espírito crítico.*

Esse conjunto mais amplo de concepções está correlacionado com um terceiro conceito de Contreras, que aborda “autonomia como emancipação, consciência crítica, processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino” (p.192).

No que se refere ao conceito de autonomia, Contreras (2002) destaca que

[...] há [...] uma forma diferente de encarar essa questão, pois o significado que ela possa adquirir depende da forma com que se tenham solucionado as relações entre prática, finalidades, exigências e condições do contexto. (p.191).

Com relação ao conceito de Gauche (2001), ao citar o professor J.B.,

[...] a autonomia do professor adequa-se ao tempo, ao ambiente, às situações e circunstâncias. É, portanto, um exercício constituído nas

relações pessoais e uma condição de vida escolhida, pautada na cooperação, respeito às próprias idéias e aceitação do outro, resultando na capacidade de gerar consciência da profundidade e da importância do momento ali em que se está inserido. (p.164).

Como pode ser visto, a autonomia é um conceito no qual cabem múltiplas práticas e interpretações. De acordo com Carbonell (2002), esse conceito “depende [...] de quem o reivindica, a partir de onde e para que propósito, sabendo da complexidade de poder identificá-las e descrevê-las” (p. 82-83).

As concepções de autonomia e a forma de exercê-la, apresentadas pelas professoras, como as citadas anteriormente, chamam a atenção sobre a predominância do desejo de mudanças, inovações, confrontos com os objetivos estabelecidos pela administração escolar. Aspectos revelados, como compartilhamento, criatividade, respeito às individualidades, cooperação, participação, elaboração de projetos, solidariedade, equidade, competência, formação para a cidadania consciente, desenvolvimento do espírito crítico, dentre outros, parecem trazer embutida a vontade do exercício de uma “autonomia inovadora associada à diversidade e criatividade pedagógica e organizativa”, conforme Carbonell (2002, p. 83) assinala.

Carbonell observa que dentre as muitas imagens e conceitualizações sobre as práticas dos “professores inovadores”, a autonomia destaca-se como atributo que capacita esses professores para atuarem com “independência de critério e reconhecer seu protagonismo nas decisões em torno da seleção, organização e transmissão do currículo” (2002, p. 111).

Esclarece, ainda, que a relação professor-aluno deve estar embasada “numa visão que se fundamenta na autoridade democrática dos professores e não no autoritarismo do modelo tradicional nem na concepção do professor-companheiro das pedagogias espontaneístas” (*ibid.*). Esse

conceito de Carbonell expressa que a autonomia do professor deveria provocar desafios aos alunos, para que estes reajam, significativamente, na busca de novos conhecimentos, favorecendo, assim, o desenvolvimento das suas competências.

Ao serem questionadas se o exercício da autonomia está correlacionado com a autovalorização do professor, 55% manifestaram-se afirmativamente, 40%, somente em alguns casos, e 5% disseram que não.

Além do exercício da autonomia, é recorrente, entre os diálogos realizados entre as professoras, a idéia de que a valorização profissional também está associada à melhoria salarial. Entendemos que o reconhecimento social do valor da educação, assim como a necessidade de dignificar a profissão docente, perpassa pelo conhecimento e admiração social do trabalho que é realizado. O exercício da autonomia do professor precisa sinalizar o valor inestimável que compõe a educação escolar, uma vez que, de modo geral, o nível de formação e experiência requeridos para o exercício profissional são dois dos principais indicadores na definição de salários em qualquer profissão.

Ao responderem sobre se o exercício da autonomia está associado à superação das dificuldades pedagógicas ou administrativas da escola, 60% responderam que sim, 5% responderam que não, 30% responderam que somente em alguns casos e 5% não apresentaram opinião.

Essa superação das dificuldades, em especial as administrativas, pode representar um dos maiores desafios para o exercício da autonomia dos professores. Os 60%, que associam o seu exercício autônomo com as superações das dificuldades enfrentadas na escola, expressam o desejo de que a administração ceda, ao coletivo docente, a condição de organizarem os tempos e espaços escolares e o conteúdo trabalhado, de forma a atender o projeto pedagógico discutido e construído no coletivo.

Para Gauche (2001), a autonomia do professor envolve “resistência e persistência”, ressaltando tratar-se de “uma conquista bastante dolorosa” (p.163-164), por conta das resistências administrativas e imposições burocráticas existentes.

Em relação ao exercício da autonomia pelo professor favorecer as atividades inovadoras por parte dos seus alunos, 85% consideram que sim, 10% que não e 5% em apenas algumas vezes.

As atividades inovadoras dos alunos estão estreitamente vinculadas às práticas de seus professores, conforme percentual elevado apresentado. Por meio de motivações e oportunidades favorecedoras, os “alunos aprendem mais com o comportamento docente do que aprendem com seu conhecimento”, segundo Carbonell (2002, p.111). Um professor afetivo, comprometido com seus alunos, que compartilha conhecimentos, fatos da vida e respeita as subjetividades de cada um, representa um “marco” nas histórias de vida desses alunos.

Para Gauche (2001), a autonomia do professor é constituída no aluno por meio de uma “proximidade fraterna”, na qual a cumplicidade no processo ensino-aprendizagem desencadeia o “crescimento pessoal e coletivo” (p. 200). Essa proximidade pode proporcionar práticas autônomas motivadoras de inovações, tanto ao professor como ao aluno. Isso pode ser constatado a partir das respostas dadas sobre se a prática pedagógica autônoma favorece a comunicação entre professores e alunos – 90% das professoras consideram que sim e apenas 10% consideram que não favorece. Para esses 90% de professores, o exercício da autonomia é fundamental para a comunicação entre os atores envolvidos no contexto da escola. A prática pedagógica autônoma motiva os professores para a troca de idéias, para o compartilhamento de metodologias, para a aproximação com o outro, visando a integrar as ações ou buscar subsídios diversificados para as atividades a serem desenvolvidas com seus alunos.

Esse processo interativo e dialógico, onde as diversas linguagens se expressam, tendo em vista o compartilhar de trabalhos ou, até, a resolução de problemas comuns, requer iniciativas e desprendimentos, ou seja, práticas docentes autônomas.

Para Gauche (2001)

[...] a linguagem situa-se como portadora de significados e interpretações, razão pela qual os relatos verbais possuem riqueza indiscutível na compreensão dos significados e das interpretações que produzem e são produzidos no exercício da vida culturalmente situada. (p. 25)

Por último, dentre as professoras que devolveram o questionário, 65% manifestaram que o exercício da autonomia favorece uma aprendizagem mais individualizada e eficiente por parte do aluno, 10%, que não favorece, 10%, que depende do contexto, e 15%, não têm opinião formada.

Assim, compreender que as “amarras” aos planejamentos previamente elaborados para a sua turma não devem pautar seu exercício pedagógico, é de suma importância, como demonstraram 65% das professoras colaboradoras. A reflexão constante da sua prática poderá distanciá-lo da reprodução e perpetuação de práticas distantes das metas educacionais que, verdadeiramente, interessam ao coletivo de seus alunos.

7.2. Observações e Entrevistas

As observações das práticas pedagógicas para fins de caracterização das concepções e exercício de autonomia ocorreram apenas na Escola Classe de ensino fundamental. Esta escola era composta de oito turmas, duas de cada série dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda estruturado em oito anos e constituída pela seguinte equipe administrativa: diretora, vice-diretora, orientadora educacional, supervisora administrativa, supervisora pedagógica, uma professora de sala de recursos, uma secretária, um porteiro e quatro serventes.

Na EAPE, as observações da pesquisadora consistiram em ouvir os relatos das professoras cursistas sobre as suas experiências pedagógicas, sempre que as discussões dos temas abordados no curso BIA oportunizavam esses relatos. Nesses momentos, as duas formadoras da turma solicitavam que as cursistas discorressem sobre suas iniciativas diante de dificuldades enfrentadas, alternativas criadas para melhorar o aprendizado, como reagem diante das imposições administrativas que vinham contra as convicções delas, entre outros depoimentos que revelaram as concepções existentes entre as professoras cursistas quanto ao exercício da autonomia.

Nesse período de pesquisa de campo, na EAPE e na Escola Classe, que durou cerca de vinte semanas, a pesquisadora pode ouvir relatos de experiências que apresentavam variadas concepções sobre trabalho pedagógico, que eram discutidas com as professoras cursistas e nos diálogos com colegas e alunos, sobre a superação das dificuldades do exercício docente.

Concomitantemente, obtivemos dados relevantes quando a pesquisadora se propôs a colaborar no planejamento dos eventos da Escola

Classe, tais como Festa do Folclore, Dia das Crianças e Dia do Professor, estabelecendo diálogos com as professoras sobre o exercício da autonomia em meio as suas rotinas na escola e, ainda, por meio das seguintes ações: a) anotações das observações diretas obtidas nas diversas atividades de planejamento pedagógico das professoras, nos momentos de coordenação e conselho de classe; b) observação e registro da atuação de duas professoras em sala de aula, que foram identificadas como sujeitos colaboradores desta pesquisa; c) realização de entrevistas individuais com essas duas professoras colaboradoras.

Em ambas as instituições, as entrevistas estavam também elencadas como instrumento de pesquisa a ser utilizado, para obter aprofundamento de informações daqueles que voluntariamente colaborassem. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com duas professoras em exercício docente da Escola Classe, com uma professora-cursista e com as formadoras do curso da EAPE, visando conhecer suas idéias e opiniões sobre o trabalho pedagógico de suas alunas.

O critério adotado para convidar colaboradores para a entrevista foi baseado nas relações estabelecidas no decorrer do convívio de inserção no campo, das observações, na melhor receptividade que algumas colaboradoras apontaram e naquilo que registraram no questionário, que apontaram a necessidade de complementar e aprofundar as idéias constantes das alternativas apresentadas de forma objetiva.

As entrevistas totalizaram cerca de duas horas de gravação, constituindo vinte e seis laudas de transcrição. Mesmo organizada com um roteiro de perguntas previamente programadas, este procedimento de pesquisa de campo, algumas vezes, incorporou um processo de conversação, em que as respostas se diluíram em relatos substanciais e em expressões livres desses sujeitos colaboradores. Esse processo de

entrevistas transcorreu de maneira interativa, uma vez que já havíamos constituído relações amigáveis com as colaboradoras.

Na EAPE, entre as três colaboradoras que foram entrevistadas, a professora Ozana possuía uma vasta experiência em Direção de escola na Ceilândia/DF. As outras duas, Marlene e Paula, eram responsáveis pela turma do curso BIA desde 2007. Na Escola Classe, a entrevista ocorreu com as professoras regentes Regina, da turma de 3ª série, e Denise, da turma de 2ª série, conforme já explicitado, porque ambas foram as que mais demonstraram interesse por essa pesquisa e se dispuseram a colaborar, colocando suas turmas e trabalhos à disposição da pesquisadora.

Essas entrevistas revelaram características pessoais e profissionais das professoras, mostrando suas concepções e condições de seus exercícios profissionais. Portanto, as entrevistas realizadas não se esgotaram em um ato apenas, mas representaram a oportunidade de emergir aspectos de suas individualidades em um processo de conversação entre pesquisadora e colaboradoras, com aprofundamento de idéias, informações e esclarecimentos complementares.

Segundo González Rey (2005), a entrevista “é assumida pelas respostas diretas do sujeito diante de uma sequência de perguntas estabelecidas *a priori*” (p. 49). Todavia, o aspecto interativo, a comunicação, o fluir das idéias, opiniões e emoções, por parte dos sujeitos colaboradores, foram considerados em todos os momentos da pesquisa de campo desse trabalho, superando o mero caráter instrumental de obtenção de dados.

As entrevistas desenvolvidas, conduzidas por um roteiro flexível, procuraram oportunizar às colaboradoras e à pesquisadora a descontração no decorrer da sua realização, fazendo com que algumas intervenções da pesquisadora tivessem, também, um caráter espontâneo, compreensível e reflexivo em relação aos depoimentos apresentados naquele momento,

obtendo assim, interessantes reflexões conceituais e relatos de experiências, como é apresentado a seguir.

7.2.1. Professora Ozana – cursista do BIA/EAPE

A professora Ozana, participante de todas as etapas de coleta de dados, no decorrer da entrevista, revelou não estar familiarizada com a possibilidade de exercer a sua autonomia. No que se refere ao seu exercício na escola em que trabalha, entende que *“as práticas pedagógicas, em relação à autonomia do professor, em sala de aula, eram dirigidas”* pelo sistema de gestão vigente. Precisou pesquisar na internet o que seria essa autonomia do professor, encontrando na Constituição Federal e na Lei 9394/96 - LDB as referências sobre *“a autonomia administrativa, econômica e pedagógica da escola”*, considerando-se, inicialmente, incapaz de discorrer sobre o assunto por estar inserida em sala de aula, argumentando: *“E eu lá no mundinho, né? De sala de aula”*.

Neste momento da entrevista, pudemos inferir que a professora Ozana, em seu exercício docente, se compara ao que Carbonell (2002) distingue como *“autonomia liberal”* (p. 83), pelo fato de suas práticas pedagógicas, em sala de aula, estarem restritas às suas responsabilidades de *“cátedra”*, em uma visão profissional alheia ao contexto da escola.

A partir dessa reflexão, Ozana começou então a questionar o porquê de estar somente *“nesse mundinho”*. Passou a entender melhor que *“essa gestão compartilhada que o GDF começou agora é a implantação da Lei”*, compreendendo que a autonomia da escola ocorria de acordo com a LDB.

Em sua fala revelou: *“como professora eu estou muito ligada nas questões pedagógicas em sala de aula”*, apontando que o assunto de autonomia seria assunto para ser discutido com os diretores, transparecendo

concentrar sua ação, restritamente, ao pedagógico, desvinculando-se do contexto organizacional da escola.

Essa professora insistia em afirmar que a autonomia, vinculada à legislação vigente, se refere à autonomia das escolas. Uma autonomia administrativa apenas, distanciada da autonomia do professor. Para ela, o professor em sala de aula, de acordo com normas estabelecidas, deveria cuidar das questões pedagógicas somente e as questões normativas caberiam à equipe administrativa.

Todavia, essa professora, ao refletir *“onde é que a gente (professor) entra [...] nessa questão da aplicabilidade da lei para tornar essa escola autônoma”*, considerou o exercício da autonomia como um trabalho isolado, solitário, o que no seu ponto de vista representa *“um perigo”*, pois pode representar um descompromisso com o estudante, pelo fato de afirmar que *“lá é cada um por si e Deus por todos. E salve-se quem puder [...], o salve-se quem puder, eu penso que são os alunos”*.

Ao afirmar que a autonomia *“é uma faca de dois gumes, o professor é autônomo, essa autonomia, diga-se liberdade, livre, livre... pra ele trabalhar da forma que ele quiser [...] existem riscos... e quem paga esse ônus é o estudante”*, Ozana revela que o exercício da autonomia do professor pode requerer um compartilhar de idéias com os colegas e a busca constante de integração com os alunos. Mas, que na sua realidade, a autonomia representa um trabalho isolado, distante de planejamentos coletivos.

Concordando com Gauche (2001), que fala que a autonomia *“é uma construção que não se faz sem deliberação pessoal do professor e sem interação com os colegas [...]”* (p.163), percebíamos o quanto esse foco estava distante das concepções da referida professora.

Posteriormente, ela deu ênfase a sua relação com os seus alunos de Educação de Jovens e Adultos – EJA - e com uma colega, de contrato

temporário, a única com a qual fica à vontade para se expor, compartilhar suas angústias, desafios e trocar idéias, revelando o que considerava a sua maneira autônoma de trabalhar, quando falou “*a minha proposta de trabalho é uma proposta flexível. Muitas coisas que eu propunha no meu trabalho eu tive que alterar*”, o que pode ser caracterizado como um exercício pedagógico solitário, na maioria das vezes.

A professora informou que a gestão atual, da escola em que trabalha, por sua vez, desenvolve um trabalho meramente administrativo, burocrático, procurando “*fazer com que a escola funcione como uma máquina, com horário de chegada, horário de saída [...], com normas e regras [...] sem comprometimento com a educação em si, com o ensino*”. Nessa fala, Ozana demonstra um comprometimento com os aspectos organizacionais e contexto social da escola, apesar de se auto-identificar isolada em sua sala de aula.

Com o avançar da entrevista, ao relatar suas considerações sobre as possíveis determinações das metodologias a serem utilizadas e do planejamento pré-estabelecido pelo sistema, revelou exercer a sua autonomia na re-elaboração dessas propostas prontas oferecidas, frisando que decide as adequações necessárias para que atendam à realidade dos alunos da sua turma. Ressaltou não medir esforços para propor novas alternativas de trabalho, buscando contribuir para que o projeto se torne “*o nosso projeto (da escola)*”. Afirmou, ainda, que “*tudo que é feito longe da nossa realidade é impossível aplicar*” e que “*O ideal é fazer um planejamento ou um projeto palpável na nossa realidade*”. Contreras (2002), corresponde essas posições de Ozana a um professor que ele chama de “*intelectual crítico*” (p.192), cuja autonomia se apresenta como “*liberação profissional e social das opressões*”.

O exercício da autonomia dessa professora mostrou-se em alguns relatos de incentivo às colegas, discussão e confrontos com assuntos

administrativos durante as reuniões de coordenação, e ao considerar a escola como parte da comunidade e agente de mudança, conforme informou ao falar que *“temos que prestar atenção na função da escola. A função da escola não é só giz, não é cuspe, quadro, vai muito além do que cumprir conteúdo [...] porque a comunidade, ela precisa de outras coisas além disso”*. Essas ações se correlacionam ao que Carbonell (2002) define como “autonomia inovadora” (p. 83), a qual é associada à diversidade e criatividade pedagógica e organizativa, provocando embates com a administração, algumas vezes.

Em muitas falas, essa professora também revelou que a relação professor-aluno embasa e impulsiona a revisão da sua prática pedagógica. Quando ela diz para os seus alunos *“a gente vai fazer uma troca”*, se referindo a trocas de conhecimentos, pelo fato de seus alunos serem adultos, e *“nós vamos aprender juntos”* ou *“eu aprendo muuuuuuito com eles”*, isso pode caracterizar um exercício pedagógico responsável e comprometido com “o outro”, o que podemos comparar ao conceito de J.B. (Gauche 2001), quando revela que *“a autonomia é constituída no outro (p. 200)”*, ressaltando o aluno como foco da ação educativa na escola.

Cabe lembrar, também, que Martin Buber (2001) expõe dois modos de relação com o outro e com o mundo. Ele os exprime por meio de duas maneiras interessantes: “eu-isso” e “eu-tu”. Dentro do relacionamento “eu-tu”, os envolvidos se integram, não são neutros nem impassíveis, já que há uma troca entre os envolvidos na relação. Não se trata de uma relação meramente profissional ou técnica, mas de um conhecimento recíproco, em que o sujeito se engaja em si mesmo, sendo conhecido do outro tanto quanto o conhece. Em uma estreita relação professor-aluno, ocorrem trocas e eles, juntos, poderão construir novos conhecimentos e desenvolver, conjuntamente, o exercício da autonomia, conforme pudemos perceber nas experiências relatadas por Ozana.

Várias práticas pedagógicas relatadas por essa professora poderiam ser consideradas autônomas, mesmo sem ela ter plena consciência disso. A primeira é quando ela fala “*Leitura compartilhada diária é sa-gra-do!*”, assim como a “*escrita do diário e a reflexão de um pensamento do dia*”, atividades planejadas por ela e sem intervenção da gestão da escola. A segunda, quando ela disse “*eu quero que eles conheçam outros pensamentos, eu quero que eles conheçam outras pessoas, não importa se é brasileiro, se não é, porque eu trago para eles tudo que você pensar, de todos os lugares, trago até filósofos*”, pode representar atividades pedagógicas autônomas, explicitando o desejo da professora de atender às necessidades percebidas em seus alunos, no que se refere à ampliação do universo cultural e à busca de interações entre os participantes do contexto escolar. Com essas ações, Contreras (2002) confere ao professor que ele chama de “*intelectual crítico*” (p.192) a caracterização de um exercício pautado na autonomia que é “*dirigida à transformação das condições institucionais e sociais do ensino*” (p.192).

Essas práticas acima citadas representam um planejamento pessoal e autônomo, no qual a relação professor-aluno predomina e a qualidade das aulas, por meio de variadas atividades de interesse coletivo da turma, faz parte do seu dia-a-dia. Apesar da professora se referir às suas atividades como “*rotina*”, suas atividades de aulas sempre apresentam novidades e ampliação do universo cultural dos seus alunos, motivando-os, assim, ao exercício autônomo, quando participam trazendo para as aulas textos diversos para serem compartilhados e novas sugestões de atividades, conforme relatou a professora Ozana.

A terceira prática pedagógica, relatada no decorrer da entrevista, caracteriza mais diretamente o seu exercício pedagógico, quando disse “*não colocar limites, nem mesmo financeiro*” para desenvolver atividades interessantes com seus alunos. Disse “*ter paixão pelo que faz*” e ser este “*o meu diferencial*”. “*Se eu não sei fazer eu vou pesquisar, se eu não sei como*

é que faz isso eu vou atrás. Então eu tenho essa humildade de sempre estar aprendendo”.

Dessa forma, esta professora revelou, implicitamente, que a grande rigidez de controle das Diretorias Regionais de Ensino¹³ sobre as escolas e seus dirigentes “*acaba refletindo nos professores*”. Mas que, apesar disso, ela busca exercer, ainda que inconscientemente, práticas pedagógicas autônomas com seus alunos, ao procurar ir além do que é estabelecido como planejamento rígido a ser cumprido e demonstrando consciência crítica para decidir com seus alunos o que é melhor para ser desenvolvido nas aulas. Isso se coaduna com as características de “professor intelectual crítico” definidas por Contreras (2002), conforme apresentado anteriormente.

7.2.2. Professoras Marlene e Paula – formadoras do BIA/EAPE

Uma vez que essas professoras eram responsáveis pela formação continuada de professores da rede pública de ensino do DF, a entrevista objetivou conhecer suas concepções sobre autonomia e como percebem a concepção e o exercício da autonomia das professoras-cursistas, em suas escolas e em seus espaços de atuação pedagógica.

Diante da relevância da função exercida por essas professoras formadoras, a intenção foi conhecer as idéias das responsáveis pela dinamização de metodologias e ampliação de conhecimentos de professores em exercício de docência e no decorrer da formação continuada. Considerando a formação continuada do professor como um conjunto de experiências relacionadas direta ou indiretamente ao seu exercício profissional, o contexto de trabalho é considerado como objeto de reflexão e pesquisa no âmbito dessas práticas de formação.

¹³ Diretoria Regional de Ensino: compõe o organograma da estrutura da Secretaria de Estado da Educação, responsável pelo acompanhamento administrativo-pedagógico das escolas da sua região.

No curso BIA da EAPE, o ambiente de trabalho é considerado como contexto favorável para que os professores transformem suas experiências de sala de aula em aprendizagens, discutindo e pautando suas práticas pedagógicas em teorias apresentadas.

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua auto-construção como pessoa. Neste sentido, o processo de formação permanente é indissociável de uma concepção inacabada de ser humano. (CANÁRIO, 2000, p.109).

A dimensão de interação do ambiente da escola com um curso de formação pode proporcionar aos professores ampla possibilidade de aprendizagem e, também, a possibilidade dessas instituições reforçarem a sua capacidade autônoma para mudanças: a teoria subsidiando a prática e vice-versa.

Ainda segundo Carbonell (2002), a formação continuada de professores representa a aquisição contínua de conhecimentos atualizados e, em um plano coletivo, a relevante troca de idéias e experiências e a cooperação que poderá incentivar uma cultura inovadora nas escolas. As oportunidades de reflexão sobre teorias e sobre a prática, concomitantemente, representam melhorias no exercício docente.

Considerando esses fatos, essa entrevista fluiu como um depoimento. Ambas formadoras estavam juntas durante a entrevista, o que proporcionou alguns redirecionamentos imediatos das questões, permitindo que ambas falassem bem à vontade sobre o assunto proposto.

Marlene e Paula iniciaram dizendo que, de modo geral, *“o professor tem muita autonomia no trabalho dele, naquilo que ele faz e, pouco uso faz dessa autonomia”*, caracterizando o exercício da autonomia como as muitas possibilidades do professor fazer o que entender que é necessário. *“Todavia,*

a maioria dos professores espera pelo sistema, espera pela Direção da escola ou cobra das famílias ou do contexto social a responsabilidade pelo desenvolvimento de seus alunos”, complementaram.

Carbonell (2002) conceitua essa situação acima transcrita como “autonomia conservadora ou liberal” (p. 83), em que existe a eterna questão: “até onde a liberdade docente e de consciência de cada pessoa pode manifestar-se livremente?”. O conflito entre a defesa da liberdade de expressão ou das práticas pedagógicas por parte dos professores e a sua participação em um coletivo, em que o compartilhar de regras e normas muitas vezes é imposto por algum interesse da administração, impede o professor tomar de decisões na resolução de possíveis conflitos e na realização de inovações, assim como perceber o que é necessário fazer e investir esforços naquilo que, realmente, poderia qualificar o processo ensino-aprendizagem de seus alunos.

Marlene entende que *“muitas coisas poderiam ser amenizadas ou estimuladas pelas ações próprias do fazer pedagógico. E a partir dali, juntar forças com outros professores”*. Contudo, concebe que *“quem é muito autônomo, também se sente muito sozinho e às vezes atropelando tantas outras coisas... de sempre querer estar dando conta de resolver tudo, você não envolve outros”*, afirmou.

Diante desse relato a professora evidencia a importância que dá ao trabalho coletivo, à troca de idéias, ao exercício da autonomia, em que todos os integrantes do contexto da escola precisam, de alguma maneira, estar envolvidos com os objetivos discutidos e trabalhar conjuntamente.

Para Gauche (2001), “falar de autonomia [...] só tem sentido se esta estiver organicamente situada na autonomia do coletivo dos indivíduos. Não há como conceber autonomia de um indivíduo isolado” (p. 201), o que se coaduna com a concepção da professora Marlene.

Paula, por sua vez, considera que “a autonomia é constituída”. Entende que “*é muito mais do que poder fazer o que quiser, ter a liberdade de ação, de atuação, muito mais do que isso, é fazer o que é certo, o que é preciso ser feito*”. Todavia, argumentou, “*muitas vezes não é feito o que precisa ser feito, o que é certo, porque profissionalmente não se sabe, exatamente, o que é preciso e o que é certo. Isso é construído, constituído no processo de desenvolvimento profissional*”.

No entender de J.B., segundo Gauche (2001), a reflexão sobre a prática e sobre o desenvolvimento pessoal e coletivo traz a consciência e o amadurecimento profissional. Esse autor, afirma que para J.B. “a inconsciência associa-se à reprodução/perpetuação de práticas distantes das metas educacionais” (p.164), corroborando o conceito de Paula acima citado.

Paula alega que, no processo de formação continuada, professores constroem sua autonomia quando “*aprendem a verificar o que está acontecendo com o aluno que não aprende, o que o impede de avançar e, então, pensar estratégias interventivas, para contribuir com aquelas crianças. Esse é o verdadeiro exercício da autonomia*”. Ela exemplifica que a autonomia representa a superação da insegurança naquilo que o professor se propõe a fazer. O professor no exercício da sua autonomia apresenta uma conduta aberta aos relacionamentos, compartilha, fala “*dá uma olhadinha aqui! Será que tá legal mesmo? O que você acha disso? Vem me ajudar [...]. Pois o professor que tem essa autonomia de atuação, de elaboração, ele não tem o discurso: Na minha sala quem manda sou eu!*”. Ao contrário, Paula considera que o exercício da autonomia é participação, é ampliação de conhecimento por meio das relações.

Essa postura de Paula pode ser interpretada como convergindo com Gauche (2001), quando, apresentando as idéias de J.B., expõe que a autonomia “é uma construção que não se faz sem: deliberação pessoal do professor [...]; interação com os colegas [...] e com os alunos, estes

constituintes principais do foco de ação do professor autônomo” (p.163-164) e que “conhecer o outro, ter intimidade fraterna, conquistar a confiança demandam tempo do professor que quer ser autônomo” (p. 201).

Assim, a idéia de que a autonomia do professor é constituída, não depende de autorização, envolve as condições de interação que se estabelecem no contexto da escola, criadas, deliberadamente, por este professor.

A professora Marlene apresentou a concepção de que *“quando há construção da autonomia de fato, há construção da comunidade educativa enquanto ação colegiada”*. Argumenta que *“ao invés de ficarem ‘a culpa é disso! A culpa é daquilo!’ os professores deveriam dizer: ‘o que vamos fazer juntos? Podemos chamar as chefias para isso? Podemos chamar as famílias para aquilo? Podemos, enquanto grupo, estabelecer novas estratégias?’ ”*. Mais uma vez a idéia de autonomia incorporando uma atitude coletiva se faz presente na concepção dessa professora.

Paula resgatou o interesse das professoras-cursistas em desenvolver suas competências por meio dos estudos, pois não havia mais vagas nas turmas do curso BIA diurno, e as professoras-cursistas, em uma demonstração de grande interesse pelo curso, solicitaram a abertura de mais uma turma no noturno, no que foram atendidas pela administração daquela Instituição. Na busca independente de seus aperfeiçoamentos profissionais, a atitude dessas professoras-cursistas pode ser vista como uma atitude autônoma.

Esses gestos de iniciativa e interesse em fazerem o curso, sem terem sido induzidas pelo sistema para fins de qualificação ou progressão funcional, como é comum ocorrer com diversos profissionais da Rede, caracterizou essas professoras-cursistas como muito participativas e interessadas nos desdobramentos das aulas, para fins de desenvolvimento pessoal e profissional.

Contreras (2002) denomina iniciativas como a anteriormente citada de “*profissionalidade*” (p.194), ressaltando a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional em sua defesa do ensino como profissão. Esse autor observa que essas qualidades são necessárias ao trabalho de ensinar e que representam características de conquista da autonomia, como forma de exercer a profissão.

Faz-se necessário a constituição da autonomia para que o professor trabalhe de forma a atender as necessidades de cada aluno e a sua própria, pois “*a vida vivida por cada sujeito tem que estar sendo considerada o tempo inteiro dentro da escola. E isso só vai ser possível se considerá-lo como sujeito mesmo! E autonomia é isso!*”, concluiu Paula.

Dessa forma, podemos entender que uma prática de ensino consistente requer uma construção singular de cada professor com seu grupo de alunos, na construção de uma proposta de ensino e planejamento pedagógico que se torne um referencial para todos do contexto escolar.

7.2.3. Professoras Regina e Denise – Escola Classe

No que se refere às observações em sala de aula e entrevistas realizadas na Escola Classe, com as professoras Regina (turma de 3ª série) e Denise (turma de 2ª série), pudemos constatar especificidades significativas, no que concerne ao trabalho pedagógico de ambas.

No período de observação nas salas de aulas, foi percebido que a professora Regina apresentava dificuldades na relação com sua turma de 3ª série composta de 25 alunos, necessitando combinar com a supervisora pedagógica atividades diferentes, com o propósito de controlar os comportamentos agitados da maioria dos alunos.

Isso pode significar o que defende Contreras (2002): “a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização” (p.194).

Diferentemente, a professora Denise estabeleceu “combinados” com seus alunos para que estes se tornassem mais participativos no decorrer das aulas e se responsabilizassem pela organização do espaço da sala, ao ponto de terem a voluntariedade para participarem de atividades no quadro, a liberdade de se deslocarem de suas mesas quando sentissem necessidade de pegar algum material, alguma literatura exposta ou mesmo se ausentarem para irem ao banheiro ou beberem água, o que faziam com moderação e sem incomodarem os colegas.

Regina, todavia, afirmou que para despertar a atenção de seus alunos, além da ajuda da equipe administrativa, costuma pedir para os mais distraídos sentarem perto dos mais interessados. Essa estratégia metodológica é usada na busca de bons resultados com aqueles alunos mais “*difíceis*”, o que caracteriza dificuldades no enfrentamento de desafios e dependência de intervenções alheias a sua ação. Essa atitude revela a sua fragilidade no exercício de sua autonomia pedagógica.

Gauche (2002) conclui em sua pesquisa com J.B. que “a autonomia é desenvolvida com seu próprio exercício”, e que deve estar focada no conhecimento do outro, no “convencimento do aluno, cúmplice e co-autor de um projeto que depende desse conhecimento, desse convencimento” (p. 201). Isso demanda tempo, o que não caracteriza empecilho para a professora Regina, uma vez que ela é uma das mais antigas em exercício na escola.

Essa professora, também, incomoda-se com a grande preocupação que seus alunos e familiares têm com as notas que as crianças recebem em suas provas. Ela afirmou que costuma considerar esse recurso avaliativo

como um exercício para verificar como seus alunos estão e para tirar as dúvidas deles, o que pode exemplificar uma atuação pedagógica ainda dependente de diretrizes técnicas estabelecidas e pouco criativas. Este procedimento é identificado por Contreras (2002) como “autonomia ilusória”, onde o professor apresenta fragilização em respostas criativas diante dos desafios enfrentados e ausência de iniciativa para mudar o que precisa ser mudado para melhor atender os interesses de seus alunos.

Regina argumenta, ainda, que exerce sua autonomia, “*quando a aula é preparada e planejada*”, pois assim “*tudo dá certo*” e, dessa forma, não tem nenhum impedimento para exercê-la. Considera, também, que pelo fato de estar há quinze anos nessa escola, pode falar, perguntar, discordar, “*dar*” suas idéias para as colegas e direção. Dessa forma, podemos considerar que essa professora concebe sua ação autônoma mediante o que realiza vinculada a prévios planejamentos, demonstrando, em suas afirmações, dificuldades de lidar com a imprevisibilidade.

Ao caracterizar o seu exercício da autonomia, Regina considerou o tempo de serviço favorecedor para falar das “*coisas*” sem medo de ser criticada, ter condição de “*ficar à vontade para falar o que quiser e discordar do que não gosta*”. Afirma que se expõe “*com liberdade vendo o outro lado sempre*”.

Ao considerar o tempo de serviço como facilitador de suas manifestações autônomas, ela indica que sua concepção de autonomia está vinculada a necessidade de um tempo para contribuir com o coletivo ou compartilhar responsabilidades. A sua condição de pensar, decidir, agir, opinar, sugerir, dentre outros atributos que a atuação docente requer, estaria sujeita ao seu tempo maior de exercício naquela escola. Isso pode demonstrar um exercício de “autonomia como *status*”, levando em consideração as definições de Contreras (2002) referentes ao professor como “especialista técnico” (p.192), cujo exercício da autonomia é limitado

pelo não-enfrentamento das possíveis dificuldades surgidas no cotidiano da escola.

Regina demonstrou depender de ajuda para trabalhar com sua turma, pois a definia como uma turma muito “*difícil*” pelo fato de ter alunos muito agitados e, algumas vezes, agressivos uns com os outros (gritavam e se empurravam inesperadamente, conforme observado pela pesquisadora), precisando que a professora da sala de recursos retirasse, duas vezes por semana, alguns alunos diagnosticados pela equipe psicopedagógica da Secretaria Estadual de Educação, como portadores de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD – e de Condutas Típicas – CT -, para “*trabalhar seus comportamentos*”. Contudo, pelo fato da escola ser inclusiva, disse procurar “*tratar todos os seus alunos de igual forma [...], temos que aceitar e respeitar as pessoas como elas são*”, afirmou.

No professor denominado “especialista técnico”, cuja autonomia se apresenta como apenas um atributo, segundo Contreras (2002), os compromissos morais com seus alunos ficam inertes, transformando-se em questões técnicas especializadas e dependentes de intervenções de outros grupos, aos quais suas práticas pedagógicas devem corresponder. Isto pôde ser percebido no decorrer das observações em sala de aula e entrevistas com a professora Regina.

Por sua vez, a professora Denise, responsável por uma turma de 2^a série com 19 alunos, destacou-se no período de observação pelo fato de estar, frequentemente, ajudando as demais professoras com subsídios materiais, metodológicos e novas idéias com base em livros lidos, palestras assistidas ou cursos realizados.

Apesar de a Secretaria de Estado da Educação estabelecer o Programa Curricular a ser cumprido, Denise afirmou na entrevista que, em geral, os professores têm bastante autonomia na escolha das atividades, na escolha e execução de projetos que deseja desenvolver com seus alunos.

Por estar trabalhando com a turma há dois anos consecutivos, foi observada a constituição de uma relação dialógica com toda a turma e com alunos individualmente, onde Denise se reportava aos alunos sempre citando seus nomes, falando de si, de suas atividades particulares junto aos seus familiares, caracterizando um exercício pedagógico pautado em um relacionamento amistoso, cooperativo e comprometido com o outro.

Denise apresentou um exercício compromissado com o que era proposto pela Direção, pautado em iniciativas próprias, questionamentos, e apresentação de desafios para as colegas e direção para que buscassem novas alternativas, desenvolvessem inovações e não “*caíssem na mesmice*”, conforme afirmou na entrevista. Essas ações podem caracterizar um exercício autônomo, pautado em uma consciência crítica dirigida a transformações institucionais em prol de melhorias no contexto da escola. Essas práticas são identificadas por Contreras (2002) em um modelo de “professor crítico”, cujo exercício da autonomia se caracteriza como “liberação profissional e social das opressões” (p.192).

Todavia, Denise afirmou, no decorrer da entrevista, que sente muita falta de maior unidade no trabalho, tanto da parte da Direção, como da parte das colegas e da sua parte também, referindo-se à necessidade de uma melhor integração, expressando uma consciência crítica ao processo coletivo da escola em que ela está inserida.

Denise também considera importante o estudo para, assim, desenvolver novas estratégias metodológicas e aprimorar seus planejamentos de aula com autonomia, transparecendo valorizar-se profissionalmente, por meio da aquisição constante de conhecimentos, independentemente das ofertas de cursos da SEE.

Denise, durante a entrevista, apresentou-se segura de suas convicções pedagógicas, dizendo que quando se propõe realizar uma atividade “*entra inteira [...] não tem como esconder seus valores, seus*

princípios e, principalmente, seus conhecimentos pedagógicos". O que não a impede de, quando necessário, "*rever tudo que acreditava*".

Na concepção dessa professora, o exercício da autonomia torna o professor um agente de mudanças na escola, pelo fato de estar constantemente refletindo sobre as suas práticas, comparando e adequando-se a novas metodologias e conhecimentos e, de certo modo, "*contaminando o grupo*", por trazer novas propostas, que alguns aderem. Esse exercício promove a confiança da Direção e das famílias pelo trabalho que realiza.

Ela afirmou na entrevista, e demonstrou no decorrer das observações de seu trabalho pedagógico, que o exercício da autonomia não significa fazer o que quer. A autonomia, no que entende, está vinculada à busca do conhecimento, respaldo teórico, agir com responsabilidade e com compromisso. Isso se relaciona ao que Gauche (2001) afirma, quando defende que "cada professor situa-se em momento distinto de constituição de sua própria autonomia, função de múltiplas variáveis" (p. 201). Entre essas variáveis de Gauche, podemos inserir os aspectos citados por Denise para a constituição de sua própria autonomia.

Nas observações das práticas pedagógicas de Denise, o exercício da autonomia pôde ser caracterizado na relação dialógica com seus alunos, oportunizando a eles a troca de informações, na narração de suas histórias de vida, na escolha e decisão sobre os recursos a serem utilizados nas atividades, no ouvir as propostas e as escolhas dos alunos para desenvolverem certas atividades em aula.

Enfim, com Denise foram observadas várias ações pró-ativas ao desenvolvimento de seus alunos e de seus relacionamentos com os colegas: na organização da sala juntamente com os alunos, nas discussões e sugestões de solução de problemas apresentados pelas colegas durante os intervalos das aulas e reuniões, nas inovações dos combinados com os alunos, com a finalidade de juntos estabelecerem bons relacionamentos, e

nos avanços na aprendizagem, como, por exemplo, a “Ciranda Literária”, os “Códigos do Banheiro”¹⁴, dentre outros.

Nas observações em salas de aulas, pudemos extrair dados que consideramos importantes para confrontos e reflexões sobre o exercício pedagógico que apresentam predominância dos valores do processo educativo e não na preocupação em atingir resultados, pois, de acordo com Contreras (2002), “um aspecto-chave da prática de ensino que nos remete à autonomia se encontra na obrigação moral e, em especial, na sua conjunção com o imediatismo e a complexidade da vida em sala de aula” (p.195).

Os dados coletados por meio dos instrumentos que foram utilizados, todos considerados nas análises dessa pesquisa (observações registradas, questionários respondidos, gravações e transcrições das entrevistas), não constam como anexos, mas foram reunidos em uma pasta específica, disponível a quaisquer interessados.

¹⁴ *Ciranda Literária*: Momento semanal no qual os alunos apresentavam livros escolhidos por eles e trazidos para a aula, para compartilharem suas leituras com a professora e colegas;
Código do Banheiro: Ao sentirem necessidade de irem ao banheiro, os alunos levantavam o braço e diziam um número, previamente combinado com a professora, que correspondia às suas respectivas necessidades fisiológicas, tornando-os discretos em suas saídas da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. Esse fato indica tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões, de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades. (Contreras, 2002, p.196).

Esse conceito de Contreras, nessa etapa de nossos estudos, após analisar o percurso realizado nessa investigação, evidencia que muitos são os dilemas, as incertezas e aspectos da diversidade que o professor encontra no exercício da docência. Isso demonstra que cada professor interpreta de maneira singular e especial os significados de cada situação no seu exercício pedagógico, e que, no exercício da sua autonomia, o professor desencadeia as possibilidades educativas que considera mais propícias a essas situações enfrentadas, caracterizando-se como um sujeito desejante de exercer sua autonomia.

É comum os professores recorrerem a variadas alternativas, algumas vezes fazendo uso da sua autonomia, de acordo com suas convicções conceituais e metodológicas, na busca da superação de situações incertas, conflitantes ou complexas no cotidiano do seu exercício pedagógico, como percebemos predominarem nos professores com mais tempo de exercício docente. Esse fato pode demonstrar que o exercício da autonomia requer uma experiência profissional que envolva conhecimento teórico e responsabilidade no trabalho exercido.

Outras vezes, pudemos perceber que para intervir nos desafios que se apresentam na escola, o professor deve ter, além do tempo de exercício

profissional, da determinação e da vontade em querer contribuir para melhoria do processo ensino-aprendizagem, a formação teórica adquirida.

Segundo Contreras (2002), um conhecimento pedagógico de caráter técnico, por si só, não é suficiente para proporcionar a ação mais apropriada para cada caso surgido. Não basta estar habilitado em recursos tecnológicos, ou estar inserido em um ambiente aberto às iniciativas individuais de professores, ou ser possuidor de vasto conhecimento científico, para ter plenas condições de enfrentar e resolver as situações imprevisíveis e ambíguas, autonomamente. Faz-se necessário, portanto, a apropriação do conjunto dessas dimensões, para que o exercício pedagógico autônomo se realize.

Analisando o que os professores apresentaram nas práticas exercidas, nas respostas do questionário, no registro escrito e nas informações oferecidas nas entrevistas, sintetizamos abaixo as concepções e significações apresentadas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa:

- a) nas professoras com menor tempo de exercício na escola atual, predominam a dependência das diretrizes estabelecidas pelos dirigentes institucionais, para norteamento de suas práticas e subordinação restrita à administração;
- b) nas professoras com tempo de exercício intermediário (entre 8 a 14 anos) na escola atual, predominam interesses em participar e colaborar com o coletivo da escola, valorizando a aquisição de competências pessoais para a melhoria do processo de ensino;
- c) nas professoras com maior tempo de exercício na escola atual, predominam o interesse em trabalhar cooperativamente, o compartilhamento de conhecimentos, a participação no planejamento, a valorização da criatividade dos alunos, a elaboração coletiva de projetos, a capacidade para enfrentar conflitos, o uso da dimensão sociocomunicativa, o altruísmo, a oferta de possibilidades de escolhas

aos alunos, o desenvolvimento da criatividade e criticidade pessoal e dos alunos.

O exercício da autonomia constituído no cotidiano da prática educativa tende a elevar a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões, criar, recriar, pesquisar, experimentar, além de redirecionar as ações dos professores, sempre que considerarem relevante para o atendimento dos objetivos do seu contexto escolar.

Entendemos, portanto, que o exercício da autonomia do professor deve ser o eixo das ações pedagógicas que acreditamos de qualidade. A discussão e escolhas de práticas sociais educativas e aspectos metodológicos interessantes por parte dos professores os auxiliarão a construir autonomamente sua própria prática.

Como percebemos, mesmo em um modelo educacional engessado, existem professores que, fazendo uso de sua autonomia, oferecem o conteúdo estabelecido, mas criam estratégias metodológicas próprias de ensinar, utilizando variados materiais, alternativas de leituras complementares etc., por terem estabelecido um compromisso pessoal com a aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, podemos entender que é por meio de uma prática pedagógica autônoma que as condições para o exercício competente do professor e para a construção de uma educação vinculada com a qualidade social para todos e para cada um se expressam.

Mediante os conceitos estudados no decorrer deste trabalho, entendemos que a autonomia do professor pode se expressar, também, mediante a qualidade de suas relações no ambiente da escola, envolvendo a sua identidade profissional e suas experiências quando se predispõe a participar do contexto pedagógico e organizacional da escola em que atua.

Por meio dessas relações, o professor apresenta suas convicções, defende seus valores e expressa sua condição de contribuir e de participar do coletivo, exercendo, assim, a sua autonomia.

O exercício da autonomia do professor relaciona-se ao tempo, ao ambiente, às situações e circunstâncias locais de trabalho. É, portando, um exercício constituído nas relações sociais, expresso na capacidade de ação, nas escolhas, na capacidade de tomar decisões, na cooperação com a construção da ação educativa da instituição escolar.

Pudemos identificar, na pesquisa realizada, algumas significações dessa autonomia de professores, tais como: a necessidade de inovação, desejo de mudança, confrontos com o que é imposto, compartilhamento, criatividade, respeito à individualidade, solidariedade, cooperação, dentre outras. Todavia não exercidas igualmente em cada professora colaboradora da pesquisa.

Considerando que a “pesquisa é um processo que deve começar com a incerteza e com o desafio” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 88) e que é da natureza dos produtos finais muito mais incentivar a busca por novos caminhos, desbravamos situações novas, diante das quais precisou redirecionar seus procedimentos que culminaram na necessidade de continuidade e ampliação dessa pesquisa.

Diante dessa ampliação investigativa, se descortinaram interessantes possibilidades de aprofundar os estudos sobre o tema “constituição da autonomia do professor”, uma vez que o clamor social pela qualidade do ensino, nos parece recair sobre o exercício, essencialmente, pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para a estratégias de trabalho em aula.** Joinville: Univille, 2007.

BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUBER, M. **Eu e tu.** 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: EDUCA, 2000.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Trad. Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas: Ed. Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GAUCHE, R. **Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor.** Tese de Doutorado, UnB – Instituto de Psicologia. Brasília: 2001.

ILLICH, I. **Sociedade sem Escolas**. Trad. Lucia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

NETO, J. de F. M. **A opressão e a escola: somos hospedeiros do algóz?** Dissertação de Mestrado, UnB – Faculdade de Educação. Brasília: 2003.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Educação: Experiência e Sentido, vol. 1).

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SIMÃO, L. M.; MARTINÉZ, A. M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

THULER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VELOSO, N. **Currículo em verso e prosa**. Guarapari: Ex Libris, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WERNER, J. **Saúde e Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000. (Coleção Educação em Diálogo, vol.5).

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

www.districtofederal.df.gov.br.

www.mec.gov.br

APÊNDICES e ANEXO

Apêndice 1. Questionário

1) Dados Pessoais (os itens 1.1 e 1.2 são facultativos; apenas para contato da pesquisadora, se necessário.):

1.1. Nome: _____

1.2. Telefone/e-mail:

1.3. Local de Trabalho:

1.4. Nível/modalidade da educação básica no qual trabalha:

- anos/séries iniciais do ensino fundamental
- anos/ séries finais do ensino fundamental
- sala de recursos do ensino fundamental
- educação especial

1.5. Sexo: feminino masculino

1.6. Idade: 18 a 25 anos
 26 a 36 anos
 37 a 50 anos
 mais de 50 anos

1.7. Local de Residência: Plano Piloto
 Outra cidade. Qual ? _____

2) Experiência Profissional:

2.1. Tempo de serviço na rede pública : 01 a 05 anos
 06 a 15 anos
 16 a 25 anos
 26 a 30 anos

2.2. Tempo de serviço na rede particular: 01 a 05 anos
 06 a 15 anos
 16 a 25 anos
 26 a 30 anos

2.3. Trabalha nas duas redes simultaneamente: () sim () não

2.4. Número de escolas que já trabalhou na rede pública:

2.5. Número de escolas que já trabalhou na rede particular:

2.6. Tempo de serviço nessa escola pública: meses/anos

2.7. Seu ambiente de trabalho favorece práticas autônomas?

() sim () não () algumas vezes () na maioria das vezes

2.8. Na sua opinião os professores deveriam elaborar o programa curricular anual para ser cumprido nos anos/ séries?

() sim () não () sem opinião

2.9. Você trabalha individualmente o “erro” de um aluno, para atribuir-lhe uma conotação positiva e natural em sala de aula?

() sim () compartilho com os/as colegas () de acordo com a administração

2.10. O exercício da autonomia pelos professores, na escola, pode contribuir como um importante elemento de realização pessoal, satisfação e bem estar no ambiente de trabalho?

() sim () não () sem opinião

2.11. Você considera que existem formas diversas de manifestação da autonomia?

() sim () não () sem opinião

Cite: _____

2.12. No seu ponto de vista, o exercício da autonomia está correlacionada com a auto-valorização do professor?

() sim () não () em alguns casos () sem opinião

2.13. Você considera que o exercício da autonomia está associado à superação das dificuldades pedagógicas ou administrativas da escola ?

() sim () não () em alguns casos () sem opinião

2.14. O exercício da autonomia pelo professor favorece atividades inovadoras por parte dos seus alunos?

sim não algumas vezes sem opinião

2.15. O exercício da autonomia do professor facilita a comunicação em sala de aula e/ou fora dela?

sim não sem opinião

2.16. O exercício da autonomia do professor favorece uma aprendizagem mais individualizada e eficiente?

sim não sem opinião

Apêndice 2. Roteiro da Entrevista

Dados Específicos sobre o tema da pesquisa:

- 1) Como você se percebe no seu ambiente de trabalho?
- 2) Você considera suas aulas interessantes para os alunos? Porque?
- 3) O que você faz para despertar a atenção dos alunos supostamente desinteressados em sala de aula?
- 4) Quais suas expectativas profissionais ?
- 5) O que acha que “dá certo” na sua prática na sala de aula?
- 6) O que você considera como “impedimento” para o exercício da autonomia na sua prática docente?
- 7) Como se constituem as suas relações com:
 - Os alunos ?
 - As famílias dos alunos ?
 - Os colegas professores ?
 - A direção ?
- 8) Quais os aspectos que você considera mais importantes na ação educativa na escola?
- 9) Como você considera a presença da administração da escola em sua sala de aula ?
- 10) Como você considera as determinações metodológicas e de planejamento pré-estabelecidos?
- 11) Como você enfrenta as situações desafiadoras que surgem no cotidiano escolar ou na sua sala de aula ?

- 12) De que forma você aplica suas convicções pedagógicas no exercício docente ?
- 13) O que você considera como “facilitadores” de sua prática pedagógica?
- 14) Quais possibilidades você percebe no exercício de sua autonomia? E limites?
- 15) Como você caracteriza o exercício da autonomia na sua prática pedagógica ?
- 16) Você investe tempo e esforço em ações que estimulem a autonomia de seus alunos? Como?

Anexo. Reportagens do Correio Brasiliense

34 • Brasília, domingo, 9 de novembro de 2008 • CORREIO BRASILIENSE

CIDADES

EDUCAÇÃO

Secretaria aposta na análise do desempenho dos estudantes para descobrir deficiências na estrutura e avaliar o trabalho de professores

Radiografia para pensar em novas possibilidades

ERIKA KLINGL
DA EQUIPE DO CORREIO

As baixas notas dos alunos da rede pública do DF são prova de que os professores não sabem avaliar o conhecimento absorvido pelos estudantes. É com esse foco que a Secretaria de Educação pretende enfrentar os dados. "Nas avaliações do Ministério da Educação (MEC), nossos alunos vão bem e na sala de aula, não", estranha a subsecretária de Planejamento e Inspeção de Ensino (Subip), Solange Paiva Castro. Foi por isso que a secretaria apostou em consolidar as notas dos alunos em gráficos para conhecer o tamanho do problema.

"Se um professor é carrasco e outro é bonzinho na mesma disciplina e mesma matéria, quem está certo? Vamos ver as notas para saber", enfatiza Solange. A idéia de avaliar o desempenho dos alunos tem como símbolo a história de um professor do ensino médio do Paranoá, cujo nome não foi divulgado para evitar represálias. Nos últimos dois anos, ele reprovou mais de 90% dos estudantes em física, disciplina que leciona.

De acordo com a diretora da Subip, a partir da análise do desempenho dos alunos será possível avaliar exageros. "Um professor que reprova todos os alunos está reprovando também o próprio trabalho porque deixa claro que não sabe ensinar", afirma. A idéia, de acordo com ela, é comparar as notas dos alunos de uma turma com as outras da mesma escola e, depois, da regional de ensino. "É claro que esses dados serão cruzados com outros das avaliações internas da própria escola e externas da secretaria e do Ministério da Educação. Se alunos de um professor vão mal e outros da mesma escola vão muito bem, tem coisa errada."

O sistema da Subip emite relatórios de todas as 616 escolas públicas do DF. O objetivo final, indica Solange, é o aprendizado. "O acompanhamento no decorrer do ano nos permite investir numa recuperação progressiva, enquanto o período letivo está em andamento." A partir do próximo bimestre, os boletins virão

com a nota da turma ao lado da dos alunos para que os pais acompanhem o desenvolvimento dos filhos."

O especialista em educação da Universidade de Brasília (UnB) Carlos Augusto de Medeiros resalta que a responsabilidade não pode ser toda jogada no colo dos professores. "Minha esposa é professora de matemática e tem 10 turmas, cada uma com 45 alunos. Como dar atenção diferenciada?", pergunta. O diretor do Sindicato dos Professores Antônio Lisboa completa: "Os professores são mais vítimas que sujeitos do fracasso educacional." De acordo com ele, não há problema em ser avaliado, contanto que seja feita uma leitura crítica de outras questões que influenciam no ensino, como linha pedagógica, política de ensino e estrutura oferecida no sistema.

Resposta

José Luiz Valente, secretário de Educação, rebate: "A transparência no tratamento dos dados nos ajudará a conquistar o objetivo maior, que é ensinar os alunos."

Com os dados em mãos, os diretores das 14 regionais de ensino correm para mudar o desempenho dos alunos. Leila Pavaneli, responsável pelo Plano Piloto e Cruzeiro, disse que a aposta está concentrada no incentivo à leitura. "Muitos professores acham que a leitura oral só deve ser treinada até a 4ª série. Não concordo. Ela é fundamental porque quem não lê bem, não interpreta bem", afirma.

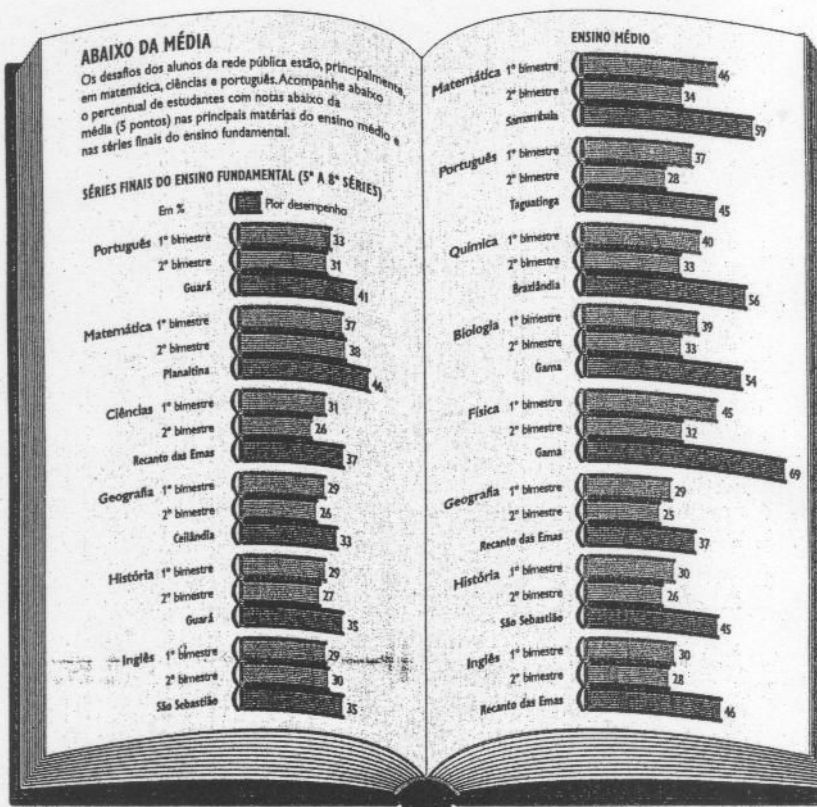
Maria Hígina, do Paranoá, tem solução mais polêmica. Para ela, uma das origens do problema está no excesso de aprofundamento. "É claro que o aluno deve aprender trigonometria na matemática ou na física, mas isso deve ser importante para o desenvolvimento do raciocínio lógico, não para reprovar todo mundo."

O professor da UnB Carlos Augusto faz ressalvas. "Tirar matérias vai reduzir chances de passar no vestibular. O aprendizado ser significativo para a vida dos alunos é fundamental. Não é questão de superficialidade. Passar no vestibular não pode ser o fim, mas não dá para ignorar."

Edison Rodrigues/CBDA Press - 201008



SUBSECRETÁRIA SOLANGE PAIVA CRÊ QUE SERÁ POSSÍVEL DESCOBRIR DISTORÇ



Fonte: Secretaria de Educação

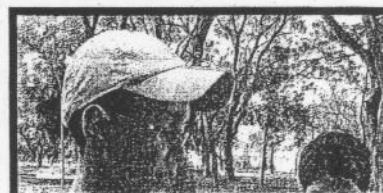
Lembra Foto/Ep CBDA

Dicas para recuperar o tempo perdido

O ano letivo está acabando. Começou a época crítica para o estudante que não conseguiu boas notas e corre o risco de reprovar. No entanto, ainda dá tempo de salvar o boletim. De acordo com a educadora Ana Clara Lima, apagar incêndio não significa aprendizado. "A deficiência de conteúdo segue para o ano seguinte quando o estudo

agora estou estudando em casa para ir bem na recuperação", afirma. Paulo está com problemas em inglês. "Estou no curso de inglês à tarde para não correr o risco de perder o ano. Nunca reprovei e não vai ser agora."

Ana Clara explica que pequenos cuidados são suficientes para que os jovens criem hábito de



33 CIDADES



Edilson Rodrigues/CBCA Press

ÓRFÃOS
DE OUTUBRO

Maria do Livramento (foto) toma conta dos netos, que perderam o pai no mês passado, quando foi celebrado o Dia das Crianças.

PÁGINA 37

CORREIO BRAZILIENSE

BRASÍLIA, DOMINGO, 9 DE NOVEMBRO DE 2008
 Editor: Marcelo Tokarski
 marcelotokarski.d@diariosassociados.com.br
 Subeditores: Carlos Tavares, Cibelle Colmanetti,
 Gustavo Cunha e Luis Osvaldo Grossmann
 Coordenador: Roberto Fonseca
 robertofonseca.d@diariosassociados.com.br
 cidades@correioweb.com.br
 Tels.: 3214-1180 • 3214-1181
 Fax: 3214-1185

EDUCAÇÃO

O aprendizado dos alunos da rede pública do DF está longe do desejável. Em matemática e português, disciplinas básicas, o índice de notas abaixo da média é considerado alarmante

Um alerta
vermelho

Paulo de Araujo/CBCA Press



PEDRO HENRIQUE BEZERRA É UM DOS 63 MIL ESTUDANTES COM NOTA BAIXA EM INGLÊS

UNKA KLINGL
 A EQUIPE DO CORREIO

O boletim dos alunos da rede pública de ensino está cheio de notas vermelhas. Só em matemática, 46% dos 76 mil estudantes do ensino médio tiveram nota abaixo da média no primeiro semestre deste ano. Em física, o desempenho também é sofrível: 5% dos adolescentes não conseguiram alcançar a média, que é de cinco pontos. As notas baixas se repetem até em artes e educação física. Mas as piores disciplinas são as fundamentais: português e matemática. A dificuldade dessas matérias repercute em outras. Um aluno que não sabe interpretar o enunciado de uma questão por problemas de alfabetização não consegue respondê-la. E quem não sabe fazer isso pode ter dificuldade no aprendi-

dizado de ciências, por exemplo.

O número de alunos com notas baixas é maior no ensino médio (veja quadro na página 34). No entanto, o cenário preocupa também no ensino fundamental, a partir da 5ª série. Vale lembrar que entre a 1ª e a 4ª séries não existe nota, apenas um relatório feito pelos professores. Os piores desempenhos, para os mais novos, também estão em matemática e português. Na primeira disciplina, são 37% de casos de notas abaixo da média no primeiro bimestre e 38% de notas abaixo da média no segundo. Português vem em segundo lugar, com 33% de menções vermelhas no boletim. Ao todo, 141.093 estudantes estudam nessas séries.

Marcelo Lima, de 14 anos, é um deles. Com notas baixas em geografia, história e matemática, o estudante da 7ª série não sabe se vai passar de ano. "Minha mãe

diz que sou difícil, mas o problema é que a aula é chata. Não dá vontade de prestar atenção", conta. Ceilândia, onde ele mora e estuda, é a cidade do DF com os piores desempenhos em geografia. Lá, 33% dos alunos ficaram com notas abaixo da média.

Susto

Os dados do desempenho dos estudantes foram reunidos em gráficos e apresentados aos diretores das 14 regionais de ensino do DF. Ninguém escondeu o susto. "Não dá para negar. A situação é preocupante", avalia o secretário de Educação, José Luiz Valente. "Mas identificar as carências dos estudantes no meio do ano é melhor do que esperar a situação complicar. Ainda dá tempo de reverter o quadro", completa. Após apresentação para os diretores, o material foi publicado no novo portal da Secretaria de Educação

(www.se.df.gov.br).

Para o professor especialista em educação da Universidade de Brasília (UnB) Carlos Augusto de Medeiros, o baixo desempenho é mistura de fatores igualmente preocupantes. "Existe uma cultura de reprovação entre os docentes. Professor bom é o que dá mais nota baixa. Mas isso não diminui a influência do aprendizado de má qualidade no desempenho dos alunos", avalia. "Os jovens chegam ao final do ensino médio sem saber escrever uma carta para pedir emprego."

Ciências

O problema é generalizado no DF. Mas em algumas cidades é ainda mais grave. No Gama, 4.700 dos 6.800 matriculados no ensino médio tiveram nota abaixo de cinco em física no primeiro bimestre — isso equivale a 69% dos alunos. "Quando vi os números, quase cai

para trás", admite a diretora da regional de ensino do Gama, Maria Aparecida do Nascimento Cury. "Isso mostra que os alunos estão com dificuldade de aprendizagem. Tenho que assumir minha responsabilidade e cada um tem que assumir a carga de culpa para mudar", afirma. Em outros lugares, a tendência se repete. Em Brasília, 56% dos adolescentes tiveram nota baixa em química.

De acordo com Maria Aparecida, após tomar conhecimento dos resultados, a regional começou a trabalhar em ações que envolvem desde a análise dos gráficos de desempenho dos alunos com piores resultados até a participação de professores na elaboração do currículo da educação básica do ano que vem. "Também estamos organizando mesas-redondas, palestras e mostras que envolvam os alunos e professores", comenta.

Pedro Henrique Bezerra, de 17

anos, sabe bem a importância de identificar dificuldades de aprendizagem antes que a situação se complique. Estudante do 2º ano do ensino médio no Elefante Branco, ele não quer correr o risco de reprovar outra vez. "Repeti a 4ª série por causa da banguça que fazia", comenta. Na época, ele estudava perto de casa, em Santa Maria. "Hoje, tento levar mais e sério e não devo ficar em recuperação." A matéria que Pedro tem mais dificuldade é inglês. "Para quem estuda na rede pública, uma língua estrangeira dá mais trabalho. Não estamos familiarizados", analisa. Assim como ele, outros 63 mil estudantes, entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio, tiveram nota baixa em inglês.

LEIA MAIS SOBRE EDUCAÇÃO NA

PÁGINA 34

As escolas da rede pública de ensino estão sofrendo com falta de professores?

Estão. E muito. O grande número de atestados já era uma prática nas escolas públicas do DF mas este ano estamos vivendo uma situação absurda. Tivemos um movimento, a partir do ano passado, que indicava que o problema era tão sério que precisa ser tratado de maneira forte.

Quantos professores deveriam estar em sala de aula na última quarta-feira e estavam de licença médica?

Antes de mais nada, temos que diferenciar a licença gestante dos atestados médicos. Na quarta-feira, estavam fora da sala de aula 2.134 professores, sendo que 1.960 alegaram doença. Isso é um grande problema. É uma loucura ter 10% a menos da força de trabalho. E o pior, esse percentual não se divide de forma homogênea. Às vezes, faltam muitos professores em uma só escola. É impossível trabalhar assim. Não há planejamento que dê conta de substituir de uma hora para a outra metade do corpo docente de um colégio.

Essas 2 mil pessoas estão doentes?

Temos pessoas doentes, com problemas até sérios. Mas há muito abuso também. Essa noção de que há exageros se alicerça no grande aumento no número de licenças pedidas em véspera de feriados. O fenômeno foi medido não só em um ou dois feriados, mas em todo o ano de 2007. Há excessos. É como a lei seca do trânsito. Antes da lei, havia aquele que tomava um copo de vinho apenas e voltava para casa sem riscos. E havia o irresponsável que tomava todas e causava toda sorte de acidentes. No caso dos atestados, a situação é a mesma, temos os professores que, infelizmente, têm doenças graves, mas temos também os que tiram atestado pela simples facilidade de tirar a licença sem se preocupar com os alunos, com a família dos estudantes, nada além do próprio umbigo.

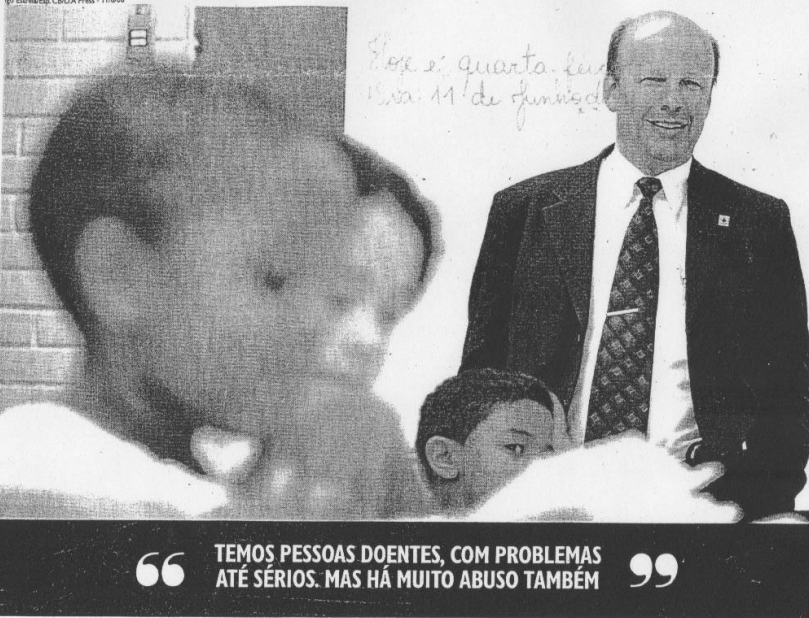
Por que o número é tão alto?

O grande problema é a dificuldade de se contrapor a um atestado médico. Quem tem autoridade e competência para questionar uma licença de poucos dias? Existem casos de difícil avaliação. Um pé quebrado não é difícil mas casos de depressão são uma encrenra. Fica quase impossível a percepção da existência ou não do problema.

E qual a solução estudada pelo governo?

Desde o ano passado temos buscado alternativas. Primeiro, foi o diálogo

Sp Escola/Exp. CBDA Press - 11/6/08



“ TEMOS PESSOAS DOENTES, COM PROBLEMAS ATÉ SÉRIOS. MAS HÁ MUITO ABUSO TAMBÉM ”

aberto. Segundo, a procura por soluções internas que melhorassem as condições de trabalho, como a construção de novas escolas e a mudança no plano de carreira. No entanto, as medidas não resultaram em situação tranquila. Mesmo tendo 17 alunos por professor na rede, ainda sofremos com a falta de professores. No ano passado, convocamos 3,3 mil temporários. Até agora neste ano, já foram 4,9 mil. Não houve epidemia, as escolas estão melhores, os professores têm novo plano de carreira com aumento médio de 17% nos salários. Não há motivo para tantos atestados.

O que fazer agora?

Faremos intervenção mais forte para achar o caminho. A autonomia da escola é o ponto principal a ser trabalhado neste momento. Entendemos por escola autônoma aquela que escolhe seus diretores, onde não há a menor

interferência de governos nos cargos e onde os cargos só podem ser preenchidos por profissionais de carreira na educação. Essa escola tem de alcançar metas e quanto mais autonomia, mais avaliação. Avaliação boa resulta em mais autonomia. Avaliação ruim, em menos. Essa escola mais autônoma precisa ter liberdade de tirar do quadro de professores e funcionários aqueles que a maioria entender que não estão adequados ao bom funcionamento do ambiente. Não estamos defendendo que os diretores sejam despois que tiram os professores por não seguirem sua cartilha. Mas o conjunto dos docentes de uma escola pode, e deve, ter o direito de dizer ao professor que ele não serve e deve ser devolvido.

Devolvido?

Para o recursos humanos da Secretaria de Educação e realocado em outra escola.

E isso poderá ocorrer indefinidamente ou haverá um limite?

Certamente haverá um limite. Até porque a Lei Federal nº 8.112/90 prevê a possibilidade de demissão do servidor público por falta de desempenho. Essa é uma questão que precisa ser tratada. Não considero adequada a intervenção da secretaria na escola porque interfere diretamente na autonomia. No entanto, essa mesma autonomia deve ser suficiente para que a secretaria aceite de volta a quem que a maioria dos seus pares não julgue conveniente.

E qual a tolerância à reincidência?

O desligamento só pode se dar a partir de um processo disciplinar. Mas o caso de duas devoluções já dá mostras de que alguma coisa não

anda bem e precisa ser avaliada. Essas avaliações sendo feitas de forma isenta certamente trarão resultado positivos.

Isso é polêmico...

Toda escola sabe quem é o professor que é o fera e o que é o picareta. Assim como toda empresa privada sabe quem é bom e quem não é. Esperamos que os professores reflitam. A grande maioria deles é responsável mas a questão do atestado é cultural e aceita de forma natural. Esse rompimento da cultura é o ponto chave do processo.

correioabraziliense.com.br

Outra na internet
trechos da entrevista com José Luiz Valente

CIDADES

ENTREVISTA // JOSÉ LUIZ VALENTE

Secretário de Educação propõe que escolas afastem os professores e funcionários que faltam demais

ERIKA KLINGL
DA EQUIPE DO CORREIO

Quase 10% dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal estavam fora da sala de aula na última quarta-feira alegando problemas de saúde. O número assusta. Dos 29 mil docentes na ativa, 1.960 apresentaram atestados médicos à Secretaria de Educação para justificar a falta nesse dia. O problema é que o alto número de licenças tem deixado muitos alunos sem aula. Ainda faltam dois meses para o fim do ano letivo, mas o GDF já chamou 1,5 mil professores substitutos a mais do que no ano passado inteiro.

Apesar de alto, o número de atestados da última quarta-feira está longe de ser o maior do ano. De acordo com o secretário José Luiz Valente, em períodos próximos a feriados, a quantidade de atestados mais que dobra (veja o quadro). "Temos pessoas doentes, com problemas até sérios. Mas há muito abuso também", disse Valente, em entrevista ao Cor-

Em 2007

Ao todo, 21.175 atestados médicos foram apresentados por professores nos períodos próximos a feriados no ano passado, sendo que o maior número de licenças esteve concentrado no período conhecido como semana do sacco cheio, entre o Dia de Nossa Senhora Aparecida e o Dia do Professor, em outubro.

Feriados	Licenças
Semana santa (1ª a 7/4)	2.412
Dia do Trabalho (30/4 a 4/5)	2.878
Corpus Christi (4 a 8/6)	2.537
Independência (3 a 7/9)	3.098
Padroeira e Dia do Professor (8 a 19/10)	4.801
Finados (29/10 a 2/11)	2.883
Proclamação da República (12 a 16/11)	2.566

reio. "Essa noção de que há exageros se alicerça no grande crescimento de licenças pedidas em véspera de feria-

PERTO DE FERIADOS

Em 2008

O número de feriados no meio da semana este ano foi pequeno. Mesmo assim, 12.122 licenças foram apresentadas em dias próximos a feriados até o momento.

Feriados	Licenças
Semana santa (17 a 21/4)	2.977
Tridentados (21 a 25/4)	3.299
Dia do Trabalho (28/4 a 2/5)	2.836
Corpus Christi (19 a 23/5)	3.010

Fonte: Secretaria de Educação do DF

dos. O fenômeno foi medido não só em um ou dois feriados mas em todo o ano de 2007."

Incomodado, o secretário busca soluções para coibir tais abusos. E, como não poderia deixar de ser, a

saída apresentada até o momento é polêmica. O GDF quer dar poder ao corpo docente da escola para, junto com a direção da unidade de ensino, devolver ao Departamento de Recursos Humanos da secretaria o professor que estiver prejudicando o cumprimento de metas da escola. Ausentar-se excessivamente do trabalho em sala de aula tem influência nisso. "A escola mais autônoma precisa ter liberdade de tirar do quadro de professores e funcionários aqueles que a maioria entender que não estão adequados ao bom funcionamento do ambiente", argumenta. E vai mais longe: "A Lei Federal nº 8.112/90 prevê a possibilidade de demissão do servidor público por falta de desempenho".

O procedimento será bastante simples. A escola insatisfeita devolve o professor para a sede da Secretaria de Educação, que o encaminhará a outro estabelecimento. Caso a reclamação se repita, um processo administrativo será instaurado e o docente poderá até ser mandado embora.

Licenças em excesso

ENSINO PÚBLICO *Correio 21/Out/2008*

Comunidade escolar avaliará educação

ERIKA KLINGL
DA EQUIPE DO CORREIO

Os pais e alunos da rede pública de ensino vão avaliar a educação oferecida pelo governo a seus filhos. A proposta faz parte de um abrangente diagnóstico da oferta de ensino de toda a rede feita pela Secretaria de Educação, uma espécie de indicador criado pelo GDP com avaliações de gestão, administração financeira e melhoria do desempenho educacional dos estudantes. No fim de cada ano, esse índice servirá para selecionar que professores e ser-

vidores terão direito ao 14º salário, que começará a ser pago a partir do ano que vem.

De acordo com a subsecretária de Planejamento e Inspeção de Ensino, Solange Castro, os questionários aplicados aos alunos e familiares querem respostas sobre o que pensa a comunidade escolar. "Que pai ou mãe é esse? O que interferem, na visão dele, para o sucesso do filho?", pergunta Solange. "Esperamos a ajuda dos usuários da rede para melhorá-la e alcançarmos o sucesso dos alunos. E, exatamente por isso,



PROFESSOR CARDOSO DESCONTA DA MEDIDA: "COMO (OS PAIS) VÃO NOS JULGAR?"

vamos ouvir também os jovens."

No decorrer do ano que vem, esses questionários servirão como

uma das bases para a definição das escolas que estão aptas ou não a receber o Bônus de Desempenho Educacional. "Receberá o 14º quem cumprir patamares de qualidade. É uma premiação que vai valorizar os bons", explica a secretária-adjunta de

participam da rotina escolar. Como vão nos julgar", questiona. Para ele, a ausência da família na escola é um dos grandes desafios da rede. "Está provado que o aprendizado é maior quando há o interesse dos pais e mães", conclui.

Educação, Eunice Santos. Além dos questionários, contarão outros fatores que, juntos, confirmam o efetivo aprendizado dos estudantes, a melhoria do fluxo escolar e a qualidade da gestão da escola, principalmente dos recursos humanos e dos custos da instituição.

Ausência familiar

O professor de geografia da escola Eleante Branco Leonar-Cardoso ficou des-

confortado com o projeto. "Os pais nem participam da rotina escolar. Como vão nos julgar", questiona. Para ele, a ausência da família na escola é um dos grandes desafios da rede. "Está provado que o aprendizado é maior quando há o interesse dos pais e mães", conclui.

Solange Castro explica que os questionários serão apenas um parte do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais (Shade) que se divide em três processos de avaliação: dos aspectos institucionais administrativos e pedagógicos; O primeiro trata da avaliação das políticas educacionais, o que, na prática, diz respeito aos problemas macro do sistema de ensino, como a oferta de vagas ou de que maneira as decisões tomadas pelo governo têm sido cumpridas pelas escolas.

O segundo critério de avaliação passa pela análise da gestão escolar, para saber se o atendimento oferecido pela rede é eficiente. Nesse ponto, entram os questionários preenchidos pelos pais e alunos. Por fim, a última avaliação passa por uma prova aplicada aos alunos de ensino infantil, quatro séries de ensino fundamental, 3º ano de ensino médio e ensino de jovens e alunos e ensino especial.