



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA CRISTINA VASCONCELOS AGUIAR

DOCÊNCIA E AUTONOMIA NO COTIDIANO ESCOLAR

FORTALEZA

2019

DÉBORA CRISTINA VASCONCELOS AGUIAR

DOCÊNCIA E AUTONOMIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino

Eixo Temático: Aprendiziz, Docência e Escola

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- A228d Aguiar, Débora Cristina Vasconcelos.
A Docência e autonomia no cotidiano escolar / Débora Cristina Vasconcelos Aguiar. – 2019.
166 f.: il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil.
1. Autonomia docente. 2. Trabalho docente. 3. Escola. 4. Ensino Fundamental. 5. Avaliação externa.. I. Título.

CDD 370

DÉBORA CRISTINA VASCONCELOS AGUIAR

DOCÊNCIA E AUTONOMIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil

Aprovada em: 31 / 07 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Junior
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Às minhas avós, Maria e Iracema (*in
memorian*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida; pela saúde, força e alegria que me faz caminhar; pelo cuidado e proteção; e pelo amor inesgotável e inalcançável do qual desejo ser eternamente aprendiz.

Às minhas avós Maria e Iracema (*in memoriam*) cujas vidas, por atividade ou profissão, lhes fizeram professoras e com isso me possibilitaram realizar a deliciosa associação entre docência e amor.

À minha mãe, às minhas tias, às minhas avós e a todas as mulheres que me precederam, por terem plantado tão mais do que puderam colher, deixo a minha gratidão por ser vosso fruto e espero que parte dos vossos sonhos, de algum modo, se realizem nos meus.

Aos meus pais, Rita e Júnior, a quem devo a vida, por todo amor e suporte, por acreditarem em mim mais do que eu mesma e investirem tempo e vida nos meus projetos.

Às minhas irmãs, Dayane e Daniele, minhas melhores amigas e confidentes, muito obrigada por poder partilhar essa vida com vocês!

Ao meu esposo e companheiro de vida, Paulo Robson, por termos construído essa ponte um para o outro e esse jeito de sermos “nós” que não implica na morte do “eu”, mas na expansão desse, quando decidimos adotar os sonhos um do outro.

Ao meu pequeno sobrinho Benjamim, cuja vida tem me renovado as esperanças e apostas em um mundo que mereça a pureza do seu sorriso.

Ao meu querido gato-filho Afonso, que faz os meus dias mais leves e felizes. Não sei como teria suportado a rudeza desses dias sem você!

Às minhas queridas primas-irmãs Mirian, Mirian Hellen, Savianny e Bianca, por dividirem comigo um pouco das ansiedades e alegrias de que é feita a vida.

À minha tia Aldeni, por ser esse exemplo tão maravilhoso de professora competente e comprometida.

Ao meu orientador, professor Paulo Meireles Barguil, a quem com carinho e atrevimento chamo de Paulo, por ser daquelas pessoas cuja grandeza de ser não comporta num título, por ter me aceitado como orientanda mesmo sem me conhecer e ter me possibilitado tantos aprendizados nesse percurso.

Aos professores Messias Holanda Dieb e Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Junior, por terem aceitado fazer parte da banca de qualificação e de defesa e pelas contribuições tão pertinentes, gentis e cuidadosas para a conclusão deste trabalho.

À professora Francisca Denise Silva do Nascimento, minha orientadora de graduação, por ter me ensinado, dentre uma infinidade de conceitos e compreensões, que a Educação pode ser uma via para a transformação social e que o conhecimento só faz sentido quando comprometido com a construção de um mundo melhor. Muito obrigada por ser esse exemplo tão maravilhoso de professora e de ser humano e por ter marcado a minha trajetória estudantil de forma tão significativa!

À minha amiga e parceira, Tauane, uma das melhores surpresas e presentes que o mestrado me trouxe, por ter tornado esse processo muito mais leve e divertido e por ter me feito sentir em casa, mesmo estando em terra estranha.

Aos companheiros do Laboratório de Educação Matemática – LEDUM, Bruno, Priscila, Aline, Sandra e Renato, pelos cafés, sorrisos e histórias compartilhados.

Aos queridos colegas de disciplinas teóricas, Paula, Gleice, Marcones, Neto, Ivan, Edson, Sinara, entre outros, pelos trabalhos, sorrisos, vivências e aprendizados.

Às minhas amigas e companheiras de graduação, Brenda, Ranimara e Clévia, pela torcida e pela escuta.

Aos meus amigos e companheiros do Laboratório de Estudos das Desigualdades & Diversidades – LAEDDES, Ana Carla, Luiz, Marco, Juliana e à professora Denise, por todo apoio e torcida e por fazerem desta conquista um sonho que se sonha junto.

A todos e a cada um dos meus professores, desde a Educação Infantil à Pós-Graduação, por terem me transmitindo tantos saberes e afetos e por terem contribuído, cada um a seu modo, com a minha chegada até aqui.

Aos meus estudantes, pelos saberes e afetos compartilhados, por expandirem meus horizontes e me fazerem desejar ser sempre mais e melhor.

Às professoras que me acolheram em suas salas de aula e me possibilitaram conhecer um pouco dos seus trabalhos, vidas e histórias.

À diretora que com tanta gentileza me recebeu na instituição e realizou as mediações e solicitações necessárias para a realização da pesquisa de campo.

À Secretaria de Educação de Sobral, por ter autorizado a realização da pesquisa no município.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa.

“E, novamente, somos livres para negar a liberdade ou para exercê-la. Para lambar a bota sobre o pescoço ou para tentar sair de baixo. Para beber acriticamente de nossa cultura ou para olharmos criticamente para nós mesmos, para o mundo em que vivemos, metonimicamente representado em seus estereótipos, e pensar no mundo em que gostaríamos de viver. Somos presa de nossa sociedade, mas também seu potencial de mudança. Interagimos com o mundo, a cada ação nossa, e temos poder transformador, mesmo se restrito. Resta-nos exercer nossa liberdade e decidir se usamos tal poder ou se nos deixamos usar.”

(Elizabeth Harkot-de-La-Taille).

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a vivência da autonomia por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sobral – CE. O objetivo central deste trabalho consiste em analisar a vivência da autonomia por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Sobral – CE. Já os objetivos específicos são: analisar particularidades do cotidiano escolar que configuram o exercício da autonomia de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sobral – CE; e compreender o trabalho das professoras conduzido a partir das particularidades do cotidiano escolar que configuram o exercício de sua autonomia em uma escola pública de Sobral – CE. O referencial teórico que embasa esta investigação é composto pelas múltiplas compreensões acerca de autonomia presentes em Kant (1985, 2007), Piaget (1994, 1999), Freire (2016), Barguil (2017), Martins (2002), dentre outros, e pelas compreensões de trabalho e autonomia docentes presentes em Contreras (2012), Tardif e Lessard (2007), Therrien, Loiola e Mamede (2007) e Geraldi (2016). Em relação à metodologia, esta pesquisa pode ser classificada como: qualitativa, quanto à abordagem; básica, quanto à natureza; descritiva, quanto aos objetivos; e estudo de campo, quanto aos procedimentos. A pesquisa de campo foi realizada numa escola da rede municipal de Sobral – CE. Essa pesquisa foi dividida em dois momentos: no primeiro, a observação do cotidiano de duas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental com duração de uma semana para cada turma; no segundo, a aplicação de questionários abertos com a professora de cada turma, os quais foram analisados com base na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1979). Conforme as fontes consultadas, o conceito de autonomia possui múltiplos significados, incluindo aqueles mais avessos à liberdade docente, como a proposta de tecnicização ou proletarização do trabalho docente. Essas diversas compreensões convivem no cotidiano escolar e influenciam no modo como as professoras percebem o cerceamento de sua autonomia promovido por políticas educacionais, em especial a de avaliações externas, a qual as professoras são constrangidas a se submeterem. Além disso, a autonomia relativa das professoras aparenta estar circunscrita à sua sala de aula, vivenciada com aqueles que ocupam posição hierárquica inferior a delas, isto é, os estudantes, podendo decidir sobre alguns aspectos do seu trabalho. Essa proposta de qualificação da Educação incorpora os interesses do mercado no sistema escolar, contrastando com a proposta de uma Educação direcionada para a cidadania e o desenvolvimento global dos educandos enunciada na legislação.

Palavras-chave: Autonomia docente. Trabalho docente. Escola. Ensino Fundamental. Avaliação Externa.

ABSTRACT

The present work deals with the experience of autonomy by teachers of the early years of elementary school of a public school in Sobral - CE. The main objective of this work is to analyze the experience of autonomy by teachers of the early years of elementary school of a public school in Sobral - CE. The specific objectives are: to analyze particularities of daily school life that configure the exercise of autonomy of teachers of the early years of elementary school of a public school in Sobral - CE; and to understand the teachers' work conducted from the particularities of daily school life that configure the exercise of their autonomy in a public school in Sobral - CE. The theoretical framework that underlies this research is composed of the multiple understandings about autonomy present in Kant (1985, 2007), Piaget (1994, 1999), Freire (2016), Barguil (2017), Martins (2002), among others, and of the understandings about teaching work and autonomy present in Tardif and Lessard (2007), Therrien, Loiola and Mamede (2007) and Geraldi (2016). Regarding the methodology, this research can be classified as: qualitative, regarding the approach; basic, regarding the nature; descriptive, regarding objectives; and field study, regarding procedures. Field research was carried out at a school in the municipal network of Sobral/CE. This research was divided in two moments: the first one is composed by the observation of the daily life of two classes of the fifth year of Elementary School, with duration of one week for each class; and the second was the application of open questionnaires with the teacher of each class, which were analyzed based on Content Analysis, according to Bardin (1979). According to the sources consulted, the concept of autonomy as endowed with multiple meanings, including those more opposed to teaching freedom, such as the proposal of technicization or proletarianization of teaching work. These diverse understandings coexist in school daily life and influence the way teachers perceive the curtailment of their autonomy in school daily life, promoted by educational policies, especially that of external evaluations, which teachers are constrained to submit to. Moreover, the relative autonomy of teachers seems to be limited to their classroom, experienced among those who occupy a lower hierarchical position than theirs, that is, students, and can decide on some aspects of their work. This proposal for education qualification incorporates the interests of the market in the school system, contrasting with the proposal of an education for citizenship and for the global development of students present in the Brazilian educational legislation.

Keywords: Autonomy of the teacher. Teaching work. School. Elementary School. External Evaluation.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 – Cartazes motivacionais (Turma bronze)	120
Fotografia 02 – Atividade no pátio	126
Fotografia 03 – Calendário (Turma prata)	127
Fotografia 04 – Paine! Avaliação externa (Turma A)	128
Fotografia 05 – Árvore dos desejos (Turma A)	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Pesquisas Acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	88
Quadro 02 – Trabalhos escolhidos para leitura integral	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – IDEB do Brasil, Ceará e Sobral nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2015 e 2017.....	20
Tabela 02 – IDEB do Brasil, Ceará e Sobral nos anos finais do Ensino Fundamental em 2015 e 2017.....	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Agente de Acompanhamento Escolar
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF	Constituição Federal
CLP	Controlador Lógico Programável
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEIEF	Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EFI	Educação Física
FUNDAE	Fundo para o Desenvolvimento da Autonomia da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVA	Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú
LAEDES	Laboratório de Estudos das Desigualdades & Diversidades
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDUM	Laboratório de Educação Matemática
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
P1	Professora de Matemática
P2	Professora de Português
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCC	Projeto Curricular do Centro
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RMEPOA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TRS	Teoria das Representações Sociais
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 MEMÓRIAS DA VIAGEM.....	28
2.1 A infância e escola como pontos de partida	28
2.2 A adolescência e os diversos caminhos	31
2.3 A Universidade e a construção de novas rotas.....	34
2.4 O mestrado como um ponto de chegada.....	37
2.5 A docência e o viajar pelo céu	39
3 O APRENDIZ E A (IM)POSSIBILIDADE DA AUTONOMIA.....	45
3.1 Autonomia moral: de Rousseau a Freud.....	46
3.2 Educação para a autonomia em Adorno e Agamben.....	50
3.3 Autonomia moral e intelectual para Jean Piaget e Constance Kamii	54
3.4 Autonomia, autogestão e participação política e social.....	58
3.5 Autonomia como amadurecimento do ser para si	63
4 ESCOLA E DOCÊNCIA: A AUTONOMIA É ADMISSÍVEL?	67
4.1 Administração da instituição escolar: panoramas de atuação	68
4.2 O trabalho docente e a autonomia dos professores	77
4.2.1 A obrigação moral	81
4.2.2 O compromisso com a comunidade	84
4.2.3 Competência profissional	85
4.3 Revisão de Literatura – BDTD.....	87
5 METODOLOGIA	108
5.1 Classificação da pesquisa	108
5.2 O lócus da pesquisa	109
5.3 A coleta de dados	110
5.4 Análise de dados	112
6 ANÁLISE DOS DADOS: O COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DO DISCURSO E DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS	114
6.1 Alguns aspectos da organização escolar e da prática docente.....	114
6.1.1 A classificação e a hierarquização dos estudantes.....	119
6.1.2 O uso de recompensas e punições	123
6.1.3 A avaliação externa como centro do processo educativo	125

<i>6.1.4 A cobrança e a vigilância da gestão.....</i>	<i>129</i>
<i>6.1.5 Efeitos de uma educação que prioriza os resultados no microcontexto da escola.....</i>	<i>132</i>
6.2 Análise das respostas das professoras.....	137
<i>6.2.1 Trabalho docente</i>	<i>137</i>
<i>6.2.2 Autonomia docente</i>	<i>140</i>
<i>6.2.3 Aspectos que constituem o trabalho docente</i>	<i>142</i>
<i>6.2.4 Relação e interação com outros agentes pedagógicos</i>	<i>146</i>
6.3 Atualizações da viagem	149
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	163
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	164
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	166

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a vivência da autonomia por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Sobral – CE.

O termo autonomia tem origem nos vocábulos gregos *auto*, que significa si mesmo, e *nomos*, que significa norma, lei ou instituição. Nessa perspectiva, autonomia é a capacidade do sujeito criar e seguir suas próprias regras, isto é, instituir uma ética e governar a si mesmo (SILVA, 2006).

A tarefa docente abrange diferentes funções, possibilidades e tensões a partir da compreensão que se tem de docência e do papel da Educação escolar. As concepções sobre docência e Educação, por sua vez, são influenciadas por fatores sociais, históricos, econômicos e culturais, e sustentam interesses dos mais diversos, incluindo desde um total conformismo com a ordem estabelecida e sua reprodução a uma transformação radical das estruturas e consciências, além das contradições presentes em ambos os polos.

Esta investigação fundamenta-se na compreensão freiriana de Educação como uma forma de intervenção no mundo e como um ato ético-estético-político (FREIRE, 2016). Nessa perspectiva, o papel do docente é intervir sobre a realidade dos educandos de forma dialógica, visando à construção de sujeitos autônomos e à democratização da sociedade. Nesse sentido, entende-se que o principal objetivo da Educação é a constituição de sujeitos autônomos, e, para isso, necessita-se de professores autônomos.

Falar em autonomia docente, no entanto, pode sugerir múltiplos significados dependendo de quem hasteia essa bandeira e das posições ideológicas que sustenta. Contreras (2012) considera que a expressão “autonomia de professores” assim como a “qualidade da educação” tornaram-se *slogans*, isto é, expressões esvaziadas de sentido utilizadas amplamente para provocar uma atração emocional, tendo em vista que o seu uso transmite uma ideia de positividade, de modo a legitimar determinado ponto de vista ou forçar “[...] um consenso sem permitir discussão.”. (CONTRERAS, 2012, p. 28).

O *slogan* “autonomia de professores”, como elemento importante para a melhoria da “qualidade da educação” (ou do ensino), tem sido utilizado para subsidiar uma variedade de projetos, incluindo até aqueles com as propostas mais avessas à liberdade docente de planejar, criar e modificar sua prática (CONTERAS, 2012; MONTEIRO et al., 2010).

No entanto, para que o exercício da autonomia docente possa se tornar uma realidade factível no cotidiano escolar, é necessário que o ambiente escolar favoreça a participação dos docentes, tendo também a escola autonomia frente ao sistema educacional.

Com efeito, Lück (2000) considera que, para a efetivação da autonomia escolar, é necessário que seja implementada uma série de medidas, incluindo um rompimento com o modelo centralizado de gestão, e se promova um modelo descentralizado, que possibilite a efetiva participação dos agentes pedagógicos.

Segundo Lück (2000), a proposta de descentralização da Educação consiste em um movimento de caráter internacional que decorreria do crescimento e da ascensão dos regimes democráticos em todo o mundo, na década de 1980, promovendo o questionamento do paradigma estático da Administração Científica ou Taylorismo, e o surgimento de um paradigma dinâmico representado pela Gestão Democrática.

Esse paradigma, por sua vez, ganhou força no cenário nacional após a redemocratização do país, o que resultou na proposição da Gestão Democrática. A descentralização, a participação pública e a autonomia dos sujeitos e das instituições foram propostas tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Na Constituição Federal de 1988 – CF/1988 (BRASIL, 2016), a autonomia docente está sugerida no inciso VIII, do artigo 206, que cita a gestão democrática como um dos princípios do ensino. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 (BRASIL, 2018), ela é proposta por meio dos artigos 14 e 15, que versam, respectivamente, sobre a gestão democrática e a autonomia das instituições escolares.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 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.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 2018, p. 15).

Contreras (2012) também exemplifica essa incorporação de críticas ao Taylorismo e de princípios da Gestão Democrática por estratégias de racionalização do trabalho, relatando o caso espanhol, cuja reforma curricular foi concebida de modo centralizado, mas tem sua constituição e execução caracterizada por uma divisão em três níveis de competências: o primeiro é da competência do Estado e das comunidades autônomas, que elaboram o currículo comum “aberto e flexível” e o adaptam para cada comunidade; o segundo é da competência de cada instituição de ensino, que elabora o Projeto Curricular do Centro – PCC; e o terceiro é dos docentes, que concretizam o ensino por meio dos planos de aula.

A proposta de um currículo “aberto e flexível” é vendida como a efetivação da descentralização, sendo, inclusive, solicitado que cada escola construa um PCC diferenciado; e como a possibilitadora de uma atuação autônoma por parte dos professores. No entanto, os documentos curriculares regulamentam a forma específica de elaboração, discussão e aprovação do PCC por todas as escolas, bem como o calendário e os prazos de elaboração.

Nesse cenário, a divisão por competências é entendida como uma forma de cooptar os docentes para as propostas governamentais, fazendo com que se sintam participantes da construção do currículo ao colaborarem com a realização de parte dele, ou seja, do plano de aula, sendo que todo o processo foi direcionado para que executem os planos oficiais conforme foram concebidos centralizadamente; para que cheguem às conclusões sugeridas e alcancem os resultados esperados (CONTRERAS, 2012).

No Brasil, tem sido bastante controverso o processo de implementação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que também foi proposta de forma centralizada e hierarquizada, embora os docentes e gestores tenham sido convidados a participar do processo, por meio da avaliação do seu conteúdo (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

Segundo Cândido e Gentilini (2017), existem anseios e críticas em torno da BNCC. Em relação aos anseios, os autores consideram um avanço a proposição de parâmetros e diretrizes que estruturem e regulamentem a Educação a nível nacional, fornecendo subsídios e direcionamentos pelos quais os educadores possam se orientar. A padronização do currículo escolar possibilitaria um maior controle e previsão sobre “o que” e “se” os alunos estariam aprendendo, servindo também de base para a realização das avaliações externas.

Dentre as principais críticas à BNCC abordadas pelos autores, destacam-se: o seu caráter generalista e o risco de que a Base seja utilizada como único parâmetro a guiar a atividade docente, o que se configuraria como um retrocesso, por não contemplar a diversidade e as particularidades locais de cada instituição; e a ausência de participação dos agentes pedagógicos na escolha e dos conteúdos a serem trabalhados, caso não adaptem os parâmetros propostos pela BNCC à realidade local (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

Cândido e Gentilini (2017) não criticam o fato de os professores não terem participado ativamente na seleção dos conteúdos a serem trabalhados, tendo sido esse processo realizado por um grupo de especialistas. Os autores pensam a importância da participação docente a nível local, de modo que o exercício da autonomia de cada instituição consistiria na construção de seu Projeto Político Pedagógico – PPP, cuja proposta curricular seria uma adaptação da BNCC aos valores da escola e à realidade local. Nessa estrutura,

também caberia aos docentes planejar e orientar seu trabalho conforme as diretrizes da BNCC e o PPP da instituição.

Seguindo essa organização, a escola estaria rompendo com o modelo centralizado, conforme os autores. Eles também pontuam que o processo de construção da autonomia da escola leva tempo e depende da existência de sujeitos autônomos, sendo, portanto, necessário que haja a estimulação e o reconhecimento dos professores no lugar de protagonistas. Contudo, comentam que, para que a escola logre essa condição de autônoma, seria “[...] necessário libertar as ‘autonomias-individuais’, dando-lhes um sentido relativo.”. (BARROSO, 2006 apud CÂNDIDO; GENTILI, 2017, p. 330).

Os autores também argumentam que a autonomia da escola não deve se configurar como total independência, ou *laissez-faire*, mas como uma autonomia relativa, capaz de atender para as demandas do sistema e, ao mesmo tempo, ser “livre” para escolher conforme as opções oferecidas ou prefixadas.

Embora, segundo Geraldi (2016), a relatividade da autonomia seja um elemento característico do trabalho docente e a relação com o outro, o discurso da autonomia relativa das escolas parece sugerir que elas devem se submeter a um modelo de padronização e controle em nome da “qualidade da educação”.

Assim como a realidade espanhola, o sistema brasileiro também tem se valido dos *slogans* da “autonomia docente” e da “qualidade da educação” para justificar projetos contraditórios, que prometem a democratização da sociedade, mas se utilizam de estratégias de racionalização do trabalho e do discurso neoliberal, que ora fragmentam o trabalho e alienam o trabalhador do seu produto, ora legitimam ideologias, mascarando os processos de exclusão e segregação.

Se a proposta de descentralização realmente visa a possibilitar a consolidação da autonomia e da democracia mediante a participação popular, então os professores precisam ser autores dessas mudanças. A efetivação da autonomia docente implica no fato de que os professores precisam fazer parte de todo o processo, incluindo a elaboração e a escolha dos conteúdos a serem contemplados pelo currículo, a nível nacional, além do poder de decisão sobre a adaptação desse currículo na esfera local e em seu plano de aula.

No entanto, se o poder decisório dos docentes se limita à sua sala de aula, havendo uma concentração do poder em outras esferas, então esse processo se configura apenas como desconcentração, sendo o discurso da democratização utilizado para justificar práticas hierárquicas e segregadoras, que representam um risco para a autonomia dos sujeitos, e, conseqüentemente, para a legitimidade democrática da sociedade.

Além do *slogan* da “autonomia docente”, o *slogan* da “qualidade da educação” também tem estado bastante presente no cenário nacional, forçando consensos sem possibilitar a discussão sobre o seu significado.

Nesse contexto, o valor utilizado para definir quais docentes, escolas, municípios e estados possuem uma “educação de qualidade” é numérico, isto é, refere-se ao índice do desempenho obtido por meio de avaliações externas como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, conhecida como Prova Brasil, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, conjunto de avaliações externas em larga escala formuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Atualmente, a Prova Brasil é utilizada para aferir as médias dos desempenhos das escolas e municípios e o SAEB¹ produz as médias dos estados e do País, realizando avaliações a cada dois anos. As médias dos resultados dessas avaliações e as taxas de aprovação dos estudantes são utilizadas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que visa a “[...] medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.”. (INEP, 2018).

Nesse contexto, a cidade de Sobral, localizada no interior no estado do Ceará, logrou pela segunda vez a liderança no *ranking* dos municípios com o melhor IDEB do país em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, obtendo média de 9,1, no ano de 2017, o que representa um salto em comparação a 2015, quando obteve a média de 8,8. Esses valores ganham destaque quando comparados com a média estadual no ano de 2017, correspondente a 6,2, e no ano de 2015, com 5,9; e com a média nacional em 2017, correspondendo a 5,8, e em 2015, correspondendo a 5,5 (INEP, 2018).

Tabela 01 – IDEB do Brasil, Ceará e Sobral nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2015 e 2017

Ano	IDEB		
	Brasil	Ceará	Sobral
2015	5,5	5,9	8,8
2017	5,8	6,2	9,1

Fonte: Elaborada pela autora.

Sobral também lidera o *ranking* dos municípios com melhor desempenho nos anos finais do Ensino Fundamental, obtendo média de 7,2, em 2017, que representou também

¹ A partir de 2019, as siglas Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC deixarão de existir e serão identificadas apenas como SAEB.

um avanço em relação ao último resultado, em 2015, com média de 6,7. Essa realidade contrasta com o cenário estadual, cujas médias em 2017 e 2015 foram, consecutivamente, 5,1 e 4,8; e ainda com maior evidência no cenário nacional, com médias respectivas de 4,7 e 4,5 (INEP, 2018).

Tabela 02 – IDEB do Brasil, Ceará e Sobral nos anos finais do Ensino Fundamental em 2015 e 2017

Ano	IDEB		
	Brasil	Ceará	Sobral
2015	4,5	4,8	6,7
2017	4,7	5,1	7,2

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com uma reportagem do jornal O Povo, publicada em 2018, “[...] a média da cidade de Sobral está em patamar da educação de países desenvolvidos.”. Sobral também “[...] tem uma taxa de alfabetização de 94,90%, a qual faz dela a mais alfabetizada do nordeste e do Brasil.”. (CLP, 2017, s/p).

O elevado desempenho de Sobral nas avaliações externas difere bastante da realidade nacional, pois, segundo dados de uma análise realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, em 2016, e divulgados pelo Controlador Lógico Programável – (CLP, 2017), “[...] o Brasil teria o segundo maior número de estudantes com baixa performance em matemática básica, ciências e leitura em uma lista de 64 países de todo o mundo, ficando atrás de alguns países, como, Peru, Albânia e Tunísia.”. Essa realidade tem feito com que as estratégias adotadas pelo município se tornem modelo para a Educação nacional.

Na entrevista concedida por Herbert Lima ao CLP (2017), o atual secretário de Educação de Sobral conta que a história da transformação da Educação do município teve início na década de 1990. Na época, o município apresentava elevados níveis de ineficiência, os quais eram identificados pelas altas taxas de abandono, de distorção idade-série, pela ausência de professores e diretores habilitados etc.

Para reverter esse cenário, foram adotadas várias medidas, como: a construção, reforma e ampliação de escolas; a nucleação das escolas, objetivando o fim das classes multisseriadas; a ampliação da oferta de curso superior, para que os professores sem formação pudessem se graduar; a realização de concursos públicos para professores e diretores, para acabar com o apadrinhamento político nos cargos públicos e admitir funcionários com competência para assumir essas funções.

De acordo com o secretário, no ano 2000, 50% dos estudantes que estavam concluindo a 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental não sabiam ler nem escrever. Por isso, em 2001, foi instituída uma política de alfabetização dos estudantes do terceiro ano, enfocando a idade suposta em que as crianças deveriam aprender a ler e a escrever.

Assim, essa experiência acarretou em resultados bem satisfatórios, os quais foram ampliados para as outras séries e transformados em um Programa municipal chamado de Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que visava à alfabetização de todos os estudantes até os 7 anos de idade. Em 2007, esse Programa foi ampliado para todo o Estado do Ceará e, em 2012, serviu de modelo para a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Além disso, foram realizadas modificações na Política Educacional de Sobral, que passou a ser estruturada em três eixos estratégicos, a saber:

[...] **o fortalecimento da gestão escolar** – concursos públicos de diretores e professores, formação continuada, autonomia administrativa, pedagógica e financeira para as escolas; **o fortalecimento da ação pedagógica** – com a qualificação e organização do trabalho em sala de aula, formação continuada dos professores, material pedagógico e didático estruturado e avaliação externa; **e a valorização do magistério** – com reconhecimento, gratificação por desempenho e qualificação docente. (CLP, 2017, s/p, negritos da autora).

O fortalecimento da gestão escolar, enquanto eixo estratégico, foi ratificado pela Lei Municipal nº 489/2004, que dispõe sobre o regime de autonomia pedagógica e administrativa da gestão das escolas da Rede Municipal de Sobral/CE. Ela institui, entre outras coisas, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, considerado como um “instrumento de autonomia” a ser elaborado pela escola em sintonia com a política educacional do município e com as prioridades e metas da Secretaria de Desenvolvimento da Educação.

Integrado ao PDE, essa Lei institui a constituição do Plano Anual de Trabalho dos Professores e dispõe sobre as funções do diretor da escola, concentrando nele as responsabilidades sobre a escolha dos livros didáticos a serem adotados pelo município, a estipulação das metas a serem cumpridas, além da programação curricular e extracurricular, não permitindo que outras atividades comprometam o cumprimento do calendário escolar.

Considerando a autonomia financeira da escola, foi instituído pelo município o Fundo para o Desenvolvimento da Autonomia da Escola – FUNDAE, que transfere parte da receita do orçamento municipal para as contas bancárias das escolas, a fim de que os gestores

possam custear e contratar serviços referentes ao funcionamento, limpeza e manutenção de cada escola.

Já o segundo eixo, chamado de fortalecimento da ação pedagógica, compreende ações de formação básica e continuada do corpo docente, além da estipulação dos componentes curriculares a serem trabalhados em cada série pela Secretaria de Educação. Esse currículo deve ser incorporado pelo PDE de cada escola e pelo Plano Anual de Trabalho dos professores.

É a execução do currículo municipal que possibilita a realização das avaliações externas municipais, que, por sua vez, retroalimentam as ações a serem executadas pelos professores, tendo em vista majorar os resultados dos estudantes nessas avaliações. Essas ações são descritas como o “monitoramento do ensino-aprendizagem”, e, como o próprio nome sugere, trata de um acompanhamento sobre as atividades realizadas pelos docentes e pelos efeitos dessas atividades para a aprendizagem dos estudantes.

O terceiro eixo, nomeado de valorização do magistério, trata das gratificações por desempenho oferecidas anualmente aos docentes e gestores quando alcançam as metas. Os valores das gratificações consistem em: R\$ 1.500,00 para diretores, R\$ 1.250,00 para coordenadores pedagógicos e vice-diretores e R\$ 1.000,00 para professores alfabetizadores.

Apesar das estratégias adotadas pelo município terem servido de modelo para outros municípios, estados e mesmo para o Brasil, como o caso do PNAIC, a Educação sobralense sofre inúmeras críticas.

Uma crítica bastante frequente² consiste no foco exclusivo no resultado do IDEB, negligenciando aspectos importantes do processo educativo. Essa preocupação exclusiva com o resultado teria levado à manipulação do índice por meio da aprovação massiva dos estudantes e do “treinamento” a que os estudantes dos anos avaliados são submetidos antes da avaliação, pois eles estudariam apenas Português e Matemática, que são os conhecimentos exigidos na Prova Brasil, enquanto as demais disciplinas seriam negligenciadas.

Além dessa crítica, outro ponto bastante criticado na educação de Sobral, e que interessa particularmente a este trabalho, é a falta de autonomia docente na proposição do conteúdo ministrado, bem como do material didático a ser utilizado na sala de aula. Conforme

² Essa crítica, com tom de denúncia, está presente em várias matérias jornalísticas, por exemplo: NOVA ESCOLA. Sobral: 10 perguntas e respostas sobre as suspeitas de fraude na rede. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12665/respostas-para-entender-as-denuncias-de-fraude-do-ideb-em-sobral>>; ISTOÉ. **Tem até educação fake na Sobral de Ciro**. Disponível em: <<https://istoe.com.br/tem-ate-educacao-fake-na-sobral-de-ciro/>>; JORNAL GGN. **A verdade sobre o Ideb e a educação de Sobral, por Marcos de Aguiar Villas-Boas**. Disponível em: <<https://jornalgggn.com.br/artigos/a-verdade-sobre-o-ideb-e-a-educacao-de-sobral-por-marcos-de-aguiar-villas-boas/>>.

explicado, é a Secretaria Municipal de Educação que define os conteúdos a serem estudados por todas as escolas do município e o material didático utilizado, cabendo aos docentes se apropriarem desse conteúdo e aplicá-lo conforme as estratégias e metodologias didáticas orientadas pela Secretaria nas formações.

Na entrevista concedida ao canal Futura (2013), o ex-secretário de Educação do município de Sobral e ex-secretário da Educação do Estado do Ceará Maurício Holanda Maia respondeu à crítica sobre a falta de autonomia docente, dizendo:

A gente não tira a autonomia de professor. Começa assim, cada município escolhe o material com o qual quer trabalhar, tá? E por que que a gente faz assim? Justamente para que depois não venham dizer “ah, vocês nos empurraram um material goela abaixo que eu não queria e tal...” Então escolha. Escolha o seu material. Você tem que escolher entre alguns materiais que a gente avaliou e que tecnicamente são bons, mas escolha o seu material, se responsabilize pelas suas escolhas, né?
E o que nós podemos perceber também [...], ainda em Sobral, **é que o professor que tem autonomia, ele não acha ruim receber o material estruturado**, porque ele pega as facilidades que o material estruturado pode representar pra ele e trabalha em cima daquele material, usando sua criatividade, adaptando à condição de cada turma, à resposta de cada turma. (ENTREVISTA, 2013, negrito da autora).

Na mesma entrevista, Maurício Holanda afirmou que existem três tipos de professores: os que não seguem o material, os que o seguem estritamente e os que usam o material como base, aproveitando o seu tempo de planejamento para criar e improvisar. Desses professores, os que obteriam os melhores resultados seriam os terceiros.

Analisando a fala do secretário, contextualizada com a realidade local, nacional e internacional, é possível compreender que a proposta da descentralização da Educação vem se distanciando do projeto de democratização da sociedade e se assemelhando ao que Lück (2000) chama de desconcentração, por manter relações de poder hierárquicas e centralizadas.

A autonomia financeira e pedagógica da escola são elementos indispensáveis para a melhoria da gestão escolar, pois proporcionam maior efetividade e celeridade na resolução dos problemas e na consecução dos projetos escolares (LÜCK, 2000). No entanto, também se faz necessária a autonomia política dos agentes pedagógicos que significam o ato educativo, possibilitando uma atuação mais contextualizada.

Além disso, é preciso lembrar que, para se oferecer uma “educação de qualidade”, no sentido do comprometimento e responsabilidade com o ensino e a aprendizagem, não apenas se faz necessária uma gestão mais eficaz, mas também professores responsáveis, comprometidos, com liberdade e habilidade para criar e recriar sua prática.

Corroborando com essa discussão, Jesus e Manfio (2013) apontam que, apesar do processo de descentralização, via municipalização, ser concebido como possibilidade de uma

vivência democrática, por meio da construção de um sistema próprio de educação pela comunidade educacional, em sua efetivação, o que se observa é uma indefinição dos papéis e ausência de pessoal qualificado para implementar essa política, fazendo com que essa acarrete em uma simples troca de poder ou um meio de arrecadação de verba.

Além disso, Jesus e Manfio (2013) citam que a política de avaliação em larga escala vem se caracterizando como determinante para o currículo e a organização escolar. Nesse cenário, a possibilidade de construção da autonomia da escola acontece mediante políticas participativas que promovam a contra-regulação, isto é, a resistência, a obstrução ou o embaraço e a construção de estratégias coletivas de enfrentamento à regulação da Educação por meio de políticas neoliberais. Dentre essas estratégias que possibilitariam o exercício da autonomia escolar, a construção de espaços de discussão e do Projeto Político Pedagógico institucional figuram como fundamentais para a democratização escolar.

A importância do trabalho docente é bastante citada quando se pensa nos resultados do seu trabalho. O foco nos resultados, inclusive, suscita e sustenta práticas de controle e cobranças em relação à atuação docente. Nesse contexto, o papel do docente é percebido de forma ambígua e conflituosa, sendo os professores compreendidos como “peças centrais” do processo educativo.

Assim, ao mesmo tempo em que os docentes são percebidos como aqueles desempenham uma função fundamental nesse processo, também são reificados na condição de “peças” e sofrem com a desqualificação e desapropriação do saber. Nessa fragmentação do trabalho docente, retira-se do professor a função de planejar sua prática e refletir sobre a sua atuação e a delega a um especialista, cabendo ao docente apenas executar **o que e como** foi estabelecido por aquele.

Por isso, Contreras (2012) destaca o uso do discurso da autonomia docente como forma de cooptar os professores a aderirem aos projetos propostos centralizadamente, sem que os docentes questionem os interesses por trás desses planos, bem como os projetos de sociedade que sustentam e as desigualdades e injustiças que mascaram e denegam.

Monteiro et. al. (2010) também afirmam que a identidade docente que o professor assume, isto é, a forma como compreende o seu trabalho e se identifica a partir dele, é determinante para suas ações. Para que os professores contribuam com esses projetos e se sintam participantes ativos deles, é importante que eles se percebam como autônomos e reflexivos, mesmo quando sua liberdade de agir e refletir se limita às atividades a serem aplicadas em sala de aula, isso quando têm liberdade para tanto.

Ademais, a construção da autonomia docente também depende de circunstâncias materiais, econômicas, políticas e sociais em que cada professor é formado e/ou exerce a profissão. Seguindo por uma óptica marxiana, podemos inferir que o meio tem um papel preponderante na construção dos sentidos, crenças e valores docentes, haja vista que, segundo Marx (1983, p. 24) “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu social que, inversamente, determina a sua consciência.”.

Contudo, prosseguindo por uma perspectiva dialética, podemos entender que, assim como o trabalho e a autonomia docente são influenciados ou condicionados por aspectos estruturais, os docentes também detêm um potencial de ação e de transformação de sua realidade objetiva.

Nessa conjuntura, a questão que norteia este trabalho é: Como é vivenciada a autonomia por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Sobral – CE?

Por conseguinte, o objetivo central deste trabalho consiste em analisar a vivência da autonomia por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Sobral – CE.

Já os objetivos específicos são:

- Analisar particularidades do cotidiano escolar que configuram o exercício da autonomia de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Sobral – CE; e
- Compreender o trabalho das professoras conduzido a partir das particularidades do cotidiano escolar que configuram o exercício de sua autonomia em uma escola pública de Sobral – CE.

Dando continuidade a este trabalho, apresento no próximo capítulo, intitulado **Memórias da Viagem**, o resgate de algumas das histórias e estórias que orientaram o meu percurso e que possibilitaram a construção desta Dissertação.

No terceiro capítulo, **O aprendiz e a (im)possibilidade da autonomia**, busco apresentar algumas das principais teorias que versam sobre a autonomia, suas possibilidades e limites, contemplando os campos da Filosofia, Sociologia e Psicologia.

No quarto capítulo, **Escola e docência: a autonomia é admissível?**, traço uma discussão sobre as compreensões de autonomia da escola e autonomia docente. Nesse espaço também apresento a revisão de literatura com base nos trabalhos indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Já no quinto capítulo, **Metodologia**, classifico a pesquisa quanto à abordagem, natureza, objetivos e procedimentos, e delinheio algumas escolhas metodológicas realizadas para a consecução deste trabalho, como a realização de uma pesquisa de campo em uma escola municipal de Sobral – CE. Como técnicas de obtenção de dados, elenco aplicação de questionários com perguntas abertas com duas professoras, cujas aulas foram observadas pelo intervalo de uma semana cada. As respostas ao questionário foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1979), com base no referencial teórico estudado.

No sexto capítulo, **Análise dos dados: o cotidiano da escola a partir do discurso e da prática das professoras**, são apresentados alguns aspectos da prática das professoras observados a partir do campo relacionados e analisadas as suas respostas ao questionário a partir de aspectos observados no cotidiano da escola e na literatura utilizada.

Já no sétimo capítulo, teço as **Considerações Finais** sobre a docência e a autonomia no cotidiano escolar.

2 MEMÓRIAS DA VIAGEM

“Navegar é preciso. Viver não é preciso.”

(Fernando Pessoa)

Este trabalho que vem se presentificando a cada palavra escrita, expressão das leituras, diálogos e olhares que marcam o meu percurso, trata de um sonho sonhado há já tanto tempo e que agora vem ganhando formas, cores, ritmos e sons.

De acordo com Duarte (2002, p. 140), “Uma pesquisa é, sempre, de alguma forma, um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha muitas vezes lugares já visitados.”. Considero que a autora foi muito feliz em sua analogia, pois, de fato, a melhor forma para se compreender o processo de construção desta dissertação é como “um relato de uma longa viagem”. Viagem que iniciou bem antes de meu ingresso no mestrado e que possivelmente prosseguirá mesmo com a sua conclusão.

Partindo dessa compreensão, gostaria de convidar o leitor a embarcar nas memórias desta viagem, a fim de que possa conhecer as motivações que me conduziram ao ponto em que estou.

2.1 A infância e escola como pontos de partida

“Ah, tenho uma sede sã. Dêem-me a liberdade,
Dêem-me no púcaro velho de ao pé do pote
Da casa do campo da minha velha infância...
Eu bebia e ele chiava,
Eu era fresco e ele era fresco,
E como eu não tinha nada que me ralasse, era
livre.
Que é do púcaro e da inocência?
Que é de quem eu deveria ter sido?
E salvo este desejo de liberdade e de bem e de
ar, que é de mim?”

(Álvaro de Campos)

Escolhi o trecho desse poema de Álvaro de Campos como epígrafe do presente tópico, pois ele me proporciona um deslocamento temporal, tornando vivas as lembranças de minha infância, ao mesmo tempo em que me remete ao conflito em torno da liberdade e da disciplina que vivenciei em meu percurso escolar.

Ingressei minha jornada estudantil no município de Fortaleza, no ano de 1998, no então chamado Jardim I, na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Bem-me-quer. Minha adaptação à rotina escolar foi bastante difícil. Chorava todos os dias para não ficar na escola, tanto que assisti mais as aulas da minha irmã mais velha, que cursava a então chamada Alfabetização, do que as minhas.

No ano de 1999, minha família retornou à cidade de Sobral, terra natal de meu pai e lugar onde passei a maior parte de minha vida. Em Sobral, eu iniciei o Jardim II na E. E. I. E. F. Serviço de Promoção Humana. Após alguns meses de aula, quando eu já tinha me adaptado à nova turma, as professoras comunicaram a minha mãe a decisão de me transferir para a Alfabetização porque eu já tinha aprendido a ler. Assim, embora não compreendendo o porquê, eu me vi ser levada para outra turma, tendo que me adaptar a esse novo grupo.

Durante a maior parte da minha vida escolar, eu fui a caçula da turma. Isso me regalou um carinho especial por parte das professoras – entre elas, a saudosa “tia” Fátima, minha professora da 1ª série que por vezes deu aula comigo no colo – mas também me fez sofrer *bullying* por parte de uma colega.

Do Jardim II até a 2ª série estudei nessa escola, juntamente com minhas irmãs, mas a partir da 3ª série até a 7ª, eu cursei cada ano em uma escola diferente. Em 2002, cursei a 3ª série na E. E. I. E. F. Osmar de Sá Ponte, da rede municipal. Em 2003, cursei a 4ª série em um anexo dessa escola, mas com outra turma. Em 2004, cursei a 5ª série na E. E. F. Ivonir Aguiar Dias, também da rede municipal. Em 2005, cursei a 6ª série na E. E. F. M. Monsenhor José Ferreira, da rede estadual. Por fim, de 2006 a 2010, cursei da 7ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio na E. E. F. M. Dr. João Ribeiro Ramos, também da rede estadual.

Essa constante mudança de escola decorreu da organização da política educacional do município na época, que estava dividindo as escolas por séries, concentrando as crianças com faixa etária semelhante.

Apesar do ingresso choroso e das constantes mudanças, guardo com bastante carinho as lembranças dos primeiros anos de meu percurso escolar, que correspondiam aos anos em que estudei nas escolas municipais. As brincadeiras, as professoras e os aprendizados foram me compondo e me recompondo.

Naquela época, o meu olhar de menina não problematizava a realidade, e mesmo com toda a disciplina e as regras escolares, eu me sentia livre. Aquela liberdade de criança que não se preocupa com o passado, nem com o futuro, mas vive com intensidade o presente.

“E é no momento presente que afloram os nossos sonhos mais verdadeiros.”. (ALVES, 1994, p. 50).

Esse sentimento de liberdade ganhava ainda mais força no período de férias na casa de minha avó, em Acaraú. As brincadeiras agora permitiam muito mais movimento, pois não tinha a mesma restrição de espaço e de tempo como no sobrado onde morávamos em Sobral. Na vila de minha avó, podíamos ultrapassar os muros, subir nas árvores e colher as frutas do pé, desbravar os becos e criar novas rotas de volta, cortando caminho pelos cercados dos vizinhos. Já em Sobral, por morarmos numa avenida bastante movimentada, não tínhamos permissão para brincar fora de casa.

Essa liberdade, que me invadia nas brincadeiras e que tanto me marcou nesse período, obnubila as minhas lembranças, misturando a fantasia com a realidade. Num primeiro esforço de rememoração, sinto que a intensidade das alegrias se sobrepõe às lembranças da imposição do silêncio, da repetição, do decorar, do obedecer, embora esses momentos tenham sido mais frequentes.

No entanto, quando monto o quebra-cabeça das memórias, percebo que, na escola, o saber estava concentrado nos professores e nós éramos meros reprodutores desse saber, a quem cabia decorar com atenção as respostas dos questionários para replicá-los nas avaliações e prestar atenção nos discursos das professoras, suas explicações e narrações, para responder os exercícios de forma correta.

A rigidez desse modelo educacional, marcadamente heterônomo, se acentuava quando somado à minha dinâmica familiar. A insistência na obediência e no silêncio que nos domesticava ganhava coró na moral religiosa, que não permitia o questionamento, mas impunha a submissão.

Como marcas da minha infância, lembro-me do silêncio profundo e emudecedor, entrecortado por algumas gargalhadas quando em companhia de outras crianças e do olhar distraído de menina a quem a imaginação interessava muito mais do que a realidade. O silêncio da voz não acompanhava o barulho do pensamento, que construía mil histórias e fantasiava inúmeros cenários e aventuras.

De acordo com Alves (1994, p. 58),

O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais ricos forem estes universos, maiores serão os voos da borboleta, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a possibilidade de amar, maior será a felicidade.

Esses voos ou aventuras imaginárias eram fomentadas pelos livros que lia, com os quais eu tinha uma relação de encanto e apaixonamento. Essas leituras que me proporcionavam realidades paralelas para viver fizeram com que eu não sentisse a dificuldade daqueles dias, pois eu acabava preferindo “viver na lua”.

Entre as diversas facetas da minha infância, considero importante frisar o aspecto controverso e por vezes contraditório dessa liberdade, ou do que eu percebia dela, pois foi a partir dessa contradição que fui construindo minha personalidade e minhas possibilidades de existência.

2.2 A adolescência e os diversos caminhos

Durante a adolescência, diferentemente da infância, o silêncio já não era mais característico em mim. O barulho do pensamento conseguiu tomar forma em palavras, em poesias e em teorias messiânicas, as quais ora eu comunicava ora guardava para mim. A libertação do pensamento e a construção da personalidade mediante a sua submissão ao eu, de que fala Piaget (1999) como características do estágio operatório formal, operavam revoluções em mim.

Como consequência dessas transformações da afetividade e do pensamento, passei a não mais imaginar histórias, mas a fazer indagações sobre problemáticas reais e a buscar respondê-las. Entre essas indagações, o dilema da identidade se tornava um ponto fulcral. Passei grande parte de minha adolescência buscando responder a pergunta “Quem sou eu?”, e tentando construir uma identidade com a qual eu me reconhecesse, que era bem diferente de como os outros me viam e das versões que impuseram para mim.

Não sei quantas almas tenho

(Fernando Pessoa)

Não sei quantas almas tenho.

Cada momento mudei.

Continuamente me estranho.

Nunca me vi nem achei.

De tanto ser, só tenho alma.

Quem tem alma não tem calma.

Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.

Sou minha própria paisagem,
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.

Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: «Fui eu?»
Deus sabe, porque o escreveu.

A consciência de nosso inacabamento enquanto uma característica da vida foi algo que só vim a descobrir na idade adulta e hoje celebro esse inacabamento, bem como a possibilidade de reconstrução de mim mesma, mediante a vocação humana de Ser Mais, de que fala Paulo Freire (1983).

Apesar de minha adolescência ter sido uma fase de indagações, meus questionamentos se limitavam ao que eu conhecia do mundo, conhecimento bem limitado, por sinal. Por mais que eu buscasse enxergar a realidade de uma forma crítica e reflexiva, me faltava aporte teórico para orientar meu olhar, o que está diretamente relacionado com as deficiências de minha formação escolar durante o Ensino Médio.

Se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, as lembranças da escola me trazem alegria, as dos anos finais e do Ensino Médio me causam certa angústia, além de um

sentimento de encarceramento. Os cadeados dos portões da escola e as próprias falas dos coordenadores, professores e porteiros, deixavam claro que estávamos confinados naquele lugar e que não poderíamos sair por nossa própria vontade.

Embora pudessem prender nossos corpos, não podiam prender nossos espíritos e por isso havia tanto barulho e indisciplina durante as aulas. Penso que aprendi bem mais no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio, tanto porque o clima da sala de aula não favorecia o aprendizado, quanto por outros eventos externos que nos ocorreram.

Durante o meu primeiro ano do Ensino Médio, em 2008, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará impôs a utilização das apostilas do Primeiro Aprender, tendo em vista sanar as deficiências de aprendizagem do Ensino Fundamental. O conteúdo da apostila era bem básico e utilizava uma linguagem simples, o que fez com que ele fosse criticado pela maioria dos nossos professores, considerando que ela não favoreceria a nossa aprendizagem, mas a limitaria.

No segundo ano do Ensino Médio, nosso professor de Química saiu da escola durante o segundo bimestre e passamos o restante do ano letivo sem aulas dessa matéria por falta de professor. Já em outras disciplinas, mesmo com professores presentes, as aulas consistiam apenas em pedir para que copiássemos e respondêssemos exercícios. O esforço de pensar nas respostas alguns alunos ainda nem tinham, pois os professores logo escreviam as respostas no quadro.

No terceiro ano do Ensino Médio, também tivemos deficiência em redação, pois não tínhamos um professor responsável por essa atividade e nossa professora de Português se limitava a propor exercícios de gramática.

Além disso, durante os dois últimos anos, com o advento das provas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, no mês que antecedia a avaliação, os tempos de todas as disciplinas eram preenchidos com questões de Português e Matemática, a fim de que obtivéssemos um melhor desempenho na avaliação. Fruto desse contexto, eu ganhei dois computadores por ter logrado desempenho elevado em dois anos consecutivos. O mesmo treinamento foi reproduzido no terceiro ano, por ocasião do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Vestibular da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA.

Como elementos positivos desse período, também devo citar a participação de alguns professores que propunham discussões em turma, onde tínhamos a oportunidade de ampliar nossas compreensões de mundo por meio do contato com outras formas de pensar. Também devo destacar as aulas de nosso professor de História e Geografia que buscava nos

proporcionar uma compreensão crítica do mundo, fugindo da lógica da narração, mas abordando os conteúdos como fatos históricos e dinâmicos.

Nessa conjuntura, pondero que durante a adolescência a escola limitou bastante minhas possibilidades de expansão e desenvolvimento. O convite à crítica concorria com práticas de apassivamento e docilização. Esse conflito foi subjetivado por cada estudante de uma forma singular. Para mim, ele se configurou numa angústia por me sentir enclausurada naquele espaço sem que eu tivesse a oportunidade de escolher estar ali.

Freire (1986) comenta que a educação pode ser libertadora quando nos possibilita realizarmos a nossa própria leitura do mundo e que, mesmo quando estamos inseridos em um modelo bancário, o acesso ao conhecimento pode nos levar ao questionamento e ao desvelamento da realidade, mediante o confronto com ela. Por mais que minha formação na Educação Básica tenha sido pautada em um modelo reprodutivista, que visava ao controle dos corpos e espíritos, consegui me fazer sujeito nesse processo, e o meu enclausuramento acabou sendo a fonte de minha libertação.

2.3 A Universidade e a construção de novas rotas

O último ano do Ensino Médio foi bastante intenso para mim, pois me vi na obrigação de fazer a escolha mais difícil da minha vida até aquele momento: escolher a carreira que eu gostaria de seguir durante toda a vida. Eu desejava vários cursos e sonhava com as mais diversas possibilidades, mas, no fim, me restringi a duas áreas: Letras – Língua Inglesa e Psicologia.

Fiz o meu primeiro ENEM e meu único vestibular em 2010. Meu desempenho no Enem não foi suficiente para me assegurar uma vaga no curso de Psicologia, no entanto, fui aprovada no curso de Letras – Língua Inglesa, na UEVA.

Logo no início da graduação, encontrei alguma dificuldade para lidar com a liberdade que a Universidade me oferecia. Eu tinha 16 anos na época, tinha sido criada em um ambiente familiar heterônomo e educada em um sistema escolar controlador. Era estranho os professores não controlarem nossas entradas e saídas em sala, nem cobrarem as atividades dos cadernos.

Uma vez adaptada a essa nova realidade, eu passei a valorizar cada vez mais aquela liberdade. Diferentemente do que eu pensava que poderia ocorrer, a liberdade de escolher ir ou não à Universidade, como ir, quando entrar e sair, ao invés de me tornar displicente ou me fazer faltar excessivamente, tornou-me uma pessoa mais responsável e

feliz. A Universidade era um lugar onde eu desejava estar e ia sempre contente para as aulas. O que mais me alegrava, e ainda me alegra, era ver seus portões abertos, que significo como a liberdade e o respeito ao desejo e às escolhas dos discentes, diferentemente do aprisionamento escolar.

O curso de Letras me ensinou muito sobre a Universidade e também sanou algumas das minhas deficiências com a redação de textos acadêmicos, no entanto, a minha estadia por lá foi bem curta. Mesmo estando decidida a me formar em Letras, fiz a prova do ENEM no ano de 2011 por insistência de uma amiga que iria fazer a prova e queria que eu também fizesse para podermos comparar as respostas.

Como eu gosto bastante de fazer provas e receber resultados e também queria avaliar os conhecimentos que tinha desenvolvido desde o ano anterior, aceitei a proposta dela. Assim, no início do terceiro semestre do curso, fui aprovada no curso de Psicologia, na UFC, e optei por seguir esse outro caminho.

No curso de Psicologia, vivi uma experiência bastante diferente com a Universidade. Eu já não era mais a caçula da turma. Estava na mesma faixa etária que a maioria da turma, mas me sentia menor. Como a Psicologia muitas vezes parecia um sonho impossível para mim porque não estava no arsenal de cursos em que os estudantes de minha origem socioeconômica costumavam ingressar – isso quando ingressavam – encontrei-me no desafio de provar para mim mesma que eu merecia estar ali.

Ao passar as primeiras avaliações, percebi com surpresa que conseguia ter o mesmo desempenho que os meus colegas e, ao final do curso, consegui me formar com distinção acadêmica, recebendo o Diploma *Magna Cum Laudi*. Durante a graduação, também me vi no desafio de conseguir conciliar meus horários e estudos para dar conta da rotina de um curso integral.

Nos cinco anos seguintes, em que fui me construindo psicóloga, também desconstruí inúmeros preconceitos e ideologias. A minha crítica ao mundo e a mim mesma agora ganhava embasamento teórico e epistemológico e pude vivenciar uma rica experiência de expansão no que tange à minha compreensão do mundo e da realidade.

Logo no segundo semestre, ingressei no Laboratório de Estudos das Desigualdades & Diversidades – LAEDDES, que realizava ações voltadas para o questionamento e a superação das desigualdades sociais. Nesse Laboratório, tínhamos um projeto intitulado Reescrevendo Minha História, cujo objetivo era a divulgação de cursos e carreiras universitárias para jovens de escolas públicas e a indicação da Universidade como um caminho possível. A minha identificação com a proposta de aproximar outros jovens com

histórias de vida semelhantes à minha da Universidade fez com que eu permanecesse no Laboratório até a conclusão da graduação.

A participação no projeto de extensão também me motivou a realizar os estágios curriculares nas áreas de Psicologia Social e Psicologia Educacional, atuando na interface CRAS/Escola por meio de grupos de Projeto de Vida, com jovens de escolas públicas da rede estadual situadas no território de abrangência do Centro de Referência em Assistência Social – CRAS.

Tanto nas experiências de estágio quanto de extensão, me intrigava a frequência com que os estudantes concludentes do Ensino Médio ou que haviam concluído recentemente relatavam desconhecer as Universidades e os cursos universitários existentes na cidade, bem como as formas de ingresso. Era como se a Universidade não fosse uma opção para eles. Esse incômodo orientou algumas de nossas pesquisas no grupo e em parte guiou os meus temas de pesquisa de TCC e o meu pré-projeto de mestrado.

Na Psicologia, também eu pude me aproximar e me encantar com as leituras e compreensões do Homem a partir do enfoque psicanalítico e também das compreensões críticas da sociedade proporcionadas pela Sociologia e pela Psicologia Social.

Apesar de todo o crescimento cognitivo e intelectual que a Psicologia me proporcionou, eu já não sentia a mesma liberdade que usufruía na Letras. Minha organização estudantil continuava pautada na lógica do controle, guiada por prazos impostos por outros, aos quais eu apenas deveria me submeter. Novamente, experimentei a angústia da divisão, mas que dessa vez era apaziguada pela lembrança de que se tratava de uma escolha minha a submissão àquela rotina.

Diferentemente das disciplinas, nas atividades de estágio, projeto de pesquisa, pesquisa e monografia, encontrei-me pela primeira vez precisando ter maior autogestão para conseguir gerir meu tempo a fim de realizar todas as atividades de modo satisfatório. Essas experiências me marcaram bastante pelo deslocamento que operaram em mim. Cada vez mais, eu me sentia convocada a tornar-me sujeito de minha própria história, responsável por minhas próprias ações. Assim, com a dor e a delícia de ser o que sou, tentei ser a melhor versão de mim, até onde eu conseguia ser.

A Universidade me fez e me faz amadurecer de diversas formas, englobando aspectos éticos, sociais, cognitivos, afetivos, políticos etc. Para não me abster do refúgio literário neste tópico, deixo um poema que me foi introduzido no curso de Letras e que tem me conduzido desde então.

Para ser grande, sê inteiro

(Ricardo Reis)

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

2.4 O mestrado como um ponto de chegada

No ano de 2017, conclui a graduação e me inscrevi no mestrado em Educação na UFC. Mesmo com os desafios do percurso, por estar submetendo um projeto para uma área diferente da minha formação e também pelos entraves durante o processo de seleção – como o congestionamento do sistema no dia da inscrição, a perda de uma lauda de respostas da prova escrita que não consegui passar a limpo a tempo e o acidente de carro que sofri no dia da entrevista – consegui lograr a aprovação na seleção e dei início a uma nova etapa de crescimentos e transformações.

Na Educação, conheci outros pensadores e teorias, bem como iniciei discussões em torno do processo de escolarização, do currículo e dos saberes/sabores docentes e discentes. Na Educação, tenho aprendido a me construir uma professora comprometida com uma proposta de Educação emancipadora e também tenho me permitido refletir sobre a minha *práxis*, no intuito de aproximar cada vez mais o meu discurso da minha ação.

O processo de construção dessa pesquisa também envolve o processo de reconstrução de mim mesma. Na busca de dar sentido e vida aos conceitos, venho me implicando com os conceitos e teorias. Para além do aspecto cognitivo, tenho buscado me sentir durante o percurso e lembrar que o processo é tão ou mais importante que o resultado.

Consoante Barguil (2000, p. 19), “[...] cada vivência é, ou pelo menos deveria ser, fonte de crescimento, de enriquecimento. E mais: ela não se apaga, ficando guardada na sua memória, afinal poderá ser útil no momento seguinte.”.

Nos últimos anos, eu venho percebendo e sentindo a vida como uma espécie de ensaio para o amanhã. Como em minha história de vida cada experiência do presente necessitou de saberes e habilidades desenvolvidas, vejo o hoje como tempo de

desenvolvimento de saberes que serão essenciais para o amanhã. Essa compreensão, no entanto, me angustia quando me deparo com as seguintes questões: Se hoje é o ensaio, quando será para valer? Será que quando for para valer, também pensarei estar em um ensaio, adiando a vida para o amanhã?

Essa lógica da Educação como preparação para a vida, o trabalho, ser gente, que foi bem marcante no meu processo de escolarização, forjou-me para um futuro que pode ser que nunca chegue. Por isso, compartilho da compreensão de Dewey (1978), de que a educação não deve formar-nos para a vida, mas ela é vida, não vida completa, mas progressiva e em constante ampliação, conforme comentado por Anísio teixeira (1978, p. 31): “[...] educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer”.

Além disso, a educação consiste no “[...] *processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.*”. (DEWEY, s/d apud TEIXEIRA, 1978, p. 17, *itálico no original*).

Nessa perspectiva, penso a Educação como um encontro do presente, mas que se relaciona com o passado e o futuro, pois a cada novo presente estamos nos utilizando de saberes desenvolvidos outrora e desenvolvendo saberes que poderão nos ser úteis no futuro...

O vivenciar do percurso engloba tanto os aspectos cognitivos e subjetivos que venho trabalhando, quanto as estradas, imagens e paisagens que venho experienciando, no cotidiano das viagens semanais/quinzenais entre Sobral, Fortaleza e Crateús.

Percurso

(Débora Cristina Vasconcelos Aguiar)

No meu percurso tem rodovias,
tem estradas, avenidas, ruas e vielas.

Cada uma limita o tempo
e a velocidade com que passo por ela.

No meu percurso tem nuvens-atrizes
que brincam de se fantasiar.
De bicho, de gente, de coisa.
Um espetáculo de se admirar.

No meu percurso tem galhos secos
que anunciam a falta que a chuva nos faz.
Tem vida morta na estrada,
asas que não voam mais.

No meu percurso tem menino traquino
que me sorri como quem me reconhece.
Tem olhares que me desnudam a alma.
Tem beijo que me emudece.

No meu percurso tem abraço de amigo querido.
Tem lágrimas de um grande amor.
Tem risos e silêncios-gritos.
Tem miado e beija-flor.

Se o meu percurso encontra o teu percurso,
arrisca-te a me dar a mão
Talvez a gente reinvente o mundo.
Talvez a gente seja irmão.

Nessa perspectiva, venho confrontando vivência e teoria na tentativa de desenvolver minha própria autonomia, sem a pretensão de um controle absoluto da razão sobre os desejos/impulsos, mas sabendo da divisão psíquica a que estamos submetidos, busco me fazer sujeito pela compreensão dos motivos de minhas escolhas, bem como das suas consequências, pelas quais busco me responsabilizar.

2.5 A docência e o viajar pelo céu

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. 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 vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

(Rubem Alves)

O meu ingresso na docência ocorreu no ano de 2012, aos dezessete anos, quando substituí, por um mês, uma professora das disciplinas de Inglês e Português numa escola da rede estadual localizada no município de Sobral. Lá, eu fui responsável por onze turmas, as quais incluíam desde o oitavo ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

Nessa escola, eu tinha liberdade para escolher os conteúdos a serem ministrados e o modo como seriam trabalhados. Eu realizava o planejamento das aulas, elencava os objetivos e formulava as avaliações. Na disciplina de Português, seguíamos o livro didático como base. Já na de Inglês, eu mesma produzia os materiais ou atividades a serem trabalhados em sala.

Por mais que essa experiência possa ser interpretada, ainda que de modo equivocado, como autonomia, pela liberdade de que eu parecia dispor, eu a sentia como abandono, pois não havia interesse por parte da coordenação ou de outros professores da área de sentar comigo e discutir sobre as atividades e os conteúdos. Uma coordenadora, de vez em quando, me entregava alguns materiais e dizia: “Passa isso para eles”. Já os professores sempre comentavam que eu ainda era muito jovem e tinha tempo de mudar de carreira, que a docência não valia a pena.

Apesar de ter certa liberdade em relação aos aspectos citados, eu não podia permitir que um estudante passasse muito tempo fora de sala, ainda que ele dissesse que não queria assistir aula. Nunca vi sentido em obrigar os estudantes a ficarem em sala, principalmente quando eles expressavam por todos os poros o desejo de não estar ali e, por isso, consentia.

Por vezes, um coordenador entrava em sala para reclamar da saída dos estudantes e do barulho que faziam. Houve momentos em que eu mesma precisei chamá-lo para acalmar os estudantes ou apartar brigas. Em determinada ocasião, esse coordenador falou alto e de modo bem rude, na frente de toda a turma, o que poderia ser enquadrado como assédio moral, que eu não tinha domínio de sala. Ele provavelmente tinha razão, mas as motivações que sustentavam o caos e o conflito na escola eram bem maiores do que eu.

Embora formulasse as avaliações, eu não podia reprovar os estudantes ou aferir suas notas conforme o seu desempenho. Certa vez a coordenadora veio conversar comigo sobre as notas dos estudantes, inclusive as de bimestres anteriores ao meu ingresso na escola, e me disse que esses estudantes deveriam ser aprovados por média, mesmo aqueles que não tinham realizado avaliação alguma, e completou: “Ou você inventa uma nota para eles ou eu invento.” Foi então que descobri que estava sendo usada para sustentar uma encenação, pois nesse mesmo período a escola estava recebendo premiações pelo desempenho dos estudantes.

Essa experiência me marcou bastante. Mais pelas frustrações e decepções que vivenciei do que pelas alegrias compartilhadas. Com o tempo, eu passei a sentir taquicardia sempre que via uma pessoa usando camisa com listras, por pensar que poderia ser um estudante, e a minha ida à escola era acompanhada por um forte sentimento de angústia que ia se intensificando progressivamente à medida que eu me aproximava da instituição. Assim, eu decidi que não gostaria mais de lecionar na Educação Básica, o que reforçou o meu desejo por estudar Psicologia.

Depois desse mês, continuei substituindo esporadicamente alguns professores, ministrando aulas, inclusive, de disciplinas com as quais não tinha tanta proximidade, como Geografia, Matemática e Química. No entanto, eu realizava essas atividades contra a minha vontade, ora pressionada pelos meus pais que não entendiam minha frustração e pavor com a instituição, ora sensibilizada por alguns professores por quem tinha estima e consideração.

Hoje eu percebo o quanto eu não estava preparada cognitiva, pedagógica e afetivamente para aquela experiência, pois me faltavam saberes conteudísticos, pedagógicos e existenciais (BARGUIL, 2016, 2017) para o exercício da docência.

Depois de me desligar da escola, comecei a dar aulas de reforço de Inglês a algumas crianças, também de forma esporádica, nos dias em que não ia à Universidade.

Em 2014, comecei a ministrar aulas de Inglês nos cursos de idiomas da filial da Microlins, em Sobral, onde atuei até dezembro de 2016.

A experiência de reforço e as aulas nos cursos de idiomas representaram experiências bem mais prazerosas para mim, pois não havia aquela pressão institucional de

manter os estudantes em sala, mesmo contra a sua vontade. Eu tinha a sensação de que dava aula para me divertir e foi por isso que decidi que gostaria de ser professora. De certo modo, essas experiências me curaram dos traumas que desenvolvi na Educação Básica.

No curso de Inglês, eu seguia um livro didático com os estudantes, mas sempre trazia outros conteúdos e exercícios para complementar ou aprofundar. A coordenação me dava total liberdade para escolher o que e como eu trabalharia, e também como avaliaria os estudantes (e o resultado dessa avaliação era respeitado!), contanto, que no final de um prazo, eu concluísse as atividades do curso.

Em 2018, tive minha primeira experiência como docente na Educação Superior, ministrando as disciplinas de Inglês Instrumental, Estágio Supervisionado e Seminários de Pesquisa no Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú – IVA.

Na Educação Superior, eu experimentei uma autonomia ainda maior do que no curso de Inglês, pois eu poderia reconstruir o programa da disciplina de acordo com a turma ou com as leituras que julgava mais urgentes ou atuais. Além de realizar o planejamento, escolhendo quais conteúdos seriam abordados e como, eu também tinha liberdade para escolher com os estudantes, de forma dialogada, as metodologias de avaliação.

Nessa experiência, aprendi outro modo de agir e de me relacionar com os estudantes. Também pude desenvolver, além de uma maior aproximação com as teorias abordadas, competências e habilidades pedagógicas voltadas a esse público específico.

Em junho do mesmo ano, fui aprovada na seleção para professor substituto da Universidade Estadual do Ceará – UECE, mais especificamente para a Faculdade de Educação de Crateús, onde tenho ministrado, para os cursos de licenciatura em Pedagogia, Química e Biologia, as disciplinas do setor de Psicologia da Educação, a saber: Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem; e Psicomotricidade (essa exclusiva para a Pedagogia).

Na UECE, também venho experimentando uma autonomia ainda maior, pois tenho controle do planejamento e da implementação de meu trabalho, incluindo desde o planejamento e da alteração de algumas leituras do programa da disciplina à escolha de como serão trabalhados os conteúdos, realizadas as avaliações, e do modo, cada vez mais democrático e horizontal, com que busco me relacionar com os estudantes. Estou sempre reconstruindo as disciplinas e as metodologias, a partir das reflexões que faço das experiências, das contribuições dos estudantes e de outros professores, e das leituras que vêm me proporcionando uma compreensão maior sobre os desafios da docência.

Encontro, vez ou outra, alguma dificuldade em relação a me fazer ser ouvida por outros professores e pela gestão, o que atribuo à própria estrutura da Universidade que limita a atuação e o voto dos professores substitutos, e também à minha pouca idade e titulação, o que faz com que alguns me vejam com certa desconfiança ou, pelo menos, com que eu me sinta sendo vista dessa forma.

Nesse percurso, ao mesmo tempo em que vou me moldando e me sentindo no processo de construir-me docente, venho, na medida do possível, buscando ser asas para os meus estudantes, embora muitas vezes apenas consiga falar-lhes sobre o voo a fim de encorajar-lhes a desenvolver uma habilidade que eu mesma sigo tentando aperfeiçoar.

Meninos com asas

(Débora Cristina Vasconcelos Aguiar)

Bem lá no alto do céu do meu Ceará,
voam pássaros-meninos.
No céu azul, tão claro, e quase sem nuvens,
voam crianças com asas.

Eles brincam de criar estradas no céu.
E depois lembram que a estrada é o céu.
Meninos traquinos batem asas para impulso ganhar.
Voam alto, tão alto, sentem o sol se aproximar.
Depois cansam e descansam em pleno céu.

O espetáculo mais lindo da natureza
é o da criançada que dança no céu,
que se joga do alto com asas-paraquedas,
asas-brinquedos, asas-aviões.

Eles desafiam a gravidade no seu descansar no ar.
Como quem dança uma valsa ou pilota o vento,
eles se inclinam de um lado para o outro.
Já não batem asas, chegaram ao êxtase do voar.

Eles acabaram de conquistar o universo,
agora zombam das criaturas do chão por seu rastejar.
O divino lhes concedeu a liberdade de criar o céu
e a graça de toda a beleza do universo poder ver de lá,
ou dos universos que seus olhos-estrelas conseguem enxergar.

Voem, voem, pequenas crianças. O universo quer vê-los voar.
E mesmo as pobres criaturas presas na Terra, que tanto invejam o seu traquinar.
Mesmo essas criaturas, sentem-se livres ao vê-los dançar.

Com essas experiências, venho me reconstruindo dia após dia, aprendendo a ser docente sem esquecer de ser aprendiz e nessa dinâmica enquanto educadora-educanda e educanda-educadora, tenho aprendido e apreendido a Educação como processo de constante devir. Vejo a minha incompletude como possibilidades e começo a traçar as próximas viagens que desejo fazer.

Encerro estas linhas com a fala de Riobaldo, em Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa (1994, p. 24-25): “O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão”.

No próximo capítulo, apresento o conceito de autonomia, a partir de perspectivas filosófica, sociológica e psicológica.

3 O APRENDIZ E A (IM)POSSIBILIDADE DA AUTONOMIA

“Quem pensa por si mesmo é livre
E ser livre é coisa muito séria
Não se pode fechar os olhos
Não se pode olhar para trás
Sem se aprender alguma coisa para o futuro.”

(Renato Russo)

Conforme já explanado, o conceito de autonomia tem sido amplamente utilizado no campo da Educação como uma espécie de panaceia para os problemas educacionais, sem que os agentes pedagógicos tenham clareza sobre os significados do conceito (AGUIAR; BARGUIL, 2017). Nessa perspectiva, compreendo que a noção de autonomia tem sido atribuída uma diversidade de significados e interpretações, os quais variam de acordo com seus emissores e com os aspectos históricos, políticos e sociais nos quais se referenciam.

Quando nos centramos na autonomia de professores, essa realidade se torna ainda mais acentuada, pois o conceito ganha caráter de *slogan*, conforme alertou Contreras (2012), estando presente nos discursos e nos projetos educacionais como forma de forçar a aceitação e a concordância com as propostas, sem possibilitar a discussão sobre o que se entende e se pretende a partir do conceito.

De tanto que pode significar, o conceito se esvazia de sentido, tornando-se inócuo. Por outro lado, se nas propostas curriculares o discurso sobre a autonomia docente já se torna corriqueiro, na vivência em sala de aula ele ainda soa como inovação, isto quando chega a soar. O excesso dos discursos mascara a escassez das práticas e revela a dissonância entre ambos.

Nesse cenário, tendo em vista o caráter controverso das compreensões em torno da autonomia docente, este capítulo tem como objetivo discorrer sobre algumas compreensões atribuídas à autonomia, bem como as origens e os impactos daquelas para a sociedade e, mais especificamente, para a Educação.

Dessa forma, o tema da autonomia será abordado por meio dos enfoques filosóficos, sociológicos e psicológicos, contemplando a dimensão da moralidade para Rousseau, Kant e Freud; a proposta da autonomia como condição para uma Educação contra a barbárie para Adorno e Agamben; as compreensões de autonomia moral e intelectual para Piaget e Kamii; autonomia como participação social e política, a partir de Martins e

Benevides; autonomia como amadurecimento do ser para si e possibilidade de desenvolvimento e expansão, em Paulo Freire e em Barguil.

3.1 Autonomia moral: de Rousseau a Freud

O projeto de uma Educação para a autonomia, embora ainda se mostre como algo revolucionário e inovador devido ao enrijecimento do sistema escolar, não se trata de algo recente, mas de uma concepção histórica e recorrente no âmbito educacional, ganhando contribuições de autores de diversas vertentes teóricas.

Um dos principais nomes que contribuíram para a construção da proposta de uma Educação para a autonomia é Jean Jacques Rousseau (1712-1778), também considerado como “pai da pedagogia”. Rousseau (1999) idealizou a formação de um pupilo que não se submetesse aos preconceitos de seu tempo, não naturalizando situações de opressão, mas que fosse livre para contestar as convenções sociais e agir conforme suas próprias concepções, respeitando também a liberdade dos demais.

Devido à sua compreensão positiva acerca da natureza humana, o autor propunha o afastamento do convívio social e o retorno à natureza como forma de fortalecimento físico, moral e emocional. Segundo ele, a sociedade corrompia o Homem com suas convenções, medos e preconceitos, de maneira que, para que aquele possa ser livre em seu julgamento e em suas ações, deverá afastar-se dela. A liberdade e a moralidade são marcos no pensamento de Rousseau, que apregoa a capacidade de julgamento ou distinção entre o bem e o mal, as quais são capacidades humanas que podem ser desenvolvidas a partir da Educação.

O trabalho de Rousseau influenciou sobremaneira o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), devido à sua ênfase na liberdade e na moralidade. Além disso, o contexto sociohistórico vivido por Kant, caracterizado pelo advento do Iluminismo e pelo forte embate entre as vertentes racionalista e empirista, fomentou sua preocupação com a dimensão moral, levando-o a elaborar o princípio da autonomia (NIQUET, 2008).

Para Kant (1985, p. 100), todo ser humano é capaz de pensar por si mesmo. No entanto, muitos se atêm a uma condição de “menoridade” por “preguiça ou covardia”, preferindo ficar reféns do julgamento de outrem a usufruir da liberdade de usar a própria razão. O comodismo e o medo de sair da tutoria de alguém e pensar por si mesmo são intensificados quando as pessoas são criadas em ambientes que reproduzem a obediência e a submissão, impedindo-as de chegarem ao “esclarecimento”.

Esclarecimento [<Aufklärung>] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [<Aufklärung>]. (KANT, 1985, p. 100).

Nessa perspectiva, o esclarecimento seria a capacidade de alguém servir-se de sua própria razão, utilizando seu julgamento sem constrangimentos externos. Desta maneira, ele trataria de uma condição *sine qua non* para que uma pessoa pudesse ser autônoma. Todavia, a compreensão kantiana de autonomia ultrapassa a dimensão da razão teórica e incorpora a dimensão prática, de modo que a autonomia não significaria apenas a capacidade de uma pessoa pensar por si própria, mas agir de acordo com seu julgamento (ZATTI, 2007).

O filósofo também estabeleceu as noções de “imperativo categórico” e “imperativo hipotético”, os quais consistiriam em “[...] fórmulas para exprimir a relação entre as leis objectivas do querer em geral e a **imperfeição subjetiva da vontade** desse ou daquele ser racional - da vontade humana, por exemplo.”. (KANT, 2007, p. 49, grifo nosso). Os imperativos tratam, portanto, de princípios obrigantes da vontade, que se diferenciam entre si de acordo com a sua finalidade e orientação.

Destarte, o imperativo categórico se refere à representação de “[...] uma acção como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade.”. (KANT, 2007, p. 50). Já o imperativo hipotético representaria “[...] a necessidade prática de uma acção possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira).”. (KANT, 2007, p. 50).

O imperativo categórico é compreendido como a efetivação do princípio da autonomia para Kant, sendo representado pela seguinte orientação: “Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza.”. (KANT, 2007, p. 59). Esse imperativo trata de uma condição em que a vontade do sujeito está voltada para agir conforme o seu dever, sendo essa sua absoluta necessidade.

Já o imperativo hipotético é desaconselhado por Kant, pois trataria de uma condição em que o sujeito não governa sua vontade, mas é governado por ela. A acção que visa à satisfação de seus desejos ou a sua felicidade seria heterônoma, tendo o princípio de sua acção fora de si, o que a afastaria da compreensão kantiana da autonomia da vontade (ZATTI, 2007).

De acordo com Kant (2007), a vontade, enquanto uma disposição do espírito humano, pode ser orientada segundo as inclinações da sensibilidade (imperativos hipotéticos) ou pode ser orientada segundo a razão prática (imperativo categórico, atitude ética), sendo

essa vontade boa, pois estaria voltada a cumprir o dever moral como um fim em si mesmo. Para que essa boa vontade possa conduzir o sujeito a agir conforme os seus próprios princípios, não se submetendo a constrangimentos externos, ela deve ser livre. Tal como o esclarecimento, a liberdade se configura em uma condição essencial à autonomia da vontade.

Ela [a razão prática] tem de considerar-se a si mesma como autora dos seus princípios, independentemente de influências estranhas; por conseguinte, como razão prática ou como vontade de um ser racional, tem de considerar-se a si mesma como livre; isto é, a vontade desse ser só pode ser uma vontade própria sob a ideia da liberdade, e, portanto, é preciso atribuir, em sentido prático, uma tal vontade a todos os seres racionais. (KANT, 2007, p. 96).

Kant (2005 apud XAVIER, 2012, p. 338), contudo, considera “[...] jamais ter havido ações emanadas dessas fontes puras”, isto é, ninguém tenha sido moral conforme a prescrição do conceito prático. Frequentemente, a tentativa de exemplificar uma ação com base nesse ideal de moralidade recai na descoberta de que a ação não era moralmente pura, pois visava a interesses escusos, o que implica a asserção kantiana sobre a imperfeição subjetiva da vontade.

No entanto, a incapacidade da exemplificação não invalida a importância da máxima moral. Em vez disso, ela serve como um ideal que deve orientar as ações dos sujeitos. Assim, a falta de exemplos ou a dificuldade de uma conduta puramente moral não desobrigaria os sujeitos a agir conforme o imperativo categórico.

Além disso, o exercício da razão prática poderia frequentemente acarretar em um dilema para o sujeito, haja vista a natureza dualista do ser humano. Segundo Kant (2007), o Homem seria ao mesmo tempo racional e sensível, visto que era dotado de razão, pertencente ao mundo inteligível, e afetado pelo princípio de causalidade do mundo sensível.

A autonomia não nega a constituição do homem a partir da sensibilidade. A autonomia não vem demolir com a constituição sensível do ser racional, tampouco despreza a sua importância. Ela quer, sim, poder pensar que o homem é capaz de iniciar uma nova cadeia de eventos determinada por princípios objetivos - liberdade -, mas isso não faria com que ele se tornasse um homem puramente racional, um “puro e simples sujeito de conhecimento” (LACAN, 1999, p. 406), desconsiderando a influência de sua natureza sensível. (XAVIER, 2012, p. 341).

Nessa perspectiva, Xavier (2012) considera que a compreensão kantiana de autonomia não implica em uma negação da sensibilidade em nome da razão, nem de um controle absoluto do Homem sobre si mesmo, mas consiste na proposta de uma conduta moral, a partir da liberdade. Nessa perspectiva, o filósofo compreende o conflito como uma condição inerente ao sujeito, de modo que seria necessário um esforço constante para a submissão da vontade à razão.

Xavier (2012) busca fazer uma aproximação entre a teoria kantiana e a obra freudiana a fim de produzir novos sentidos e reflexões sobre o Homem e a moral. Assim, ela relaciona o conflito entre o sensível e o inteligível em Kant com o conflito entre consciente e inconsciente em Freud (1856-1939) – salvaguardando as características e particularidades de cada teoria, bem como a diferença temporal entre ambos os autores – para jogar luz sobre as interpretações extremadas e equivocadas de ambas as teorias: do controle absoluto do Homem sobre si mesmo em Kant, e da condição do sujeito em Freud como um ser “[...] eternamente atormentado por um embate sem tréguas.”. (XAVIER, 2012, p. 336).

Freud (1992a) apresenta como centro de sua teoria a compreensão de uma divisão psíquica, que inicialmente foi representada, por meio da primeira tópica do aparelho psíquico, como o conflito entre as instâncias: inconsciente, pré-consciente e consciência. Com a prática clínica e o desenvolvimento da teoria psicanalítica, Freud elabora a segunda tópica do aparelho psíquico, que apresenta a divisão subjetiva de modo mais elaborado, a partir das instâncias: isso, eu e supereu.

O isso seria uma instância majoritariamente inconsciente responsável pelas pulsões, e por isso, reclamaria satisfação a todo custo. O supereu, por outro lado, trata de uma instância também predominantemente inconsciente que representa a internalização do Outro que impeliria o sujeito a se submeter às regras e aos ditames externos, barrando suas possibilidades de satisfação. Nesse conflito, o eu trata da instância com uma parcela inconsciente, mas também pré-consciente e consciente, que tentaria mediar o conflito entre as outras instâncias, buscando satisfação por vias socialmente aceitas (FREUD, 1992a).

O conceito de inconsciente tem valor fundamental na obra freudiana, englobando seus sentidos descritivo, sistemático e dinâmico. A descoberta do Inconsciente é considerada por Freud (1992b) como a terceira ferida narcísica da humanidade e talvez a mais dolorosa.

A primeira ferida, ou a ferida cosmológica, foi operada por Nicolau Copérnico (1473-1543) no século XVI, quando refutou a compreensão de que a Terra teria uma posição privilegiada no universo – ponto de partida do geocentrismo – ao demonstrar que ela giraria ao redor do Sol.

A segunda ferida, biológica, foi cunhada por Charles Darwin (1809-1882), no século XIX, ao romper com a ilusão de que o Homem seria melhor ou mais especial que os outros animais, alegando que ele teria evoluído, tal como os outros animais, sendo, inclusive, parente próximo de algumas espécies.

Já a terceira ferida, psicológica, contraria a idealização iluminista de que o Homem com sua razão poderia conhecer e governar a si mesmo e a sua própria vontade de

maneira autônoma. A ilusão do controle absoluto do Homem por si mesmo é negada a partir da compreensão de que haveria uma instância inconsciente, que abrangeria a maior parte das ações do sujeito, sem que ele pudesse ter acesso ou controlá-la. O conceito do Inconsciente instaura a compreensão de que o sujeito, entendido aqui como aquela pequena parcela consciente do Eu, não seria dono de sua própria casa, uma vez que grande parte de suas ações, desejos e fantasias ocorrem à sua revelia.

Além da descoberta do inconsciente, a teoria da sexualidade infantil pode ser compreendida como uma afronta ao narcisismo, pois rompe com as fantasias da pureza e inocência infantil, tão caras à nossa sociedade. Nessa óptica, o adoecimento psíquico teria origem em um desejo sexual incestuoso na primeira infância e, a partir da censura imposta através da cultura, tal desejo é recalcado na instância inconsciente, retornando, contudo, através das formações de tal instância: chistes, atos falhos e sonhos.

Em virtude disso, não faz sentido falar em autonomia para Freud numa acepção kantiana, tendo em vista o enfoque no papel da consciência na compreensão do Homem para Kant. Todavia, a moralidade na Psicanálise pode ser pensada, com base no ensino de Lacan (1988 apud XAVIER, 2012), a partir da ética do desejo, que visa justamente ao rompimento com a tirania da moral superegóica, que é absolutamente heterônoma, por meio da assunção do próprio desejo e da restituição do princípio de prazer.

Nessa perspectiva, produz-se uma separação entre a ética da cultura (associada às interdições e demandas do Outro) e a ética do desejo, a fim de desalienar o sujeito do desejo do Outro. Isso não implica, porém, na apologia a um egoísmo inconsequente, mas sim na responsabilização do sujeito por sua vida e suas escolhas, uma vez que ele não pode mais atribuir ao Outro suas perdas e frustrações (LACAN, 1988 apud XAVIER, 2012).

Em suma, compreendo a ideia da implicação ou da responsabilização do sujeito com suas escolhas e com as consequências delas como um ponto de convergência entre os autores abordados nesta discussão e também como um elemento fundamental para a compreensão da noção de autonomia, mesmo sob outras perspectivas, como a proposta de uma Educação contra a barbárie em Adorno.

3.2 Educação para a autonomia em Adorno e Agamben

De acordo com Adorno (2006), a Educação apenas tem sentido se dirigida a uma autorreflexão crítica. O incentivo a essa reflexão, para ele, deveria ocorrer desde a educação infantil, a fim de que as crianças desenvolvessem a autonomia – conceito empregado por

Adorno com base na proposição kantiana – e que significaria o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação. A autonomia, assim, seria o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz.

Para Adorno (2006), a exigência de que Auschwitz não se repita deve ser primordial na Educação e a sua urgência não precisaria nem ser justificada em vista das monstruosidades cometidas, que fazem com que todas as outras metas educacionais se tornem secundárias ou irrelevantes. O filósofo compreende Auschwitz como uma regressão à barbárie, e não apenas a ameaça de uma regressão à barbárie, conforme era dito na época. Além disso, segundo ele, Auschwitz teria sido a barbárie contra a qual se dirige toda a Educação.

A barbárie, no entanto, continua existindo, uma vez que persistem as causas fundamentais que geram esta regressão, as quais se encontram no próprio processo civilizatório, de modo que a oposição contra ela deve ser contínua. Por isso, faz-se necessário que essa reflexão ética seja primazia para a Educação, para que as novas gerações consigam identificar e se opor a essas formas de opressão e degradação de outros seres humanos.

Embora não tenha a pretensão de criar uma proposta educacional, Adorno (2006) discute alguns pontos que, segundo ele, seriam indispensáveis para entender os mecanismos subjetivos, sem os quais, Auschwitz muito dificilmente teria sido possível. O primeiro ponto, considerado o mais importante, é se contrapor ao poder cego dos coletivos.

Baseando-se na discussão proposta por Freud em *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, ele considera o perigo do poder alienante dos coletivos ou das massas, mediante a identificação cega de seus membros. Assim, seria necessário fazer resistência frente aos coletivos, esclarecendo o problema da coletivização.

Adorno (2006) também destaca duas questões para pensarmos em uma Educação após Auschwitz: a importância da Educação Infantil para a construção de uma subjetividade autônoma, sobretudo na primeira infância, que é quando a pessoa é introduzida na cultura e se estrutura subjetivamente; e o esclarecimento geral, que produziria um clima intelectual, social e cultural que impediriam a repetição de Auschwitz.

Nesse sentido, Adorno (2006) considera que o fascismo teria se produzido em decorrência da ruína das antigas e consolidadas autoridades do império em um momento em que as pessoas não estavam psicologicamente preparadas para a autodeterminação e nem à altura da liberdade que lhes fora concedida. Assim, encontravam-se assustadas com as responsabilidades de governar suas próprias vidas e suscetíveis a obedecer cegamente outra autoridade.

Outro ponto explanado foi a dificuldade da construção de uma subjetividade autônoma por uma Educação que valoriza a severidade, premiando a dor e reprimindo o medo. Essa proposta educacional que pretensamente valoriza a virilidade e força seria uma fachada para o masoquismo e o sadismo, tornando os sujeitos insensíveis ao sofrimento dos outros.

[...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. (ADORNO, 2006, p. 134).

Nesse sentido, uma Educação para a autonomia não consiste na imposição de um afeto em relação aos outros, mas na autorreflexão sobre os condicionantes de sua ação, na consciência de si, dos seus sentimentos, das suas ações e do quanto elas afetam a vida dos outros, no confronto e não na negação da barbárie como algo que em alguma proporção podemos ser tanto vítimas quanto algozes.

Ampliando a discussão sobre o *Shoá* ou o “holocausto” judeu, Agamben (2008) compreende o campo de concentração, com base nos relatos de Primo Levi, como um regime de exceção, marcado pela ausência de lei, isto é, pela anomia. No campo, a vida em sua dimensão política, *bios*, era transformada em vida animal, administrável e consumível, vida nua ou *zoé*. A partir dessa transformação, as pessoas eram destituídas de sua condição de cidadãos e passavam à condição de *homo sacer*: seres que estão fora do campo do direito humano, podendo ser compreendidos como “sagrados” ou “matáveis”.

Agamben (2008) também descreve esse processo de desumanização das pessoas nos campos como a transformação de judeus em “muçulmanos”, que seriam pessoas cujo estado de desnutrição fazia com que andassem curvadas e a quem a violência sofrida parecia lhes haver tirado sua capacidade de pensamento e reflexão; criaturas cujo semblante desfigurado fazia com que se assemelhassem a mortos-vivos e causava desprezo e horror.

Além disso, Agamben (2008) considera que teria ficado como resto de Auschwitz uma falta ou lacuna referente a um elemento essencial, embora indizível. Ele declara que as verdadeiras testemunhas do campo são aquelas que o vivenciaram em sua plenitude e, justamente por isso, não podem testemunhar, seja porque morreram nas câmaras de gás ou porque foram transformadas em muçulmanos e perderam a capacidade de falar. Mesmo os que sobreviveram a essa condição e recuperaram a fala, demonstram a impossibilidade de narrar essa experiência, restando sempre algo que não pode ser dito, que não se pode e/ou se sabe expressar em palavras.

Respondendo à proposição de Adorno por uma Educação que impeça a repetição de Auschwitz, Agamben (2008) se utiliza da experiência descrita por Nietzsche em *A Gaia Ciência*, onde alguém seria condenado a viver eternamente a mesma vida e do relato de Primo Levi para discutir a questão ética em torno da repetição de Auschwitz, considerando, contudo, que ele nunca deixou de existir.

Contudo, a impossibilidade de querer o eterno retorno de Auschwitz tem para ele, outra e bem diversa raiz, que implica uma nova, inaudita consciência ontológica do acontecido. Não se pode querer que Auschwitz retorne eternamente, porque, na verdade, nunca deixou de acontecer, já se está repetindo desde sempre. (AGAMBEN, 2008, p. 106).

Com base nessa perspectiva, Senna (2018) comenta que a pertinência de uma reflexão ética não deve ter como objetivo apenas que Auschwitz não se repita, mas que pare de acontecer! Afinal, seres humanos continuam sendo explorados, escravizados e oprimidos, a exemplo dos refugiados sírios, haitianos e venezuelanos. A regressão à barbárie segue ocorrendo, embora mire outros alvos.

Também comentando a necessidade de uma Educação contra a barbárie, Bazzanella e Polomane (2018) destacam, além da importância da reflexão crítica e do exercício da autonomia, a necessidade de profanar, segundo Agamben, aquilo que foi sacralizado ou colocado na condição de *sacer*, e destituído de direitos que constituem a vida comum.

Sob tais pressupostos, é imprescindível ter presente de que na contemporaneidade encontramos-nos diante da[*sic*] instauração cotidiana do Estado de Exceção e, sob este imperativo o campo representa o paradigma ontológico em curso. Vidas nuas vêm sendo produzidas e consumidas por meio de uma economia-política financeirizada cuja lógica se reproduz também pela educação instrumentalizada vigente.

Dessa forma, quando Adorno argumenta que a educação deve ter por princípio evitar que Auschwitz volte a acontecer se percebe o perigo que uma educação em crise representa. Agamben nos convida a profanar, retirar da esfera do sagrado tudo aquilo que foi usurpado da esfera do uso comum e devolver ao uso público como uma forma possível de evitar a contínua manifestação do campo. Ou seja, faz-se necessário neste contexto profanar o descaso com a infância, com os currículos escolares pautados no autoritarismo, no analfabetismo funcional. Sob tais pressupostos, uma educação que vem talvez signifique uma educação que valorize a singularidade e a potência do pensamento inerente a condição humana. (BAZZANELLA; POLOMANEI, 2018, p. 771-772).

Nessa perspectiva, compreendo a importância de promover uma Educação contra a barbárie, em que os discentes desenvolvam a capacidade de pensar e refletir por si mesmos, denunciando e confrontando práticas de opressão e violência. Importa também que os estudantes desnaturalizem a compreensão sobre as desigualdades existentes, dessacralizem o

olhar sobre os “matáveis” e questionem os motivos que levam à desvalorização da vida de outros seres humanos, que interesses sustentam e quais consequências degeneram para os modos de existência dos sujeitos e os modos de organização social.

Dando continuidade à discussão sobre as diferentes formas de se conceber uma Educação para autonomia, exponho a seguir a compreensão de autonomia moral e intelectual para Piaget e Kamii.

3.3 Autonomia moral e intelectual para Jean Piaget e Constance Kamii

A obra de Jean Piaget (1896-1980), em especial o seu estudo sobre a moralidade, foi bastante influenciado pelos trabalhos de Kant e pela teoria psicanalítica. Piaget, no entanto, afasta-se de Kant ao compreender a autonomia não como pressuposto da razão prática que tem como princípio o imperativo categórico, mas como resultado de um processo de amadurecimento (ZATTI, 2007).

Em seus estudos, Piaget (1994, 1999) destaca a importância da autonomia para o amadurecimento dos seres humanos. Em condições ideais, as experiências vivenciadas pelos sujeitos poderiam conduzi-los para a vivência progressiva da autonomia, que seria alcançada em plenitude na fase adulta.

A autonomia, para Piaget (1994, 1999), trata do último estágio do desenvolvimento da moralidade no sujeito, sendo precedida pela heteronomia e pela anomia. Além disso, o desenvolvimento da moralidade na perspectiva piagetiana está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento das dimensões afetiva e cognitiva, em especial desta última, cujo desenvolvimento é condição *sine qua non* para a vivência da autonomia. Com efeito, o juízo moral também impulsionaria o desenvolvimento da afetividade e da inteligência.

Nesse sentido, durante os primeiros anos da vida da criança – correspondentes ao estágio sensório-motor e à parte do estágio pré-operatório – a sua moralidade estaria orientada pela anomia, isto é, pela ausência de regras, haja vista que a criança pequena ainda não teria inscrito as regras morais, não compartilhando do mesmo código de regras que os demais. As crianças nesse estágio não seguem as regras coletivas de determinado jogo ou atividade, mas agem em função de satisfazer os seus próprios interesses.

Aproximadamente aos 5 anos de idade, a criança passa a se organizar a partir da heteronomia. Nesse estágio, a criança passa a conhecer e a respeitar as regras sociais, buscando agir em função delas. Logo, a heteronomia se refere à condição do sujeito que é

governado por outro ou que segue as leis do outro. Essa estruturação se inicia no final do estágio pré-operatório e persiste até o final do operatório concreto.

Para as crianças dessa fase, as regras – sejam elas sociais ou do jogo – são sagradas e não devem ser modificadas, mesmo que elas apliquem essas regras de forma bastante “liberal” ou trapaceando. Elas ainda não assimilaram o sentido da existência das regras e não conseguem compreender que as regras tratam de um acordo social e, por isso, podem ser modificadas mediante comum acordo. Essa compreensão se dá apenas no final do operatório concreto, sendo essencial para o desenvolvimento da autonomia (LA TAILLE, 2016b).

Consoante Piaget (1994, 1999), a construção da autonomia se inicia ao final do estágio operatório concreto, quando a criança já passou pela fase da obediência cega, marcada pela coação, e passa a operar na lógica da cooperação e do respeito mútuo, construindo os sentimentos de igualdade e justiça.

Pode-se dizer, então, que o respeito mútuo, que se diferencia gradualmente do respeito unilateral, conduz a uma organização nova dos valores morais. Sua principal característica consiste em que implica uma autonomia relativa da consciência moral dos indivíduos, podendo-se, deste ponto de vista considerar esta moral da cooperação superior à moral da simples submissão. (PIAGET, 1999, p. 55).

Por conseguinte, o equilíbrio final do pensamento e dos sentimentos seria a vontade, a qual consistiria no “[...] equivalente afetivo das operações da razão.” (PIAGET, 1999, p. 56). O conceito de vontade para Piaget se assemelha bastante com a compreensão kantiana, pois à vontade caberia fazer a mediação do conflito entre o prazer e o dever, regulando a energia em favor de uma tendência superior.

A vontade, assim, seria forte quando impelisse o sujeito a seguir uma tendência superior, embora fraca, geralmente compreendida como o dever, abdicando de uma tendência inferior mais forte, associada ao prazer. Por outro lado, a vontade fraca seria aquela que permitisse a tendência inferior mais forte vencer sobre a tendência superior mais fraca. Em suma, a força de vontade trata da habilidade de reforçar uma tendência superior, mas fraca, fazendo-a triunfar (PIAGET, 1999).

A noção de vontade é essencial para a compreensão da autonomia em Piaget, pois é a partir dela que o sujeito pode governar a si mesmo ou agir conforme a sua própria razão, abdicando de tendências inferiores. O desenvolvimento da vontade também ocorre no estágio operatório concreto conjuntamente com as operações intelectuais e afetivas que possibilitam a vivência da autonomia, ganhando ainda mais intensidade a partir do estágio operatório formal,

com a construção do pensamento formal ou hipotético-dedutivo e o desenvolvimento da afetividade e da personalidade (PIAGET, 1999).

Para Piaget, eis a definição de autonomia: graças ao uso da razão, o sujeito pode, ele mesmo, portanto só, estabelecer suas certezas, liberando-as do que a tradição procura pura e simplesmente impor às diversas consciências. A autonomia intelectual é fruto dos poderes da razão, que, a crenças, substitui a demonstração. A autonomia moral é também fruto da razão que, ao dogma, opõe a justificação racional. O “herói” piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer “não” quando o resto da sociedade, possível refém das tradições diz “sim”, contanto que esse “não” seja fruto dessa démarche intelectual ativa e não apenas decorrência de um ingênuo espírito de contradição. (LA TAILLE, 2016b, p. 113).

Nessa óptica, o desenvolvimento da autonomia, assim como o do pensamento, não se trata de um processo espontâneo, como sugerem algumas interpretações equivocadas sobre a maturação em Piaget. Para que uma pessoa seja autônoma, é necessário que ela, nas interações com os outros e o mundo, tenha liberdade para refletir e agir conforme seu próprio julgamento, responsabilizando-se pelas consequências de sua ação.

Por conseguinte, Piaget defende uma Educação que favoreça o desenvolvimento da autonomia em detrimento da heteronomia, considerando os efeitos positivos da autonomia para os sujeitos, pois ela representa o seu amadurecimento moral e intelectual.

Nesse sentido, a autonomia moral implica em pensar eticamente nas consequências de sua ação tanto para si quanto para os outros. Kamii (1990) discorre sobre o fato de que modelos educacionais baseados em recompensas e castigos reforçam a heteronomia das crianças, pois as ações e os comportamentos delas ocorrem em função do medo de serem punidas ou do desejo de receberem alguma recompensa.

Logo, pressuponho que quando uma criança, educada por esses modelos, atender às expectativas dos outros sobre o seu comportamento, irá fazê-lo porque teme ser punida ou porque deseja algo em troca e não porque compreende as implicações de sua ação para si e para os outros.

Além disso, esse controle também poderá repercutir em respostas indesejadas por parte das crianças: o cálculo dos riscos para fazer ou não algo que deseja, mas que lhe fora proibido; a conformidade cega com as imposições dos outros; bem como a revolta e a transgressão. Portanto, essas estratégias de controle do comportamento da criança não possibilitam o seu amadurecimento moral ou o amadurecimento de uma consciência ética, mas apenas o seu adestramento e conformidade a regras estabelecidas por outrem (KAMII, 1990).

Em oposição a esse sistema de punição, Kamii (1990) propõe a utilização de sanções por reciprocidade, que buscam favorecer que a criança construa regras de conduta,

mediante a compreensão de outros pontos de vista além do seu. A autora demonstra que o intercâmbio de pontos de vista com as crianças estimula o desenvolvimento da autonomia moral, pois elas passam a se colocar no lugar dos outros e a tomar decisões por si mesmas, visando, não apenas ao seu bem-estar individual, mas ao melhor para todos.

No entanto, para que essas sanções não degenerem em punições, é necessário ter afeto e respeito mútuos. É necessário que o sujeito – o desenvolvimento da autonomia não se restringe à infância! – saiba que será ouvido e respeitado e não punido, bem como tenha liberdade e respeito para dizer o seu ponto de vista e escutar o do outro.

Por conseguinte, vale destacar que, de acordo com a teoria construtivista, os valores morais não são simplesmente internalizados pelos sujeitos a partir do contato ou exposição ao meio ambiente, mas são construídos internamente mediante a interação com o ambiente, na socialização de experiências e percepções, na construção, assimilação e modificação de modos de compreensão da realidade (KAMII, 1990).

Além da autonomia moral, Kamii (1990) também comenta sobre a importância de se construir uma Educação que promova a autonomia intelectual dos sujeitos, entendida como a capacidade e a liberdade de pensar, refletir, duvidar, questionar e decidir por si mesmo. A autonomia intelectual não pode se desenvolver em um ambiente onde se tem medo de errar – pois se é constrangido ou o erro acarreta em algum tipo de punição – mas demanda um ambiente em que se tenha a possibilidade de se corrigir por si mesmo os seus erros, sem violência psíquica ou coerção. Essa abertura possibilita tanto o desenvolvimento da autoestima do sujeito quanto a convicção pessoal sobre as ideias que defende e os conhecimentos que produz.

Destarte, a autonomia nesse sentido pode ser compreendida como a finalidade da Educação, o que consiste numa proposta revolucionária, pois esta compreensão não se limita a formar mão de obra ou a transmitir conteúdos requeridos em provas, mas busca o desenvolvimento humano, formando sujeitos capazes de refletir criticamente, o que requer um pensamento independente.

Em suma, a teoria de Piaget é uma grande defesa do ideal democrático. Mas trata-se de uma defesa de caráter científico, uma vez que ele procura demonstrar que a democracia é condição necessária ao desenvolvimento e à construção da personalidade (LA TAILLE, 2016a, p. 21).

De acordo com La Taille (2016a), a compreensão piagetiana de autonomia, ao promover a lógica cooperativa em detrimento da submissão e da coação, pauta-se em uma preocupação ética e política. Nessa conjuntura, escolha individual pela cooperação estaria

atrelada não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas a um posicionamento ético, que por sua vez é influenciado pelo campo político, pelos regimes e instituições que precisam valorizar a igualdade e a democracia.

Explanada a compreensão de autonomia moral e intelectual por meio do enfoque construtivista, sigo com a discussão sobre a autonomia, autogestão e participação política e social.

3.4 Autonomia, autogestão e participação política e social

De acordo com Martins (2002), o tema da autonomia costuma aparecer na literatura acadêmica com duas perspectivas: ora vinculado à noção de participação social, ora à noção de ampliação da participação política, como descentralização e desconcentração do poder. Essa compreensão de autonomia como participação política e social tem por base o campo da teoria política e fomenta os discursos e as discussões das teorias de administração de empresas e escolas.

Nesse sentido, a autora, com base em Bobbio (2000), compreende que

[...] a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como uma sociedade é capaz de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno. (MARTINS, 2002, p. 208).

Martins (2002) realiza um resgate histórico, contextualizando a apropriação do conceito de autonomia por sistemas e movimentos políticos. Do percurso realizado, cabe destacar as motivações que acompanharam o emprego do termo. Historicamente, a ideia de autonomia foi utilizada nos discursos dos movimentos de esquerda para fazer oposição a regimes autoritários e heterônomos, que cerceiam a liberdade e limitam as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse contexto, o socialismo se utilizou da noção de autonomia para fazer frente aos abusos do sistema capitalista, propondo a autonomia como forma de reivindicar modos de vida mais justos e igualitários. A literatura marxista influenciou movimentos de trabalhadores a refletirem sobre as contradições a que esses são submetidos e a pensarem sobre a sua participação nessa engrenagem.

A autonomia, portanto, é o paradigma que orienta esses movimentos na busca de meios de ação prática, visando à superação dos antagonismos que sustentam esse modelo de produção e acumulação. Nessa óptica, a autonomia é compreendida como autogestão, uma vez que ela impulsiona outro modo de perceber a participação política e a representatividade, onde os sujeitos não são (apenas) governados por outrem, mas são capazes de governar a si mesmos, sendo, portanto, sujeitos de si.

Tal qual o socialismo, o liberalismo também se apropriou do conceito de autonomia para propor os direitos inalienáveis do ser humano, entre os quais se pressupunha a liberdade, a qual está intrinsecamente ligada à noção de autonomia. A influência do individualismo possibilitou a crítica e o confronto contra alguns movimentos considerados massificados, incluindo movimentos sindicalistas, que se organizavam de forma monolítica, não abrindo espaço para a expressão da diferença e não possibilitando a ampla participação dos que julgavam representar.

A autonomia, além desses movimentos, também se mostrava como forma de recusa a sistemas centralizados, promovendo a descentralização e desconcentração do poder. Logo, as empresas, as escolas e os sujeitos passariam a receber maiores responsabilidades que outrora. No entanto, o individualismo também resvala para falhas no processo democrático, pois, uma vez que os sujeitos se desarticulam e se particularizam, o interesse na coisa pública tende a diminuir e as pessoas se tornam apáticas às questões políticas. Além disso, a responsabilidade atribuída a esses sujeitos muitas vezes não condiz com sua preparação para assumi-la, acarretando no inevitável fracasso no desempenho de suas funções (MARTINS, 2002).

Frente a essa realidade, Araújo (2012, p. 72) considera que o discurso neoliberal, enquanto representante do capitalismo desenfreado, se mostra falacioso ao prometer enriquecimento fácil em troca do “[...] afrouxamento dos padrões de promoção da justiça e da igualdade social.”. O autor também comenta que atender a esse “canto da sereia” é um risco à legitimidade democrática, sobretudo em tempos de crise econômica, pois a retirada da proteção social sob o pretexto da liberdade econômica, longe de promover mais liberdade e competitividade, acabaria por intensificar as desigualdades inerentes ao sistema democrático. Assim, essas desigualdades se tornariam intransponíveis, fazendo com que os grupos dominantes fortaleçam ainda mais seu monopólio e os dominados percam sua autonomia, a qual consiste no valor central da sociedade democrática (ARAÚJO, 2012).

Segundo Araújo (2012), o conflito ou a luta social seria o motor da democracia, sendo ele uma condição necessária para o progresso, por meio da busca progressiva e incessante por igualdade e justiça social. Dessa forma, o silenciamento do conflito e a

exclusão dos opositores representam um grande retrocesso para a democracia, devido ao desequilíbrio da tensão do par igualdade/desigualdade, promovendo o engessamento das desigualdades e a consequente perda da autonomia dos sujeitos. Com efeito, é a modificação decorrente do conflito que possibilita que os sujeitos se percebam como autônomos, pois seriam, de certo modo, responsáveis por essa transformação e autores de sua própria história.

Ampliando a compreensão da apropriação do conceito de autonomia pelo liberalismo, Benevides (2014), com base na compreensão de Boltanski e Chiapello sobre “O novo espírito do capitalismo”, destaca que essa apropriação não se limita ao liberalismo, mas trata de uma estratégia do capitalismo contemporâneo, que teria incorporado as reivindicações por autonomia, liberdade e autenticidade.

Nessa compreensão, o capitalismo não teria uma moral, senão a premissa da acumulação ilimitada, e para sobreviver e se legitimar apesar de todos os abusos e violências que degenera, ele precisou adotar um caráter mais fluído, dinâmico e mutável, a ponto de incorporar as críticas mais ferrenhas, que pareciam golpeá-lo em sua estrutura mais fundamental.

Boltanski e Chiapello (2000 apud BENEVIDES, 2014) classificam as fontes de indignação com o capitalismo em quatro: a inautenticidade e o desencanto; a opressão; a desigualdade e a miséria; o egoísmo e o oportunismo. Além disso, ele agrupa essas fontes de indignação em dois modelos de crítica: a crítica estética e a social.

A crítica estética representaria os anseios e insatisfações dos setores artísticos e intelectuais, a quem a padronização e a limitação das possibilidades de vida e desenvolvimento dos seres humanos presentes em um modelo mais fabril do capitalismo causavam revolta. Suas fontes de indignação eram: a inautenticidade e o desencanto; e a opressão. Já a crítica social se apoiaria “[...] em valores éticos e morais relacionados à solidariedade, ao compromisso social, à cidadania – e atualmente no contexto dos novos movimentos sociais, também à inclusão.”. (BENEVIDES, 2014, p. 157). Suas fontes de indignação seriam: a desigualdade e a miséria; e o egoísmo e o oportunismo.

O enfoque exclusivo dos partidários de cada crítica em suas fontes de revolta, negligenciando as demandas do outro grupo, possibilitou a divisão e o enfraquecimento das críticas. Assim, os partidários da crítica estética eram compreendidos pelos da crítica social como elitistas e descompromissados com a realidade, de forma que as suas manifestações eram percebidas como apologia ao individualismo e ao liberalismo econômico. Os partidários da crítica social, por outro lado, por não se centrarem na questão da autogestão, da autonomia

e das liberdades individuais, enfocando os aspectos coletivos, eram percebidos como totalitários e opressores (BENEVIDES, 2014).

Essa divisão possibilitou a segmentação dos movimentos e a cooptação dessas reivindicações ao *modus operandi* do capitalismo. Como exemplo, a reivindicação pela qualidade de trabalho realizada pelos operários franceses no final da década de 1960, que tinha sido respondida de 1968 a 1973 com garantias salariais coletivas, foram transmutadas pela reivindicação pela autonomia, por meio de uma “inversão política”, que promoveu, a partir de 1973, uma série de mudanças operacionalizadas pelo patronato, tais como a flexibilização dos horários e o enriquecimento das tarefas, melhorando as condições de trabalhos, em troca das garantias salariais. Logo, as reivindicações por autonomia entraram no lugar das garantias salariais, para excluí-las ou enfraquecê-las (BENEVIDES, 2014).

A autonomia foi obtida em troca das garantias, de tal modo que se trata frequentemente de uma autonomia imposta, *difícilmente sinônima de liberdade*: os assalariados recém transformados em empreendedores continuam a depender do empregador principal, e a subordinação é apenas dissimulada formalmente pela passagem do “direito do trabalho” para o “direito comercial”. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009 apud BENEVIDES, 2014, p. 164).

Além disso, essa imposição da autonomia também é sentida como um controle permanente. A produção de “zonas de autonomia” estaria associada a uma “gramática da ação” (criatividade, pró-atividade, tomada de atitude, etc.), e, conseqüentemente, produziria uma “[...] conversão do patronato no tema da autonomia.”. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009 apud BENEVIDES, 2014, p. 164). Assim, a vigilância constante deixa de ser exercida apenas pelo patronato ou por um supervisor, e passa a ser exercida pelo próprio sujeito, mediante a internalização do dever.

Ora, os últimos vinte anos foram marcados sobretudo pelo enfraquecimento das ordens convencionais e das relações hierárquicas (...) e pela multiplicação das reivindicações referentes à autonomia. Em tal contexto, o comando hierárquico acaba sendo substituído, no maior número dos casos, por práticas destinadas a levar as pessoas a fazerem *por si mesmas* e como que sob o efeito de uma decisão voluntária e autônoma aquilo que se quer que elas façam. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009 apud BENEVIDES, 2014, p. 164).

A partir dessa discussão, é possível entender a organização do capitalismo na modernidade de forma mais descentrada, camaleônica, mutável e capilar (BENEVIDES, 2014) e nos perigos do uso indiscriminado do conceito de autonomia, haja vista as diversas conotações que lhe são atribuídas, podendo ser desde uma proposta de emancipação a uma internalização da vigilância e do controle.

Desta forma, retornando à discussão proposta por Martins (2002), a compreensão de autonomia como participação política ou autogestão influenciou sobremaneira o âmbito escolar, que passou a conceber a Educação ora como meio essencial para que se possa chegar ao exercício da cidadania e para a transformação da realidade social, ora como meio para ascender socialmente e transformar sua realidade individual. Esse processo também está relacionado ao deslocamento da figura do professor como único ou principal agente do processo educativo para a figura do estudante, e, ainda, para a compreensão de que ambos são agentes desse processo (MARTINS, 2002).

Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área. (GADOTTI, 1992 apud MARTINS, 2002, p. 224).

Martins (2002) destaca também a sobrevalorização do termo autonomia em detrimento de autogestão no espaço escolar, sendo adotado inclusive por organismos multilaterais em suas proposições para países ditos “em desenvolvimento”, nas quais consta a ideia de uma escola autônoma, não apenas para compor projetos político-pedagógicos e metodologias de ensino criativas e inovadoras, mas para o próprio financiamento de entidades educacionais.

Em contraposição a essas proposições de agências multilaterais como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, Oliveira (2006, p. 40) argumenta que

Em síntese, de fato, faz pleno sentido a busca de uma maior autonomia para as escolas, mas esta não pode ter como pressuposto como apontam os documentos cepalinos – apenas para uma maior liberdade de articulação com a iniciativa privada. A autonomia, que de forma alguma pode representar o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação, deve ter como horizonte a ampliação da participação da sociedade, definindo um projeto educacional atento aos interesses dos setores majoritários da população.

Essa citação de Oliveira (2006) nos auxilia a pensar o quanto as distintas motivações políticas, econômicas e ideológicas influenciam na compreensão da autonomia a partir de determinada perspectiva. Dessa forma, conforme exposto, o termo é empregado com distintas conotações, sendo necessário que a sua leitura e a interpretação ocorram de modo contextualizado, considerando os interesses e as motivações dos seus propositores.

Tendo explanado um pouco sobre os aspectos históricos e políticos, prossigo com a compreensão de autonomia a partir da perspectiva freiriana.

3.5 Autonomia como amadurecimento do ser para si

A compreensão de autonomia abordada por Paulo Freire em suas obras condensa a proposta de uma Educação que promova a autonomia, na perspectiva de um amadurecimento moral e intelectual, conforme explanado por Piaget (1994, 1999) e Kamii (1990); a perspectiva da autonomia como ampliação da participação política; e a compreensão da Educação como elemento fundamental para o alcance diário da cidadania.

O trabalho de Freire (1987) apresenta essa marca ético-política, que coincide com a sua proposta de uma Educação libertadora ou problematizadora, em que educandos e educadores são sujeitos do processo educativo e constroem dialogicamente o conhecimento. A educação problematizadora promoveria a libertação dos seres humanos à medida que eles compreendessem a sua condição de oprimidos e buscassem transformar a sua realidade.

Essa proposta educacional se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, chamado por Freire de Educação Bancária, que considera os estudantes como objetos passivos do processo educativo, de modo que os educadores deveriam introjetar os conteúdos nos educandos. A Educação Bancária, ao invés de promover a crítica e a reflexão dos sujeitos, trataria de acomodá-los a sua realidade, por meio do apassivamento de seus corpos e espíritos.

Nessa perspectiva, a Educação Problematicadora exige que o sujeito se implique com sua história e se torne autor dela, e não mero expectador passivo. Em virtude disso, no entendimento de Freire (2016), a conquista da autonomia é algo individual, um processo que cada um deve fazer por si só, no seu tempo, cabendo aos educadores, pais e às instituições o respeito para com a liberdade dos estudantes e o estímulo para que aprendam a tomar decisões, a fim de que eles possam desenvolver sua autonomia em um ambiente propício, ao invés de ficarem condicionados a sistemas heterônomos.

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas, por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data

marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2016, p. 105).

Barguil (2016, 2017) nomeia a Educação Bancária de **Pedagogia do Discurso**, na qual a fala é privilégio do professor e o silêncio é obrigação dos estudantes, que aprendem, durante anos, a ficarem quietos e reproduzirem, mesmo sem atribuir sentido, o que foi enunciado, ou seja, a serem heterônomos.

[...] a Educação Bancária apresenta o saber numa narrativa acrítica, como algo natural. Tal prática contribui para a passividade, a heteronomia, a inércia e impede o estudante de entender – cognitiva, corporal e afetivamente – que o conhecimento, tal qual a realidade, é fruto de um processo histórico. A Educação Bancária, desta maneira, contribui para a domesticação e a manutenção do instituído, levando à desumanização. (BARGUIL, 2017, p. 206-207).

Barguil (2016, 2017) chama a Educação Problematicadora de **Pedagogia do Percurso**, pois ela “[...] considera as dimensões afetiva e física de estudantes e professor, convocando-os a utilizar todo o seu ser na constituição de sentido à informação, não apenas o seu cérebro, para ser transformada em conhecimento.”. (BARGUIL, 2017, p. 208).

A Pedagogia do Percurso, por ser

[...] comprometida com a humanização, a autonomia e a modificação da realidade, favorece e instaura o diálogo entre os agentes pedagógicos. Na perspectiva freireana, conhecer, para o Homem, é compreender e significar o mundo, aceitando os desafios que a vida, ininterruptamente, o oferece, bem como resolvê-los, incrementando sua conexão com o Cosmos. (BARGUIL, 2017, p. 207).

Compartilho da crença de que a “[...] ação educativa, seja escolar ou não, acontece, com a transformação, em ritmos ímpares, de todos os envolvidos, que se percebem aprendizes e, também, ensinantes.”. (BARGUIL, 2017, p. 207). A aprendizagem da autonomia, portanto, requer, tal como enunciara Paulo Freire, a participação dos agentes pedagógicos, que interagem em prol de um mundo melhor. Nessa perspectiva, Barguil (2017) afirma que autonomia é assumir a responsabilidade pela sua vida em todas as dimensões.

Corroborando com esta compreensão, Campos (2007) considera que a escola também pode assumir uma postura emancipadora ao estabelecer no seu projeto pedagógico, bem como na prática pedagógica dos docentes, “[...] a intencionalidade de promover a formação de sujeitos históricos em que possam construir sua autonomia.”. (CAMPOS, 2007, p. 97). Segundo esse autor, é tarefa da escola trabalhar a cultura, os sentidos e os valores, colocando-se a serviço da liberdade dos homens. Logo, compete à escola discutir e buscar meios de incluir os mais pobres nessa nova organização da sociedade urbano-industrial.

Silva (2006) também partilha da compreensão de Freire ao falar sobre autonomia no âmbito escolar, compreendendo-a como essencial para o desenvolvimento da Ética, do autoconhecimento e da autoestima dos sujeitos. De acordo com o autor, para que a Educação consiga atingir seus objetivos, faz-se necessário que o espaço escolar seja saudável e estimulante, que respeite a autonomia e a liberdade dos atores educacionais.

A autonomia está intimamente ligada à maturidade e em todas as fases de desenvolvimento ela é a chave para a descoberta de si mesmo, do respeito a si mesmo e ao outro, na possibilidade constante da cooperação com o outro e na perspectiva de criar um mundo melhor. (SILVA, 2006, p. 17).

Por conseguinte, torna-se evidente a importância da autonomia no contexto educacional, para a formação e o amadurecimento dos seres humanos, contemplando a vocação humana para o “ser mais” de que trata Paulo Freire, que conduz os sujeitos na passagem de “seres para o outro” para “seres para si”.

Apesar do aspecto controverso da proposta de uma Educação para a autonomia e dos diversos interesses por trás desse projeto, considero que a vivência e o exercício da autonomia são elementos necessários para a efetividade do sistema democrático e para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

No entanto, não entendo a autonomia como o controle absoluto de si mesmo por meio da razão ou da consciência, mas como a reflexão acerca dos motivos e das consequências de nossas escolhas para nós e para os outros, responsabilizando-nos pelo que advir das nossas ações, compreensão essa que está atravessada em todas as definições de autonomia abordadas acima.

Também me afasto da compreensão solipsista de autonomia, que a percebe como uma característica do sujeito e me aproximo cada vez mais da compreensão de autonomia para Contreras (2012), a saber, como uma relação ou uma prática, exercida a partir da relação com o outro, conforme abordarei mais detalhadamente no capítulo a seguir.

Das compreensões acima apresentadas, destaco as contribuições de Kant (1985, 2007), Freire (2016), Piaget (1994, 1999) e Contreras (2012) como determinantes para a minha compreensão de autonomia.

A partir de Kant (1985, 2007), Freire (2016) e Barguil (2017), entendo autonomia como a capacidade de alguém ler o mundo por si mesmo, fazer escolhas e responsabilizar-se por elas. Já com base em Piaget (1994, 1999), percebo que o exercício da autonomia se trata de uma vivência progressiva desenvolvida pelo sujeito a partir da relação com o mundo. E,

com base em Contreras (2012), vejo a autonomia como um exercício, de modo que a relação com os outros se constitui como elemento fundamental para a sua vivência.

No próximo capítulo, apresentarei a possibilidade da autonomia escolar e da autonomia docente.

4 ESCOLA E DOCÊNCIA: A AUTONOMIA É ADMISSÍVEL?

“A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou do fim-do-mundo
O fim-do-mundo já passou
Vamos começar de novo
Um por todos, todos por um.”

(Renato Russo)

Quando penso na proposta de uma Educação para a promoção de estudantes autônomos – compreendendo autonomia como a capacidade de alguém ler o mundo por si mesmo, fazer escolhas e responsabilizar-se por elas – despontam aspectos cruciais para a implementação dessa proposta: a autonomia escolar e a autonomia docente.

Desse modo, é possível formar pessoas autônomas em um espaço heterônomo, onde o poder é exercido de modo hierárquico e centralizado? É possível falar em autonomia quando a liberdade de escolha e de atuação dos agentes pedagógicos é mínima, a ponto de precisarem da autorização de instâncias superiores para realizarem as mais simples tarefas? Decerto que esse discurso se configuraria em palavrório sem sentido, pois distancia-se radicalmente da prática.

Além disso, como professores heterônomos podem educar para a autonomia? Soa, no mínimo, irônico alguém ensinar algo que não sabe, algo que não é. Logo, para conceber pessoas autônomas, é necessário que os professores também sejam!

Frente a essas questões, proponho neste capítulo uma discussão sobre algumas propostas de gestão/administração da instituição escolar, analisando-as a partir de suas tensões e contradições com o projeto de sociedade que sustentam, bem como das suas aproximações com a ideia de uma Educação para a autonomia.

Em seguida, abordo os desafios do exercício da autonomia, a partir dos três eixos destacados por Contreras (2012): a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; e a competência profissional, destacando os saberes necessários para a construção do trabalho e da identidade docentes.

Logo após, apresento a revisão de literatura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, objetivando conhecer o estado da arte das pesquisas acadêmicas sobre a autonomia docente.

4.1 Administração da instituição escolar: panoramas de atuação

Sabemos que a relação entre escola e sociedade é marcada por conflitos e contradições. Isso porque, ao mesmo tempo em que a escola representa o tradicional papel de manutenção do *statu quo*, pela via da reprodução social, ela também suscita a possibilidade de transformação social, quando os estudantes percebem o caráter histórico e dinâmico da realidade e se identificam como agentes ativos na produção dessas mudanças.

Dessa maneira, a proposta escolar abriga duas agendas: uma voltada para os interesses do capital, que visa ao assujeitamento e à docilização dos sujeitos, a fim de que se conformem e se adequem à ordem estabelecida; e outra que busca a crítica do mundo e o desvelamento das ideologias, a fim de que os sujeitos possam ler o mundo por si mesmos e se tornem sujeitos de suas próprias histórias.

Como um instrumento de reprodução da ideologia da classe dominante, a instituição escolar incorporou, dentre outros aspectos, a sua lógica de trabalho e seu modo de organização. As teorias da administração de empresas têm sido incorporadas pelo sistema escolar, juntamente com suas críticas e reelaborações.

Dentre essas teorias, destacam-se as estratégias de racionalização do trabalho, que exerceram uma grande influência no modo de organização do sistema escolar. Contreras (2012) caracteriza o processo de racionalização do trabalho a partir dos seguintes conceitos-chaves:

[...] a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2012, p. 39).

Os primeiros esforços para controlar o desempenho dos trabalhadores e majorar a produtividade ou os resultados de seus trabalhos se deram no contexto do capitalismo industrial, configurando-se, portanto, a partir de um regime disciplinar, com estrito controle dos corpos dos trabalhadores, além do tempo e do modo de produção. Além disso, o controle do trabalho também se dava pela expropriação do saber dos trabalhadores, com a divisão entre execução e concepção (RIBEIRO, 2015).

Nessa perspectiva, surgiu a primeira estratégia de racionalização do trabalho denominada de Administração Científica ou Taylorismo, que tem na hierarquia e na heteronomia suas marcas centrais. Embora o Taylorismo tenha se originado no ambiente

fabril, ele foi posteriormente introduzido nos mais diversos espaços e organizações sociais, incluindo a instituição escolar.

Contreras (2012) destaca a influência do Taylorismo na Educação por meio da divisão de tarefas, alijando a elaboração da execução. Essa influência teria acarretado na proletarianização do trabalho docente, haja vista que o professor poderia ser entendido como um técnico ou um mero executor de atividades e currículos programados por outrem.

Além do Taylorismo, outra estratégia de racionalização do trabalho, criada pelo norte-americano Henry Ford (1863-1947), teve grande influência para a administração do trabalho e a construção de um novo tipo de trabalhador ou de Homem, um operário-massa, cuja vida estaria voltada para o trabalho e o consumo. O Fordismo intensificou a preocupação Taylorista com o controle do tempo de trabalho, encontrando nas esteiras uma solução para o chamado “tempo morto”. Segundo Ribeiro (2015, p. 69), essa medida

[...] trouxe uma imensa intensificação, automatização e mecanização do processo de trabalho. A esteira rolante se constituiu como uma maneira de controlar o ritmo do trabalho (condição tão sonhada por Taylor) de forma automatizada e intensa. Isso gerou um tipo de processo de trabalho extremamente extenuante para os trabalhadores.

A automatização do trabalho tinha em vista a sua maior eficácia, elemento determinante para a execução do projeto fordista da produção em massa dos seus automóveis. A produção em massa estimulou o consumo em massa, promovendo um novo *ethos*, uma vez que o consumo passava a ser uma das atividades centrais das sociedades capitalistas, ou a atividade central, de acordo com Bauman (2008). Como uma forma de compensação dos trabalhadores pelas condições extenuantes de trabalho, o Fordismo adotou uma política de altos salários, o que reforçou ainda mais a ética do consumo (RIBEIRO, 2015).

Além da disciplina e do controle dos corpos dos trabalhadores, o Fordismo também apresentava uma preocupação com a sexualidade dos trabalhadores, exigindo desses uma moral ascética e um estilo de vida puritano, o qual, por sua vez, se adequava ao padrão disciplinar imposto aos trabalhadores, fazendo-os mais dóceis e mais governáveis (RIBEIRO, 2015).

O Fordismo também se alinhou à proposta do Estado de Bem-Estar Social, compreendendo o Estado como provedor de políticas públicas e sociais, incluindo a Educação. Além da disciplina e da expropriação do saber dos trabalhadores presentes no binômio Fordismo/Taylorismo, a influência do Fordismo na Educação decorre da promoção da moral puritana por parte dos professores e profissionais da Educação, além da ética do consumo, que faz com que as reclamações por melhoria salarial sejam pautas frequentes dos

movimentos sindicais, delineando “[...] um perfil do movimento sindical no capitalismo de um modo geral.” (RIBEIRO, 2015, p. 70).

Contudo, esse modo de vida e de trabalho proposto pelo Fordismo também recebeu abundantes críticas e protestos, tanto por parte dos trabalhadores da indústria, como daqueles que indiretamente foram afetados por esse modelo de produção.

O Maio de 1968 – quando os estudantes secundaristas vão para as ruas, na França, manifestar sua revolta contra o modo rotinizado, hierarquizado e excessivamente disciplinado do sistema de ensino – se torna um momento emblemático da não aceitação das formas de controle da vida implementadas pelo padrão de produção fordista. (RIBEIRO, 2015, p. 73).

Por mais influente que o Fordismo tenha sido, no final da década de 1960, ele entrou em crise, acarretando na diminuição dos ganhos de produtividade. Como uma estratégia de produção capitalista, a crise no Fordismo representa a própria crise do capitalismo, decorrente da sua lógica de acumulação ilimitada que tem sofrido várias críticas historicamente, como também é alvo de protestos de movimentos sociais e sindicais, que denunciam o abismo social criado entre os proletários e capitalistas.

Em virtude disso, o sistema de acumulação capitalista é considerado desumanizante, uma vez que reificaria os sujeitos como peças ou instrumentos cuja função seria executar trabalhos de forma automatizada e alienaria os trabalhadores do processo e do produto de seu trabalho, limitando suas possibilidades de utilizar e expandir seu potencial humano. Esses processos de coisificação e alienação das pessoas e a fetichização das coisas ou mercadorias foram descritos por Marx (2013), em *O Capital*, consistindo em umas de suas principais críticas ao capitalismo.

A crise do Fordismo coincidiu com o crescimento de outra estratégia de racionalização do trabalho criada no Japão, o Toyotismo, que se centrava na acumulação flexível e no menor desperdício, representando uma ruptura com o Fordismo, por não se limitar à produção de bens padronizados, mas variar os seus produtos para atender aos gostos e demandas dos diversos consumidores. Além disso, o sistema de organização de trabalho utilizava a lógica *Just-in-time*, limitando a produção ao tempo e à quantidade necessários, diferentemente do modelo de produção em massa característico do Fordismo (RIBEIRO, 2015).

A organização do trabalho no Toyotismo é caracterizada pelo trabalho em grupo, onde os trabalhadores atuam de forma polivalente, desempenhando múltiplas funções. Esse modo de produção pode ser considerado mais participativo quando comparado ao Fordismo e ao Taylorismo, no entanto, Ribeiro (2015, p. 75) afirma que essa participação é inautêntica e “Estranha em relação ao que se produz e para quem se produz.”.

O Toyotismo também tem sido adotado pelo campo da Educação por meio da Pedagogia da Cooperação e da Aprendizagem Cooperativa, que têm se valido do trabalho em grupo e da lógica de cooperação como forma de potencializar os resultados das instituições e dos estudantes (ASSIS; PADILHA, 2004).

A Pedagogia da Cooperação consiste em um modelo educacional voltado ao mercado de trabalho. Mais do que o conhecimento dos conteúdos, ela visa a desenvolver habilidades de trabalho em equipe e cooperação para que os estudantes estejam melhor adaptados para as funções que forem assumir no futuro, logrando, assim, um melhor desempenho (ASSIS; PADILHA, 2004).

Nessa perspectiva, o ponto fulcral da Pedagogia da Cooperação não é o processo de aprendizagem e a vida dos estudantes enquanto um encontro presente, mas sim o resultado ou o produto, sendo, portanto, uma educação para o trabalho e para a vida, como se essa só ocorresse no futuro.

Em sua análise sobre a Pedagogia da Cooperação e o Toyotismo, Assis e Padilha (2004) demonstram que a proposta da Pedagogia da Cooperação tem por base o discurso ideológico neoliberal contemporâneo, pois ela

Nega as contradições e postula a ideia de uma educação redentora, que teria condições de resolver conflitos e de, harmoniosamente, formar cidadãos em uma sociedade democrática capaz de superar a exclusão social. Coloca no professor a maior responsabilidade da “empreitada” – dispor de sua força de trabalho com dinamismo (**peça, engrenagem, mãos à obra...**). (ASSIS; PADILHA, 2004, s/p, grifos das autoras).

Segundo as autoras, a “harmonia” defendida pela Pedagogia da Cooperação como forma de resolver conflitos e formar cidadãos difere da compreensão da harmonia como o crescimento ou a transformação possibilitada pela emergência do conflito, conforme postulado pela gestão democrática (LÜCK, 2000). Ao contrário, no discurso neoliberal, harmonia implica na negação da tensão, mediante a exclusão e o silenciamento dos que discordam.

Nessa óptica, em vez de “[...] formar cidadãos em uma sociedade democrática capaz de superar a exclusão social”, a Pedagogia da Cooperação acaba por reforçar concepções excludentes e hierarquizantes de sociedade, compreendendo os participantes (professores e estudantes) de modo reificado, como peças em uma engrenagem, de modo que caberia a eles apenas executarem conjuntamente tarefas e perseguir as metas preestabelecidas (ASSIS; PADILHA, 2004).

Com efeito, essa Pedagogia não compreenderia os participantes como sujeitos de desejos e criticidade, capazes de participar ativamente e holisticamente do processo educativo, não apenas com a execução de tarefas, mas também com a criação, proposição, análise, reflexão e transformação de currículos, ideias, práticas e realidades. Ao propor uma inclusão excludente, a Pedagogia da Cooperação limitaria as possibilidades de participação dos sujeitos e do pleno exercício de sua cidadania.

Além dos paradigmas de gestão e organização escolar oriundos das estratégias de racionalização do trabalho, Lück (2000) aponta para a gestão democrática³ como uma proposta de atuação mais dinâmica e contextualizada, que se oporia à hierarquia e centralização características da Administração Científica⁴, promovendo, em vez disso, a descentralização do poder, a qual se mostra como condição necessária para a autonomia da escola em relação ao sistema educacional.

Nesse cenário, a gestão democrática se apresenta como um paradigma mais coerente com o sistema democrático, por se tratar de um modelo participativo, demandando a distribuição do poder e da responsabilidade aos atores educacionais. Ela também representa uma melhor forma de gerir os recursos, devendo atuar de forma dinâmica, contextualizada e atenta às particularidades. Nessa perspectiva, “A autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro.”. (LÜCK, 2000, p. 27).

Lück (2000) destaca, contudo, que o processo de transição entre paradigmas no Brasil tem gerado uma série de conflitos, de modo que algumas práticas são alcunhadas como descentralizadoras, mas não possibilitam a distribuição ampliada do poder e o exercício de uma gestão democrática, mas descentralizam centralizando, o que se constitui apenas como desconcentração, nos termos da autora.

³ De acordo com Lück (2000), o paradigma da gestão democrática tem como pressupostos: a) a realidade é global; b) a realidade é dinâmica; c) o ambiente social e o comportamento humano são imprevisíveis, não podendo ser plenamente controlados; d) incertezas, ambiguidades, tensões e conflitos são vistos como elementos naturais que podem possibilitar crescimento e transformação; e) a busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta; f) a responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana; g) boas experiências realizadas em outros contextos servem como referência, não como modelo; h) as organizações têm vida, demandando a participação conjunta de profissionais e usuários; i) a melhor maneira de gerir uma instituição é estabelecer a sinergia; j) o talento e a sinergia humanos associados são os melhores recursos para mover uma organização e transformá-la (LÜCK, 2000).

⁴ O paradigma da Administração Científica se baseia nos seguintes pressupostos: a) a realidade é regular, estável e permanente; b) o ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis e controláveis; c) incertezas, ambiguidades, tensões e conflitos são percebidos como problemas a serem evitados, e não como oportunidades de crescimento e transformação; d) os sucessos acumulam-se e mantêm-se por si mesmos; e) a responsabilidade maior do dirigente é de obtenção dos recursos; f) a melhor maneira de administrar é fragmentando o trabalho; g) a objetividade garante bons resultados; h) estratégias e modelos que deram certo não devem ser mudados; i) os profissionais e usuários são vistos como participantes cativos; j) protecionismo como contrapartida pela cooptação dos participantes (LÜCK, 2000).

A desconcentração implica, assim, em uma mescla de princípios e práticas da gestão democrática e da Administração Científica, pois ela possibilita, de certo modo, uma maior divisão do poder e das responsabilidades para contemplar a realidade local, mas centraliza-os novamente nas figuras da secretaria de Educação do município ou da direção da escola, mantendo as relações hierárquicas de poder.

Portanto, a desconcentração realiza uma divisão de tarefas e funções que possibilita ao centro um maior controle sobre o processo, mas não se constitui como um modelo colaborativo e de participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, uma vez que não há o compartilhamento das decisões. Com efeito, suas ações pretendem, “[...] tão-somente, estabelecer maior controle sobre a escola, ao mesmo tempo sobrecarregando-a com mais trabalho e maior responsabilidade.” (LÜCK, 2000, p. 18).

Além da perspectiva de que a desconcentração se trataria de uma etapa no processo de transição entre paradigmas, também é possível pensá-la como uma forma de manutenção, adaptação e reelaboração de estratégias de racionalização do trabalho, mediante a incorporação de críticas e medidas propostas pela Gestão Democrática.

Contreras (2012) considera que essa incorporação da proposta da autonomia escolar e da descentralização administrativa pelo modelo neoliberal, teria gerado distorções na compreensão de autonomia, passando a ser entendida como isolamento no contexto do regime de mercado. Além disso, a transformação do significado da democracia em capacidade de escolha modificaria o próprio significado da democracia, sendo compreendida, assim, como igualdade para competir, fomentando a lógica da meritocracia.

Ao aumentar a responsabilidade das escolas, se restabelece ideologicamente o princípio da meritocracia, em função da capacidade ou da incapacidade das escolas para dar conta das novas necessidades da sociedade e da juventude. Diante da falta de políticas não escolares para remediar a crise, a política da autonomia escolar permitirá ver que algumas escolas levam seu[sic] alunos para a frente, enquanto outras, não. Assim, se classicamente a meritocracia era a justificativa de que as diferenças não eram sociais, mas individuais, agora se acrescenta que a solução das diferenças não depende apenas dos méritos próprios dos indivíduos, mas também da qualidade das escolas. Serão as escolas que irão fracassar ou ter êxito; serão elas as responsáveis pela deterioração social, não as políticas econômicas e sociais. (CONTRERAS, 2012, p. 292).

O isolamento das instituições e a competitividade promovida pela incorporação da lógica do mercado no sistema educacional são compreendidos por Contreras (2012) como armadilhas da autonomia escolar. Segundo o autor, essa compreensão de autonomia promoveria a desintegração social, uma vez que transformaria o social na soma dos interesses

particulares, cabendo à escola se adaptar a determinados ditames a fim de melhor atender aos interesses de sua clientela.

Contreras (2012) considera que essa desintegração e esse isolamento poderiam levar os agentes pedagógicos a retrocederem em seus reclames e a reivindicarem o retorno de um sistema centralizado e burocrático, tão característico dos regimes ditatoriais, e cujo fim foi compreendido como conquista social, por possibilitar a emersão de valores como a liberdade política, a igualdade social, a participação cidadã e o compromisso com a comunidade. Assim, faz-se necessário atentar para os perigos dos extremos do totalitarismo e do individualismo.

Trata-se, portanto, de defender uma ideia de autonomia que não signifique a desintegração social, sem que tenhamos que renunciar ao que a autonomia e a democratização social oferecem como aspiração e sem que tenhamos que nos aferrar, assim, como reação defensiva a novos modos de relação social que suponham um reconhecimento e um apoio da autonomia, da participação e da criatividade social, simultaneamente à criação de políticas contra a desigualdade social. A autonomia [...] não consiste nem no isolamento nem no abandono de escolas e professores à própria sorte. Parte, mais precisamente, de conceber as relações entre professores e sociedade sob outras bases (as da constituição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e pessoal. (CONTRERAS, 2012, p. 295).

Além da descentralização administrativa, Lück (2000) destaca a importância da descentralização política para a democratização do processo educativo, tendo em vista a importância da partilha do poder e das responsabilidades entre os atores educacionais.

A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos. (LÜCK, 2000, p. 25).

Em adição a isso, Lück (2000) considera que a autonomia tem várias dimensões, evidenciando a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica. Para a autora, esses quatro eixos devem ser desenvolvidos concomitantemente e de forma recíproca e interdependente. A partir desses quatro eixos, a autonomia se construiria enquanto uma autoridade ou uma autoria competente.

Trata-se de uma autoridade intelectual (conceitual e técnica), política (capacidade de repartir poder), social (capacidade de liderar) e técnica (capacidade de produzir resultados e monitorá-los). Assim como uma cadeira de quatro pernas, sem um[sic] delas perderia sua função, do mesmo modo, a falta de equilíbrio no desenvolvimento desses quatro eixos desarticulária o desenvolvimento da autonomia da escola, prejudicando a realização de sua função. (LÜCK, 2000, p. 25).

Ampliando a discussão sobre a descentralização, Contreras (2012) também destaca a importância dessa descentralização não acontecer apenas na esfera administrativa e burocrática, mas também na esfera política. Nesse sentido, a descentralização política proporcionaria a construção de espaços políticos e participativos, possibilitando a cogestão pública do sistema educacional.

Assim, o poder poderia ser exercido de forma mais colaborativa e igualitária, estabelecendo mecanismos que evitem a desigualdade social na escolaridade e criando estratégias coletivas para lidar com tensões e conflitos desse novo modo de organização, marcado pela vivência da autonomia numa perspectiva interacional.

O que é importante entender aqui é que a autonomia não significa mais margem de manobra (seja por parte das escolas e professores ou por parte das famílias e dos indivíduos), e sim maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, bem como de intervenção nas condições pelas quais tais cessões podem ser usadas para uma maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum. (CONTRERAS, 2012, p. 300).

Em suma, para Contreras (2012, p. 302),

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social.

Esses paradigmas, seus desdobramentos e proposições nos possibilitam compreender os conflitos e tensões que embalam a dinâmica escolar. A escola é uma instituição que está inserida numa sociedade, estando vinculada às mesmas estruturas e ideologias que a compõem e sustentam, atuando, inclusive, muitas vezes, como reprodutora desse *statu quo*. Apesar disso, a escola também funciona como espaço de questionamento dessas ideologias e como possibilidade de emancipação humana pela via do conhecimento e da conscientização.

Vivemos numa sociedade que, majoritariamente, não nos quer autônomos, mas autômatos⁵, motivo pelo qual entendo que a escola é um espaço de contradição, de tensão, pois congrega tanto a busca pelo adestramento como pela emancipação. As características de uma sociedade influenciam de modo significativo as características de seu sistema escolar. Necessário, portanto, que se identifiquem e entendam as tensões – internas e externas – que

⁵ BARGUIL, Paulo Meireles. **Autônomo ou Autômato?**. Disponível em: <<http://www.cronicadodia.com.br/2017/03/autonomo-ou-automato-paulo-meireles.html>>.

atuam nesse espaço-tempo, bem como as contradições entre o pensado, o dito, o escrito e o sentido, o vivido pelos agentes educativos (AGUIAR; BARGUIL, 2017).

Schwarcz e Starling (2015) comentam sobre a dificuldade histórica dos brasileiros de classes menos favorecidas em exercer autonomia e participar da política, pois o país é governado por uma elite que se mantém no poder às custas do aparelho estatal e da exploração das classes mais pobres; que funciona por um sistema de favor, não reconhecendo ainda o paradigma do direito, de que os benefícios sociais concedidos ao povo são dever do Estado e direito dos cidadãos, e não benesses ou favores prestados pelos seus governantes por caridade.

Nessa conjuntura, o sistema educacional carrega consigo as marcas de uma sociedade desigual, autoritária e heterônoma, sendo ainda um desafio para docentes e gestores fazerem com que o espaço escolar se torne mais propício à vivência da autonomia. Essa tarefa se torna desafiadora porque vai de encontro com as próprias crenças docentes, com seus modelos de professor internalizados, que, por vezes, coincidem com o exercício de ações autoritárias, uma vez que eles mesmos foram educados em um ambiente heterônomo e que possivelmente muitos ainda não chegaram ao amadurecimento da autonomia moral e intelectual (CAMPOS, 2007).

A auto-reflexão sobre a ação docente possibilita a análise das convicções profissionais dos professores. Assim, define-se pela prática de ensino a identidade docente, construída pelas finalidades educativas e pela autonomia profissional. Portanto, a autonomia se faz num contexto de relações, de contradições de tensão e de crítica sobre nós mesmos como docentes, nos outros e nas relações com que estabelecemos uns com os outros. (CAMPOS, 2007, p. 44).

Considerando as tensões que compõem a dinâmica escolar, Tardif e Lessard (2007, p. 108) ponderam que o professor ocupa uma função de executante autônomo, pois

Sua atividade se insere num conjunto inteiro de controles e regras institucionalizadas e burocratizadas. Contudo, ele próprio precisa definir os meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sem deixar de levar em conta finalidades imprecisas, ambíguas e muito difíceis de avaliar. Precisa ainda agir ignorando os efeitos últimos de sua ação. Além de tudo ele trabalha como um “objeto” capaz de subtrair-se à sua ação e do qual ele tem apenas um controle parcial. Considerando que a escola tem fins heterogêneos, o professor precisa triar e escolher as finalidades que ele acha que deve privilegiar na ação concreta, em função dos recursos disponíveis, das necessidades dos alunos, de suas crenças, valores, etc.

Martins (2002) também contribui para essa discussão em torno da contradição que implica a promoção de uma escola autônoma em uma sociedade heterônoma e também alerta para os usos indiscriminados do conceito de autonomia como remédio para todos os males. O excessivo uso do termo autonomia em projetos educacionais que são aplicados reproduzindo

práticas autoritárias, bem como denúncias da realidade social deslocadas de propostas e de anúncios de possíveis saídas, acabam por esvaziar o termo de sentido, que, de tanto dizer tudo, passa a significar nada.

A pedagogia autogestionária entra em contradição com os postulados fundamentais da sociedade, que é heterônoma e heterodeterminada. Nesse sentido, as intenções expressas na pedagogia autogestionária podem servir como elemento de revelação política de uma sociedade fundada na desigualdade, pois é justamente o teor de suas críticas profundas que constitui a possibilidade de renovação radical e global das relações sociais e políticas, mas não devem ser vistas como a panaceia dos males que atingem as instituições de ensino. (MARTINS, 2002, p. 229).

Nesse cenário de contradições e tensões – ora silenciosas, ora gritantes – é hercúleo o desafio de articular o discurso e a prática em prol de uma Educação que promova a autonomia num contexto de desenvolvimento integral, tendo como premissa o respeito à vida, de si e do outro.

Concluída a discussão sobre algumas estratégias da administração e dos conflitos dessas na construção e no exercício da autonomia escolar, prossigo com a discussão acerca do trabalho docente e a autonomia de professores.

4.2 O trabalho docente e a autonomia dos professores

O trabalho docente é compreendido por Tardif e Lessard (2007) como um trabalho interativo, cuja “matéria-prima” é a relação com as pessoas. A compreensão da docência como um trabalho postulada pelos autores com base em pressupostos marxianos implica em uma relação dialética, posto que ao mesmo tempo em que o trabalhador age sobre o mundo e o modifica, ele também é modificado pela sua ação.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 29-30).

O trabalho docente enquanto um trabalho interativo apresenta uma particularidade que precisa ser ressaltada: o seu “objeto” de trabalho não consiste em uma matéria inerte, mas trata de outros sujeitos de iniciativa e intencionalidade, “[...] capazes de resistir ou de participar da ação dos professores.”. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 35). Desse modo,

compreendo que a habilidade de se relacionar com outras pessoas é fundamental para a realização da docência, haja vista o caráter colaborativo desse trabalho.

Corroborando com a discussão sobre o caráter interativo da docência, Therrien, Mamede e Loiola (2007, p. 1) postulam que

Trabalho docente significa a práxis de um sujeito transformador (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e a mediação de significados caracterizam e direcionam o processo de comunicação/entendimento entre ambos. Em outros termos, o trabalho docente é um processo educativo de instrução e formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir do conteúdo de ensino.

A marca do humano que constitui a profissão docente convoca os professores a assumirem um posicionamento ético, mediante o compromisso com a emancipação social e profissional dos sujeitos (THERRIEN; LOIOLA, 2003). No entanto, a assunção de uma postura ética, comprometida com a formação humana dos estudantes, demanda o desenvolvimento pleno da autonomia relativa dos professores, desenvolvimento que está relacionado tanto com aspectos subjetivos de cada docente quanto com as condições materiais de exercício da docência (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007).

Nesse sentido, a autonomia relativa do professor consistiria na mobilização dos seus diversos saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos, da experiência etc.) para a construção de uma *práxis* mais atenta às necessidades do alunado e mais comprometida com a sua emancipação (THERRIEN; LOIOLA, 2003).

Ademais, de acordo com Geraldi (2016, p. 117), “[...] a autonomia do professor, em sua prática pedagógica – as ações na relação professor-aluno-conhecimentos – é sempre relativa”. O caráter relativo da autonomia no trabalho docente, na verdade, deriva de uma condição essencial à própria autonomia que é o fato de essa ser sempre dirigida ao outro.

Isto significa que a autonomia, como a liberdade, tem uma existência sempre relativa aos outros que nos circundam, mas que, numa sociedade democrática, não nos cerceiam. Ninguém é autônomo, ponto. Todos somos autônomos na relação com os outros e em determinadas ações que praticamos. (GERALDI, 2016, p. 117)

Com efeito, Geraldi (2016) aponta como elementos que constroem a relatividade da autonomia docente: a sociedade, que define as funções da escola; os conhecimentos e suas seriações; a disciplina; a circulação dos conhecimentos fora da escola; e o controle ideológico.

Outro ponto importante para se compreender o contexto de exercício do trabalho docente é o currículo escolar. Com a ampliação dos conhecimentos produzidos pela Humanidade e em virtude da influência da Ciência Moderna, os saberes foram divididos em

blocos ou categorias, constituindo-se como disciplinas. No mundo ocidental, presenciamos uma predileção de alguns saberes, científicos ou racionais, sendo esses abordados na escola, em detrimento de outros, corporais e existenciais, que são negligenciados. No entendimento de Barguil (2005), essa forma de organização promove e sustenta uma cisão entre teoria e prática, escola e vida, razão e emoção.

O currículo escolar tem um papel primordial para a formação humana dos estudantes, pois é a partir dos saberes de que dispõem que eles constroem suas compreensões de mundo, de si e dos outros. Por isso, é tão preocupante o caráter homogeneizante dos currículos, que privilegiam os saberes científicos, pois, em sua pretensa neutralidade, mascaram os conflitos sociais e as diferenças, valorizando um padrão de existência humana, referente a sujeitos do gênero masculino, de cor branca, de orientação heterossexual em detrimento de outros modos de vida e existência humana (BARGUIL, 2005).

Ora, a constituição do currículo e a eleição dos saberes a serem contemplados estão vinculadas a aspectos históricos, sociais e econômicos, podendo haver mudanças na organização curricular de acordo com a descoberta de novos saberes ou a valorização de outras dimensões para a formação dos cidadãos idealizados em cada espaço-tempo.

Para resistir a essa estrutura disciplinar homogeneizante, Barguil (2008), aponta alguns caminhos: a valorização dos saberes dos estudantes, explorando e ampliando as compreensões de mundo deles com a mediação docente; a interdisciplinaridade e o diálogo entre campos diferentes, na tentativa de compor uma compreensão global dos fenômenos sob diferentes perspectivas e luzes; e um resgate das dimensões corporal e emocional para o currículo escolar, haja vista que são dimensões constituintes de nossa humanidade, contemplando saberes de grande valia para a nossa vivência em sociedade.

Nesse contexto de avaliações externas, o currículo se torna um elemento ainda mais conflituoso para o trabalho docente, pois, se antes o professor já era cerceado por um currículo prescrito em documentos, agora ele se vê preso ao conteúdo cobrado nas avaliações, de modo que a aprendizagem desses conteúdos por parte dos estudantes atestaria, inclusive, a sua competência como professor.

Frente a esses conflitos, faz-se necessária a autonomia docente, como exercício e relação, para refletir em conjunto sobre esse contexto e compor saídas que se oponham à tecnicização e proletarianização da docência e à padronização do ensino, resgatando o aspecto artesanal da docência, a qual necessita de liberdade e criatividade, a fim de promover uma Educação que possibilite a formação integral dos estudantes e não os torne sujeitos ainda mais cindidos e limitados.

A perspectiva relacional ou interativa de compreensão do trabalho docente também está presente nas reflexões de Contreras (2012) acerca da docência e fomenta a sua compreensão de autonomia não como algo individual, mas como um exercício ou uma prática social. Para ele, “[...] a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem.”. (CONTRERAS, 2012, p. 216). Dessa maneira, não se poderia dizer que as pessoas seriam autônomas, como se essa fosse uma característica inerente a tais sujeitos, mas sim que, em determinados contextos e situações, elas agem de maneira autônoma.

De acordo com Monteiro e seus colaboradores (2010), essa forma de compreensão diverge do modo individualista e psicologizante, a partir do qual esse conceito é comumente compreendido. Para exemplificar a prevalência dessa acepção solipsista, eles citam o significado de autonomia, conforme o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1989, p. 203) que a descreve como: “Faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma nação) por si próprio; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual o homem pretende escolher as leis que regem sua conduta.”.

Em oposição a esse entendimento, os autores afirmam que

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social. (MONTEIRO et. al., 2010, p. 119).

A compreensão do caráter relacional e interativo da docência também é importante para pensarmos a profissionalização ou o profissionalismo e a profissionalidade docente, além das características e dos conflitos de ambas acepções e do quanto elas condicionam a construção da identidade docente (CONTRERAS, 2012).

De acordo com Contreras (2012), a profissionalização ou o profissionalismo define uma aspiração ideológica do fazer docente identificada com as profissões liberais clássicas e com o *status* e os privilégios sociais e trabalhistas de que gozam essas categorias. No entanto, o profissionalismo representaria uma forma de proletarização do trabalho docente.

Nesse sentido, a atividade docente seria reduzida a um trabalho cada vez mais técnico, uma vez que os professores perderiam o controle sobre as formas de realização de seu próprio trabalho, cabendo aos docentes apenas reproduzirem fórmulas estabelecidas. Além da proletarização técnica, o profissionalismo também poderia apresentar algum grau de proletarização ideológica, uma vez que, enquanto técnicos, os professores são cada vez menos

estimulados a refletirem sobre os objetivos e fins de seu trabalho, tendendo a assumir os da instituição em que atua (DERBER, 1982 *apud* CONTRERAS, 2012).

A armadilha do profissionalismo coopta muitos professores por conta da autonomia relativa que proporciona. Contrariados com as críticas, sugestões e interferências na organização de seu trabalho, alguns professores se deslumbram com a possibilidade de serem reconhecidos como especialistas, e interpretam o incremento de suas responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais (CONTRERAS, 2012).

Assim, os professores se veem convidados a participar, ainda que minimamente, da elaboração e execução de propostas curriculares, no entanto, essa autonomia se mostra ilusória porque, longe de ampliar o potencial de ação dos professores, ela permite apenas que eles escolham as opções sugeridas e as executem conforme os modos preestabelecidos. Com a ilusão de estarem participando, os professores tornam-se mais dóceis e mais propensos a colaborar com os projetos impostos.

Já a profissionalidade “[...] se refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*.” (CONTRERAS, 2012, p. 82, *italico no original*). Contreras (2012) emprega o conceito de profissionalidade para refletir sobre as características que compõem o trabalho docente e sobre a condição de professores enquanto profissionais, entendendo esse conceito não a partir da óptica liberal, como trabalhadores isolados, mas como realizadores de um trabalho específico, cujas atribuições supõem o relacionamento com outros sujeitos: discentes, docentes, gestores e comunidade.

Nessa perspectiva, a compreensão dos professores enquanto profissionais poderia levar ao fortalecimento da classe docente, mediante a identificação e o reconhecimento de seus membros com pautas em comum e, conseqüentemente, à melhoria da educação, haja vista que a união dos professores enquanto uma categoria fortaleceria sua voz e suas (re)vindicações.

Em vista disso, Contreras (2012) compreende que a profissionalidade docente apresentaria três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

4.2.1 A obrigação moral

A obrigação moral se refere às características éticas e morais do trabalho docente. Como um trabalho relacional, a atuação do(a) professor(a) influencia sobremaneira o modo

como os estudantes se relacionam com o conhecimento e com o mundo e, além disso, o modo como eles se percebem nessa interação.

Assim, a obrigação moral fala do comprometimento do professor com os seus estudantes, com a liberdade e o desenvolvimento desses. Essa obrigação seria imposta por cada docente a si mesmo, tratando-se, portanto, de uma assunção autônoma e está intrinsecamente relacionada às crenças, valores e visões de mundo de cada docente (CONTRERAS, 2012).

Ao comentarem a compreensão da profissionalidade docente proposta por Contreras, Monteiro e seus colaboradores (2010, p. 121), consideram que,

Sem dúvida, o compromisso moral implicitamente assumido pelo professor está relacionado com sua visão de mundo e sua identidade pessoal e, muitas vezes, entra em choque com orientações e exigências institucionais. Dessa forma, essa questão esbarra fortemente na definição de autonomia docente, pois é um compromisso profissional que deve ser resultado de reflexão e negociação de modo a superar múltiplos conflitos que nascem das diferenças de perspectivas tanto dos professores quanto destes para com os alunos e a comunidade.

A compreensão de moralidade apresentada por Contreras (2012) não se limita a um código de regras, ao que é certo e errado, mas tem sentido *lato*, referindo-se aos valores defendidos por cada professor, aos compromissos éticos que assume em sua prática docente. Além disso, a moralidade abrange a afetividade dos professores e os sentimentos relacionados ao trabalho docente.

Essa compreensão de moralidade se assemelha à proposição de autonomia moral por Piaget (1994, 1999) e Kamii (1990), abordadas no capítulo anterior. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) age autonomamente quando realiza escolhas de forma ética e refletida, olhando a partir de outros pontos de vista além do seu; quando tem autoestima e confiança no seu saber, não precisando constranger os estudantes ao ser interrogado ou contrariado por se sentir ameaçado, mas constrói saberes com eles de forma paciente. Um professor age de forma autônoma quando evita punições e constrangimentos, mas oportuniza momentos com a finalidade de que os estudantes aprendam a pensar por si mesmos e a desenvolver sua própria autonomia a partir de sua interação com o mundo.

De acordo com Barguil (2000, p. 54), “As experiências escolares repercutem na construção da auto-imagem, da auto-estima e da autonomia do sujeito.”. Dessa maneira, pode-se pensar a valorização do alunado proposta por Contreras (2012), em sua compreensão da obrigação moral, como se tratando também de promover ou favorecer o desenvolvimento da

autoestima dos estudantes, haja vista que ela é essencial para que eles tenham coragem para vivenciar os riscos e as alegrias da liberdade de alçar seus próprios voos.

Obviamente que as propostas de desenvolvimento da autoestima e da autonomia discente e docente aqui abordadas não são processos endógenos ou espontâneos, mas modos de ser/agir desenvolvidos a partir das relações com os outros e da interação com o mundo. Além disso, não se constituem em condições estanques, mas em processos contínuos.

Assim, a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação. Antes, representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso. (CONTRERAS, 2012, p. 217-218).

Também é possível articular a dimensão da obrigação moral com a compreensão ética e política de autonomia como desenvolvimento do ser para si, presente na obra do educador Paulo Freire (2016). A proposta educacional de Freire combate os modelos tradicionais de educação, chamados pelo autor de “Educação Bancária”, marcados pelo autoritarismo e pela heteronomia, e estabelece uma “Educação Libertadora”, que valoriza os saberes dos educandos e visa a desmistificar as ideologias que imobilizam e aprisionam as pessoas, compreendendo o conhecimento como forma de libertação dos sujeitos, fazendo-os autores de suas próprias histórias.

Nessa percepção, um professor age de maneira autônoma quando respeita e valoriza os saberes dos discentes; quando recusa métodos de apassivamento e adestramento dos sujeitos, de uma “Pedagogia do Discurso” (BARGUIL, 2017), que narra os conteúdos enquanto verdades a serem introjetadas, de forma estática, compartimentada e dissociada da realidade dos educandos, e promove outro modo de ensinar, que valoriza a autonomia e a liberdade dos educandos, expressa pela “Pedagogia do Percuro” (BARGUIL, 2017).

Essa proposta compreende o ser humano em sua totalidade e foca no desenvolvimento de suas dimensões física e afetiva, para além da dimensão cognitiva, observando as singularidades dos educandos. Assim, um(a) professor(a) autônomo possibilita que os estudantes realizem sua vocação ontológica de “Ser mais” (FREIRE, 1987) e possam se libertar em comunhão com ele.

Portanto, quando penso a obrigação moral como um compromisso ético e político, percebo a importância de uma Educação que priorize o desenvolvimento da autoestima dos estudantes e da autonomia moral e intelectual, para que eles sejam capazes de agir ética e empaticamente, ponderando as consequências de suas ações, com responsabilidade e confiança, tendo em vista o bem comum.

Em seguida, discorro sobre a segunda dimensão da profissionalidade docente: o compromisso com a comunidade.

4.2.2 O compromisso com a comunidade

Conforme explanado acima, a trabalho docente consiste em um trabalho interativo. Isto implica dizer que as ações de um(a) professor(a) afetam e são afetadas pela comunidade ou sociedade de que faz parte. Assim, além de pensarmos nos aspectos éticos do trabalho docente, também importa pensarmos nos aspectos políticos dessa profissão.

Sabendo das tensões e conflitos que marcam a relação entre a escola e a sociedade, parte da tarefa docente também consiste em mediar alguns desses conflitos, a fim de que a escola consiga cumprir sua missão, “[...] sem limitar-se a ser o estopim das contradições nem a seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, correntes ou pressões do exterior.”. (CONTRERAS, 2012, p. 90).

Longe de buscar atribuir à docência a responsabilidade da tarefa messiânica de libertação da humanidade e transformação do mundo, cujo inevitável fracasso acarretaria apenas na culpabilização da classe docente, conforme demonstrado por Charlot (2008), a mediação de conflitos de que fala Contreras (2012) consiste em promover espaços de discussão e debate sobre esses conflitos, construindo coletivamente estratégias de enfrentamento para os problemas da Educação.

Além disso, o autor destaca que a efetividade do trabalho educativo depende não apenas da tarefa docente, mas também do envolvimento da comunidade nesse trabalho. Assim, pensar os aspectos políticos do trabalho docente envolve a abertura para falar com a comunidade sobre os desafios da Educação, numa perspectiva democrática, em que a gestão do sistema escolar implique em um trabalho coletivo.

A partir dessa compreensão, um professor que age autonomamente não é aquele que age sozinho porque sabe o que faz e, por isso, se irrita quando seu trabalho é questionado ou criticado, mas aquele que, entendendo o caráter eminentemente interativo da docência, constrói sua atuação a partir do diálogo com professores, estudantes e com a comunidade em geral, se permitindo refletir e reinventar sua prática a partir dessa interação.

O que isto significa, por último, é que tanto a autonomia profissional como a pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de “se arranjar sozinho”, nem pela capacidade de evitar influências ou as relações. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações.

Consequentemente, as qualidades que estas relações reunirem são as que poderão favorecer ou entorpecer. Uma perspectiva de relação e construção da autonomia a define não como a posse de direitos e atributos, mas como a busca da construção de um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação quanto em sua realização. Portanto, a autonomia tanto faz referência a uma disposição de encontro pedagógico, como à qualidade e à consequência deste. (CONTRERAS, 2012, p. 216).

Outro ponto destacado por Contreras (2012), como parte do compromisso docente com a comunidade, é a compreensão por parte do professor sobre o papel regulador da escola e de seleção de sujeitos, podendo incluir em sua prática a reflexão sobre a realização de valores políticos. Além disso, pensando na atuação docente não como algo isolado, mas como o engajamento de uma categoria sugerido pelo conceito de profissionalidade, também é possível pensar em respostas coletivas de oposição a algumas tradições e a práticas de exclusão e opressão.

A dimensão do compromisso com a comunidade, por sua vez, me remete à compreensão de autonomia como participação política ou social abordada por Martins (2002), devido a sua preocupação política, entendida aqui no sentido proposto por Platão (428 a.C. – 347 a.C) como a busca do bem comum.

Esta compreensão de autonomia como participação política e social enseja a concepção da Educação como elemento essencial para a formação de cidadãos. No entanto, algumas apropriações dessa compreensão por uma perspectiva neoliberal pensam a autonomia como um elemento necessário para o desenvolvimento do sujeito numa perspectiva individualista e meritocrática.

Considerando a Educação para a cidadania, um professor age autonomamente quando compreende a dimensão política da educação e a proposta velada por trás do lema de uma educação neutra; quando se indigna contra as injustiças e opressões dentro da escola e da sociedade e favorece que os estudantes também possam, pelo seu exemplo, serem livres e se oporem a quaisquer formas de opressão e assujeitamento contra outros seres humanos.

Para além dos aspectos éticos e políticos que envolvem o trabalho docente, Contreras (2012) destaca a competência profissional como o terceiro aspecto da profissionalidade docente.

4.2.3 Competência profissional

De acordo com Contreras (2012), a competência profissional abrange os conhecimentos, habilidades e técnicas que possibilitam o trabalho pedagógico. Essa dimensão

está atrelada com as outras duas, de modo que a escolha dos recursos pedagógicos e o modo de condução da aula de cada professor costuma estar relacionado com os seus posicionamentos éticos e políticos.

Mas a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores. (CONTRERAS, 2012, p. 93).

Nessa perspectiva, os saberes e habilidades docentes envolvem desde aspectos intelectuais ou técnicos a aspectos sociais e subjetivos, como a sensibilidade, o respeito e habilidades de interação social. Além disso, a competência profissional consiste na compreensão do potencial de intervenção do docente, na reflexão sobre sua prática e na reinvenção de si mesmo (CONTRERAS, 2012).

Em confluência com essa compreensão ampliada dos saberes que compõem a competência profissional dos professores, Barguil (2017) postula três tipos de saberes docentes: o conteudístico, o pedagógico e o existencial. O saber conteudístico trata das teorias e conceitos de que dispõe o professor para o exercício da sua prática. O saber pedagógico consiste nas estratégias e recursos didáticos que viabilizam os processos de ensino e de aprendizagem. Já o saber existencial trata das crenças, sentimentos, valores e concepções docentes, que compõem a sua identidade e orientam a sua ação.

As três dimensões da profissionalidade docente propostas por Contreras (2012) podem ser concebidas e combinadas de diferentes formas, a partir da compreensão de docência de que se parte. Essas dimensões também estão inter-relacionadas, de modo que o desenvolvimento de uma impulsiona o das demais.

Além disso, a autonomia é uma condição necessária a cada uma dessas dimensões, pois o professor precisa ter liberdade para compor a sua prática e refletir sobre ela.

Campos (2007) compreende a ação do professor como a do artista ou artesão, que não segue fórmulas ou técnicas fixas e imutáveis, mas que parte dos saberes que compõem o seu trabalho para construir, com criatividade e beleza, a sua arte ou o seu fazer. Essa compreensão do professor como artesão ou artífice supõe a autonomia docente para a realização da sua arte e para construção e o reconhecimento de si nesse lugar de educador e formador.

É preciso autonomia – entendida aqui como o exercício de refletir criticamente e fazer escolhas por si mesmo(a), compreendendo e analisando suas possíveis implicações –

para tomar decisões em sala de aula, que afetam diretamente a vida de todos os atores educacionais; para escolher agir e ser de um modo e não de outro, e para permitir e possibilitar que os outros também ajam e sejam; para ensinar, educar, avaliar e mudar o que acreditar necessário. Enfim, é necessária autonomia para que um professor realize o que compreendo ser o principal objetivo da educação: constituir pessoas autônomas.

A autonomia é um elemento essencial para a construção da identidade docente, pois, a partir dela, os professores se constituem como seres humanos e profissionais. A docência, portanto, não é apenas espaço de formação de outros seres humanos, mas de autoformação, pela possibilidade de se construir e se reconstruir diariamente, de forma crítica e reflexiva, por meio da interação e do convívio com os educandos.

A autonomia é o que possibilita ao docente sintonizar e articular os seus saberes conteudísticos, pedagógicos e existenciais, com o intuito de harmonizar a sua fala com a sua prática, além de favorecer a aprendizagem dos estudantes, por meio de uma relação mais dialogada e aberta, em que esses se sentem acolhidos e respeitados em suas singularidades, pois são tratados de forma ética, empática e afetuosa, possibilitando que eles tratem os outros da mesma forma.

Uma vez que abordadas as concepções de autonomia escolar e autonomia docente, prossigo com a revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

4.3 Revisão de Literatura – BDTD

Com a finalidade de conhecer o estado da arte das pesquisas de pós-graduação que tratam da temática desta pesquisa, a saber, a vivência da autonomia relativa das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sobral – CE, realizei uma revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Para esta pesquisa, utilizei como termos-chave ou descritores, as seguintes palavras e expressões: “Autonomia Docente”, “Trabalho Docente”, “Escola” e “Ensino Fundamental”.

Desses quatro descritores, resultaram as sete combinações dispostas no Quadro 01, totalizando cento e dois resultados. Esse número, no entanto, não se refere à quantidade total de estudos que versam sobre a temática, que totalizam cinquenta e dois trabalhos, mas sim à soma de todos os resultados encontrados, haja vista que vários trabalhos se repetiram diversas vezes nas diferentes combinações.

Quadro 01 – Pesquisas Acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

COMBINAÇÃO		NÍVEL	QUANTIDADE
1	“Autonomia Docente” – Escola	Dissertação	36
		Tese	12
2	“Autonomia Docente” – “Ensino Fundamental”	Dissertação	7
		Tese	1
3	“Autonomia Docente” – “Trabalho Docente”	Dissertação	11
		Tese	7
4	“Autonomia Docente” – “Trabalho Docente” – Escola	Dissertação	11
		Tese	4
5	“Autonomia Docente” – “Trabalho Docente” – “Ensino Fundamental”	Dissertação	2
		Tese	1
6	“Autonomia Docente” – Escola – “Ensino Fundamental”	Dissertação	6
		Tese	1
7	“Autonomia Docente” – “Trabalho Docente” – Escola – “Ensino Fundamental”	Dissertação	2
		Tese	1
TOTAL DE RESULTADOS / TOTAL DE TRABALHOS			102 / 52

Fonte: Pesquisa da autora.

Em seguida, realizei uma seleção dos trabalhos que mais se aproximam da temática da pesquisa e uma breve análise sobre as contribuições dessas pesquisas para a construção deste estudo. Estabeleci os seguintes critérios para a escolha dos trabalhos a serem lidos integralmente: a) a quantidade de vezes que apareceu nas diferentes combinações, de modo que, quanto mais presente, mais relevante ele poderia ser para a compreensão da temática; b) o título e o resumo, tendo sido escolhidos aqueles que tinham enfoque nas categorias de análise destacadas; e c) a estrutura e/ou o conteúdo do trabalho, em especial o Sumário e a Introdução (alguns resumos não eram suficientemente explicativos em relação ao tema, objetivos, metodologia, referencial teórico e resultados, demandando, portanto, um maior contato inicial com o trabalho para averiguar sua relevância para este estudo).

Além disso, também encontrei alguns trabalhos que abordavam a autonomia docente no título e no resumo, mas no corpo do texto a expressão foi utilizada poucas ou raras vezes e apenas enquanto uma característica da docência, não apresentando, contudo, interesse em conceituá-la ou em discutir sobre a temática com maior aprofundamento.

O Quadro 02 apresenta a lista dos trabalhos escolhidos para a leitura integral.

Quadro 02 – Trabalhos escolhidos para leitura integral

COMBINAÇÃO	NÍVEL/ANO	TÍTULO	AUTOR
1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7	Tese/2017	A proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos e a prática docente: um estudo sobre a rede municipal de Juiz de Fora	Márcia Cristina Meneghin Mendonça
1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7	Dissertação/2015	Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais	Vickele Sobreira
1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7	Dissertação/2013	Profissionalidade docente em uma escola privada da rede	Ana Luísa Antunes
1, 3 e 4	Dissertação/2014	A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente: o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)	Vitor Hugo Fernandes de Souza
1, 3 e 4	Dissertação/2011	Práticas de <i>desempoderamento</i> docente no cotidiano da escola de Educação Fundamental	Janaina Boniatti Bolson
1, 3 e 4	Tese/2014	Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho	Elita Betania de Andrade Martins
1, 3 e 4	Dissertação/2009	A escola como um espaço formador de professores: um estudo sobre interações e possibilidades do exercício da docência	Débora Marques Rodrigues
1, 3 e 4	Dissertação/2016	Que autonomia é essa? uma etnografia com os professores de Educação Física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS	Camila da Rosa Medeiros
1, 2 e 6	Dissertação/2010	Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias	Ana Lucia Sá Diniz
1, 2 e 6	Dissertação/2005	A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor	Maria Célia Rosetto

Fonte: Pesquisa da autora.

Os três primeiros trabalhos dispostos no Quadro 02 estiveram presentes em todas as combinações e justamente por esse fator foram escolhidos para a leitura integral.

O primeiro trabalho cujo título é “A proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos e a prática docente: um estudo sobre a rede municipal de Juiz de Fora” consiste em uma Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – UCP, no ano de 2017, por Márcia Cristina Meneghin Mendonça.

Entre os objetivos da pesquisa abordados pela autora estão:

[...] analisar as repercussões da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora no trabalho dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, indagando como esse trabalho está se configurando, se organizando e se concretizando no interior de uma escola da rede, em especial uma escola de qualidade. Seu objetivo é identificar as transformações e permanências ocorridas no exercício docente, após a elaboração e publicação da nova Proposta Curricular. (MENDONÇA, 2017, p. 08).

Quanto aos objetivos específicos, Mendonça (2017, p. 16-17) cita:

- a) Identificar como os professores e diretores reagem aos textos da nova Reforma Curricular;
- b) Verificar se os profissionais envolvidos recebem algum suporte para a superação de possíveis dificuldades na superação de possíveis dificuldades na implementação da proposta curricular;
- c) Identificar diferenças e semelhanças entre o que está sendo indicado na proposta curricular e o que foi observado no contexto da prática dos professores.

Desse modo, as problemáticas aprofundadas na pesquisa tratam dos estudos sobre o currículo e a política educacional. Essas discussões juntamente com a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold foram utilizadas como base para as análises realizadas e a interpretação dos dados.

Em relação à metodologia, essa pesquisa tem abordagem qualitativa, consistindo em um estudo de caso de uma unidade escolar da rede municipal de Juiz de Fora, a saber, a escola Cosette de Alencar, que fora escolhida por ser considerada uma “escola de qualidade”. Os critérios para essa escolha foram: possuir Projeto Político Pedagógico e práticas educativas diferenciadas; e ter resultados positivos em avaliações de Português e Matemática, identificados pelo IDEB.

A pesquisa de campo foi dividida em três fases: a) fase exploratória, representada pela imersão no contexto; b) a fase de investigação focalizada, marcada pela coleta sistemática de informações; e c) a análise final e elaboração do relatório, caracterizada pela interpretação dos dados.

Como técnicas de coleta de dados, foram utilizadas nas duas primeiras fases da pesquisa: a observação da rotina escolar dentro e fora da sala de aula; a análise de documentos

como as Proposições Curriculares da Rede, o Projeto Político Pedagógico da escola, as orientações escolares produzidas pela direção e coordenação pedagógica, além de outras notícias sobre a escola na mídia; entrevistas com uma diretora, duas coordenadoras de segmento, três coordenadores de projeto e dois professores, na primeira fase, e entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e os professores cujas aulas foram observadas, na segunda fase.

De acordo com a análise realizada por Mendonça (2017), apesar das tensões e dos conflitos de interesses inerentes a espaços políticos, a elaboração da Proposta Curricular do município, assim como a maioria das deliberações da Secretaria de Educação municipal, contou com ampla participação dos professores da rede, embora sua implementação tenha apresentado vulnerabilidades na garantia de sua utilização, o que afeta os significados atribuídos pelos docentes ao texto curricular.

A pesquisadora aponta como fragilidades da Proposta Curricular a naturalização de práticas de controle visando ao monitoramento dos resultados das avaliações externas, além de ser uma proposta conteudista e prescritiva. Por outro lado, Mendonça (2017) aponta como potencialidades a proposta de uma visão mais ampliada sobre o conhecimento, proporcionando uma ideia mais abrangente sobre a inclusão do estudante no mundo. Outro avanço a ser destacado é a provisoriedade do currículo, o que possibilita aos docentes uma maior liberdade para testarem metodologias e sugerirem modificações de acordo com os resultados obtidos.

Além disso, Mendonça (2017) destaca o fato de que os espaços coletivos de planejamento pedagógico, em especial os momentos de planejamento anual, têm se convertido em um recurso que possibilita tanto a reflexão acerca da própria Proposta quanto o fortalecimento da autonomia docente.

Para Mendonça (2017), dentre os professores participantes da pesquisa existem aqueles que se adequam com maior facilidade às orientações provenientes de entidades superiores, limitando o seu trabalho às atividades em sala de aula. Esses poderiam ser compreendidos, segundo a pesquisadora, como intelectuais tradicionais, nos termos de Gramsci.

Por outro lado, existem aqueles que são participativos nas decisões que afetam o coletivo, que demonstram criticidade, reflexão e engajamento político na análise e na elaboração de propostas educacionais. Esses são compreendidos por Mendonça (2017) como intelectuais orgânicos.

Para Mendonça (2017), a presença de intelectuais orgânicos no contexto escolar da rede municipal teria contribuído para o desenvolvimento das escolas como esferas públicas

democráticas. Com efeito, também é possível ponderar que a vivência e a atuação docente em espaços democráticos favorecem o exercício da criticidade e da autonomia docentes, possibilitando, assim, a emergência de intelectuais orgânicos no seio das escolas.

A pesquisadora também ressalta a importância das experiências e dos conhecimentos no exercício de sua autonomia docente, compreendida aqui tanto na perspectiva técnica quanto ideológica. O uso e a reflexão sobre esses saberes favoreceriam uma atuação com maior liberdade para os docentes, de modo que na realidade da instituição estudadas os professores seriam os maiores influenciadores da prática em sala de aula, seguidamente da Proposta Curricular e do livro didático.

Como contribuição desse estudo para a nossa pesquisa, destaco a importância dos espaços coletivos para a construção e o exercício da autonomia docente, que possibilitam que, mesmo no cenário conflituoso das cobranças em torno das avaliações externas, os professores tenham voz para contribuir nas decisões acerca da política e da prática educacional.

O segundo trabalho, intitulado “Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais”, é uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, no ano de 2015, com autoria de Viclele Sobreira.

Essa pesquisa visa a realizar um delineamento da formação de licenciados em Educação no Estado de Minas Gerais. Além disso, a autora objetiva, de modo específico,

[...] identificar, analisar, interpretar, apontar e delimitar fatores que possam influenciar o processo de formação inicial do professor de Educação Física, com o intuito de destacar pontos que justifiquem formações que podem estar distantes do campo de atuação educacional da área. (SOBREIRA, 2015, p. 20).

Esse trabalho tem como eixos centrais as discussões sobre a formação docente dos licenciados em Educação Física no Estado de Minas Gerais e sobre o Currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física presentes no estado. Em relação à formação docente, a autora evidencia a preocupação de que as competências didático-pedagógicas sejam negligenciadas pelos cursos, sendo essas desenvolvidas apenas de forma superficial; e também que essa formação priorize a técnica, formando instrutores técnicos, que atuam em uma lógica de transmissão de conhecimento, em detrimento de uma formação humana que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a compreensão desses como capazes de construir conhecimentos e mediar a sua construção por parte dos estudantes.

Além disso, a autora se preocupa com a estrutura do currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física, devido ao caráter resumido das diretrizes sobre as

competências necessárias aos licenciados presentes nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (nº 01/2002; nº 02/2002)⁶, que trazem instruções para a regulamentação dos cursos de Licenciatura do País. Para Sobreira (2015), essa falta de detalhamento daria margem para que os cursos trabalhassem essas competências de forma superficial, priorizando, no entanto, as conveniências e os direcionamentos do mercado.

Em relação à metodologia, Sobreira (2015) realizou uma pesquisa qualitativa descritiva, dividida em 4 procedimentos. O primeiro consistiu numa investigação bibliográfica sobre os temas: formação profissional e formação docente, formação do professor de Educação Física e Currículo. O segundo tratou de uma análise documental, a partir da tabulação das matrizes curriculares dos 76 cursos de Educação Física presentes no Estado de Minas Gerais, no período de agosto de 2013 a fevereiro de 2014. O terceiro correspondeu à distribuição de questionários encaminhados para coordenadores dos cursos de licenciatura em Educação Física e sua consequente tabulação. Já o quarto e último procedimento consistiu na análise dos dados tabulados a partir da análise documental e dos questionários à luz da bibliografia estudada.

Esse estudo também teve como método de pesquisa o Paradigma Indiciário, sendo esta uma metodologia de cunho qualitativo que possibilita a identificação de indícios que podem contribuir positivamente ou negativamente para a compreensão de determinado objeto de pesquisa (SOBREIRA, 2015).

Como resultados, a autora destrincha alguns indícios sobre as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física em Minas Gerais relacionados à Formação Ampliada e à sua Formação Específica, além dos indícios gerados a partir das respostas dos coordenadores.

Além disso, Sobreira (2015) destaca a importância das discussões sobre o currículo para realização de mudanças efetivas na formação docente dos licenciandos em Educação Física, tais como a elaboração de diretrizes mais coesas, bem como ações mais qualificadas a seres desenvolvidas com esses futuros profissionais.

Apesar de a autora comentar sobre a importância de que a formação dos licenciandos em Educação Física consista em uma Educação para a autonomia e também da autonomia docente como elemento de grande importância para a prática profissional, essa temática foi abordada apenas de forma tangencial, pois não era o tema central de sua pesquisa.

⁶ Ver BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002.

O terceiro trabalho, que tem como título “Profissionalidade docente em uma escola privada da rede”, consiste na Dissertação apresentada por Ana Luísa Antunes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, em 2013.

A temática abordada pela pesquisadora se centra na profissionalidade docente enquanto um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, que compõem a especificidade do trabalho docente e a identidade do professorado.

Como objetivo da pesquisa, Antunes (2013, p. 5) cita “[...] compreender os modos como os professores vivem a profissão docente e como enfrentam os desafios do cotidiano no ambiente de uma unidade escolar pertencente a uma grande rede de escolas privadas.”.

O referido estudo traz como recurso metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas com uma diretora e dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma unidade filantrópica, localizada em uma favela do Rio de Janeiro, pertencente a uma rede de escolas privadas. Dentre as características dessa rede de escolas, Antunes (2013) menciona o uso e a imposição de material didático comprado de um sistema de ensino, assim como a realização de provas padronizadas em toda a rede e também a existência de um manual para instrumentalização do trabalho docente.

No decorrer do estudo, Antunes (2013) busca analisar: a) aspectos referentes ao uso do conhecimento docente; b) desafios do exercício da profissão; c) o exercício da autonomia docente; d) as alegrias e os percalços do percurso docente; e e) a relação entre os pares profissionais.

Como resultados da pesquisa, mediante a análise das entrevistas pelo referencial teórico abordado, Antunes (2013) demonstra que no cotidiano desta instituição se apresentam compromissos profissionais bastante divergentes, que podem estar relacionados a um novo modelo de profissionalização docente. Nos relatos das professoras, são apresentadas diferentes estratégias de sobrevivência e/ou tentativas de manejar o conflito entre o imperativo da submissão cega e os saberes, as crenças e os valores docentes sobre “o que” e “como” deve ou não ser trabalhado.

Segundo Antunes (2013), a estrutura organizacional dessa rede de escolas parte do pressuposto de que o ensino é um trabalho técnico. Essa concepção reflete negativamente no desenvolvimento da profissionalidade e da identidade docentes, “[...] acarretando sentimentos variados nos professores que vão da desmotivação à tecnicização do trabalho docente, provocando, em geral, o isolamento dos professores e dificultando a construção de uma cultura profissional colaborativa.”. (ANTUNES, 2013, p. 06).

O trabalho de Antunes (2013) nos possibilita perceber a importância ou a influência dos modos como as professoras compreendem a autonomia (para o) no exercício de sua prática docente e (para a) na construção da identidade e da profissionalidade docentes. Apesar de todas as limitações impostas pela rede ao exercício do trabalho docente e da evidente proletarização da docência nesse contexto escolar, nove das dez professoras entrevistadas disseram ter, sim, autonomia em seu trabalho. As justificativas oferecidas, no entanto, denotam que sua compreensão de autonomia se limita a uma acepção técnica, pois elas destacavam apenas a efetividade do modo como determinado conteúdo seria trabalhado em sala de aula, em consonância ou a despeito do que fora programado pela instituição.

Por fim, considero relevante acrescentar a contribuição de Lessard (2006 apud ANTUNES, 2013, p. 78) sobre a importância de ultrapassarmos a oposição entre autonomia e o controle, tendo em vista que “[...] os novos contextos de produção se caracterizam ao mesmo tempo por mais autonomia e mais controle.”.

O quarto trabalho, intitulado “A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente: o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)”, por autoria de Vitor Hugo Fernandes de Souza, trata de uma Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no ano de 2014.

Essa pesquisa tem como objeto de estudo “[...] as relações entre as condições de exercício do trabalho docente e as formas de composição, bem como o caráter geral assumido por esse trabalho.”. (SOUZA, 2014, p. 20).

O objetivo geral da pesquisa é:

[...] contribuir para uma melhor compreensão no caráter e nas condições de realização do trabalho docente no contexto das mudanças estatais e econômico-sociais observadas a partir da década de 1990 no Brasil, tendo como foco a situação dos professores da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) no segundo governo Sérgio Cabral (2011-2014). (SOUZA, 2014, p. 13).

Além disso, como objetivos específicos, Souza (2014, p. 20-21) delimita:

- Discutir as relações entre a reforma do Estado, na perspectiva da administração pública gerencial, e as políticas públicas de educação implantadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro no período analisado.
- Relacionar as políticas públicas da SEEDUC/RJ com a recomposição do trabalho docente nesta rede de ensino. Será um feito inventário com as principais políticas da Secretaria no período analisado.
- Identificar e classificar tarefas atribuídas aos docentes da SEEDUC/RJ com vistas a analisar o peso e a posição das tarefas consideradas de caráter “intelectual”, de elaboração, e as não tipicamente intelectuais, de execução, na composição geral da atividade docente na Secretaria.

O trabalho de Souza (2014) traz como cerne de sua discussão os processos de precarização do trabalho docente e a desprofissionalização do professorado, apontando essa realidade como efeito de transformações ocorridas no âmbito político, econômico e social nas últimas décadas a nível nacional e internacional. Essas transformações acarretaram na incorporação da lógica gerencialista no campo da Educação, uma vez que as escolas têm sido administradas com métodos semelhantes aos das empresas privadas.

Como consequência, são elaboradas políticas de responsabilização docente pelo desempenho aferido pelos estudantes nas avaliações externas, a exemplo do Plano de Metas estudado. Além disso, o pesquisador discute sobre a intensificação do trabalho docente com atividades técnicas ao mesmo tempo em que há uma redução de espaços destinados a atividades de elaboração, ou atividades intelectuais.

Segundo o pesquisador, o delineamento metodológico da Dissertação implicou o uso de recursos de pesquisa qualitativa e quantitativa, tais como: levantamento bibliográfico das temáticas abordadas no estudo; pesquisa documental e institucional com diversos documentos normativos da SEEDUC/RJ que abordam as medidas educacionais referentes ao Plano de Metas; e “entrevistas quantitativas e qualitativas” com um Diretor Geral de Unidade escolar, um Agente de Acompanhamento Escolar (AAE) e onze professores de diferentes escolas da rede estadual de ensino, a fim de conhecer suas percepções sobre a política em curso e os seus efeitos no trabalho docente (SOUZA, 2014, p. 21-22).

Como resultados da pesquisa, Souza (2014) considera que a implantação do Plano de Metas e dos seus diversos mecanismos de controle do trabalho docente tem resultado na recomposição do trabalho docente, que precisa enfrentar ou se adaptar a condições como: o cerceamento da autonomia docente; a redução dos espaços de elaboração intelectual; e a transformação dos docentes em meros reprodutores de conhecimento, aderindo cada vez mais a uma proposta de educação bancária e tecnicista.

A adoção do Plano de Metas, enquanto representante das novas formas de administração do trabalho no capitalismo atual, vem fomentando uma lógica de competitividade entre os docentes, que disputam premiações e gratificações entre si, além do isolamento e do individualismo por parte dos professores.

Souza (2014) também comenta que esse processo de precarização do trabalho docente é vendido nos discursos oficiais como “valorização docente”. Essa “valorização” se refere à criação de diversas gratificações salariais aliadas ao desempenho dos docentes. No entanto, o incremento salarial também vem acompanhado da intensificação do trabalho

docente, mediante o aumento das atividades e das responsabilidades dos professores, que têm reduzido cada vez mais o tempo livre dos docentes. O aumento das atribuições dos docentes, contudo, longe de significar um maior reconhecimento dessa categoria, implica justamente em seu contrário, na desqualificação do trabalho docente ao enxergá-los como técnicos e na negação da autoridade docente no processo educacional, mediante a renúncia de sua autonomia pedagógica.

Com base nessa realidade, o pesquisador propõe algumas ações direcionadas a proporcionar um ambiente de trabalho que permita e/ou favoreça o exercício da autonomia docente, a saber:

- a) Retorno à realização de concurso para professores com carga horária de 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva, trabalhando em uma única unidade escolar.
- b) Destinação de no mínimo 1/3 da carga horária para atividades extra classe, visto que atualmente são destinados apenas 1/4 da carga horária do docente “DOC 1”.
- c) Realização de concursos públicos para funcionários pedagógicos, administrativos e de apoio escolar, com vistas a suprir a grande carência desses funcionários.
- d) Eleição pela comunidade escolar para os cargos de Diretor Geral e Diretor Adjunto de unidade escolar.
- e) Fim do Plano de Metas e de toda a política de responsabilização, com a realização de avaliações externas apenas de caráter diagnóstico, não coercitivo.
- f) Manutenção do cargo de AAGE, reforçando seu caráter de acompanhamento e orientação da gestão escolar, com a retirada de suas funções de “orientar o cumprimento de metas”, visto que propomos o fim do Plano de Metas. (SOUZA, 2014, p. 157-158).

Assim, considero que o trabalho de Souza (2014) nos proporciona um maior aprofundamento acerca do processo de precarização do trabalho docente, reforçando alguns pontos sobre a identidade e a profissionalidade docentes abordados por Antunes (2013), e a importância da autonomia na construção do trabalho docente, conforme já fora abordado por Mendonça (2017) e Antunes (2013).

Como contribuição da Dissertação de Souza (2014), também ressalto o enfoque atribuído às avaliações externas no contexto educacional atual, uma vez que, segundo ele, a atividade docente vem se direcionando e se limitando ao que é aferido nas avaliações externas. A pressão em torno dos resultados no cotidiano escolar tem transformado a atividade pedagógica em um verdadeiro treinamento para as avaliações externas. Além disso, como o IDEB é calculado também com base nas reprovações dos estudantes, as escolas e os professores têm sofrido uma forte pressão para reduzir a reprovação dos estudantes, ainda que por meios questionáveis.

Antes de passarmos para o próximo trabalho, considero interessante pausar essa discussão com o seguinte questionamento de Freitas (2012 apud SOUZA, 2014, p. 184):

Para onde nos conduzirá esta “corrida” para a implantação de uma política de escolas de “alto rendimento” em detrimento de escolas de “alta qualidade social”? Aonde poderá nos conduzir uma política de desmoralização dos professores, acuados por testes de rendimentos dos alunos que definem seus salários?

O quinto trabalho, cujo título é “Práticas de *desempoderamento* docente no cotidiano da escola de Educação Fundamental”, consiste em uma Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em 2011, por autoria de Janaina Boniatti Bolson.

Essa pesquisa tem como objeto de estudo as práticas de desempoderamento docente em curso na escola contemporânea e, de modo geral, busca conhecer as práticas de desempoderamento docente colocadas em ação na escola atual e como essas práticas são percebidas entre os professores.

Já de modo específico, ela objetiva:

- 1) identificar o funcionamento de práticas de *desempoderamento* docente no cotidiano da escola e investigar como essas práticas são entendidas pelos professores;
- 2) analisar como essas práticas vêm sendo incorporadas ao contexto escolar;
- 3) identificar e analisar como funcionam tais práticas. (BOLSON, 2011, p. 16-17, *itálico no original*).

Em relação à metodologia, a pesquisa é de abordagem qualitativa e teve como técnica de coleta de dados o uso de entrevistas semiestruturadas com nove professores de escolas públicas, com tempos variados de profissão, em efetiva regência de classe. Segundo a pesquisadora, a análise das entrevistas foi orientada pela busca dos significados produzidos pelos entrevistados acerca da temática da pesquisa.

Assim, foram formulados cinco eixos ou categorias de análise: a) saberes docentes e competência profissional; b) reuniões pedagógicas e ação docente; c) contexto escolar e valorização docente; d) processos avaliativos e docência; e e) autonomia docente.

De acordo com Bolson (2011), os resultados da análise das entrevistas apontam evidências do processo de desempoderamento por parte dos professores entrevistados. Dentre elas, há o fato de que os professores percebem o trabalho docente de modo individualizado e as relações com outros professores como pouco cooperativas, o que intensifica ainda mais o isolamento docente.

Em contrapartida, como forma de superação desse isolamento, Bolson (2011) destaca a importância da coletividade para o “resgate” da autonomia e do poder docente, considerados pela pesquisadora como inerentes ao exercício da profissão docente.

Além disso, enquanto possíveis estratégias de resistência ou enfrentamento ao desempoderamento docente, Bolson (2011) resalta alguns desafios a serem enfrentados pelos professores enquanto coletividade, tais como a aproximação com a sociedade e divulgação do trabalho docente, a fim de promover um movimento de valorização e reconhecimento da docência.

Como contribuição desse trabalho para a nossa pesquisa, destaco a necessidade da construção de espaços coletivos para a reflexão sobre o desempoderamento ou a precarização e a proletarianização do trabalho docente e para a construção de estratégias coletivas de enfrentamento desse problema.

Como exemplo da importância desses espaços, cito o caso explanado por Mendonça (2017), onde os momentos de planejamento coletivos também são momentos de reflexão, construção e decisão coletivas, o que também está relacionado com o modelo de organização democrática e participativa historicamente empregado pela rede, com exceção de algumas situações como o estabelecimento do Plano Municipal de Educação em que as deliberações dos docentes foram desconsideradas, e da Reforma do Ensino Médio, visto que os docentes não foram convidados a participar de sua construção.

Além do diálogo e da colaboração do professorado enquanto classe, as relações que os professores estabelecem com a comunidade e a sociedade civil também são determinantes para o reconhecimento e a valorização da docência. Assim, é preciso discutirmos ações que contemplem o micro, através da mediação dos sentidos atribuídos à docência pela comunidade escolar, e também o macro, como o papel atribuído ao docente nas políticas educacionais.

O sexto trabalho, intitulado “Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho”, consiste em uma Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, no ano de 2014, com autoria de Elita Betania de Andrade Martins.

O objeto de estudo da pesquisa de Martins (2014) é a autonomia docente de professores da rede municipal de Juiz de Fora. Além disso, a pesquisadora demonstra uma preocupação em conceituar a autonomia docente e a compreende enquanto o encontro ou a intersecção entre o trabalho e a formação docente.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa consiste em: “[...] identificar e analisar como os professores da rede municipal de Juiz de Fora têm construído seu conceito de autonomia docente e como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho

pedagógico.”. (MARTINS, 2014, p. 16). Já como objetivos específicos, ou procedimentos gerais, a pesquisadora destaca:

- Discutir, a partir de alguns autores, os conceitos de trabalho e autonomia docentes.
- Analisar as características do trabalho docente desenvolvido em escolas da rede municipal de Juiz de Fora e conhecer como os professores compreendem e constroem o conceito de autonomia docente no exercício das funções no interior das escolas.
- Refletir sobre as relações entre políticas de formação de professores e de trabalho docente, focando a questão da autonomia docente. (MARTINS, 2014, p. 16).

Em relação à metodologia, a pesquisadora optou por utilizar como metodologia de abordagem e compreensão da realidade o enfoque histórico-dialético. Além disso, ela realizou um levantamento bibliográfico, com a finalidade de se aprofundar na temática da autonomia e do trabalho docentes, e aplicou questionários semiabertos com 91 (noventa e um) professores das escolas pesquisadas, cujas respostas foram analisadas com auxílio do software *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS. Em seguida, foram realizadas nove entrevistas com participantes da etapa anterior. Além disso, também foi realizada a análise de documentos como de atas das reuniões pedagógicas e dos Projetos Político Pedagógicos das quatro escolas escolhidas por Martins (2014) para a pesquisa *in loco*.

Como resultados da pesquisa bibliográfica e de campo, Martins (2014) considera a complexidade do conceito de autonomia docente e propõe alguns enfoques ou categorias sistematizadas pela pesquisadora para a análise do conceito, que ora se opõem, ora se complementam. Assim, a autonomia pode ser compreendida: a) quanto a sua forma de obtenção (a prescrita e a conquistada); b) quanto à forma como é exercida (a individual, a de categoria, a encastelada e a em rede); c) quanto à forma como é empregada (a procedimental e a autoral).

Nessa perspectiva, Martins (2014) analisa que os professores da Rede Municipal de Juiz de Fora indicaram possuir autonomia, no entanto, de acordo com os dados obtidos na pesquisa, prevalecem entre os docentes as formas de exercício da autonomia individual, encastelada (autonomia para o exercício da liberdade apenas dentro de um espaço delimitado) e procedimental (ou técnica). Essa forma de compreensão e exercício da autonomia, segundo a autora, contribui para os processos de responsabilização e proletarização docente.

A leitura de autonomia proposta por Martins (2014) possibilita o entendimento sobre por que nove das dez professoras entrevistadas por Antunes (2013), incluindo aquelas mais submissas e adequadas às orientações da rede, consideravam ter autonomia. Conforme

apresentado, o conceito de autonomia é bastante controverso e abriga uma variedade e significados e interpretações.

Por conseguinte, o trabalho de Martins (2014) se mostra de grande relevância para a compreensão dos sentidos empregados pelos professores ao exercício do trabalho e da autonomia docente e o quanto eles convergem ou divergem com as crenças, valores e formas de visão de mundo dos docentes.

Conforme assinala Bolson (2011), as propostas de resistência e enfrentamento da proletarização docente devem passar pelos sentidos e as representações comumente atribuídas à docência, principalmente pelos próprios professores. Assim, a proposta de conceptualização ou a ampliação da compreensão de autonomia docente por Martins (2014) fornece novos argumentos aos docentes no confronto com a banalização da autonomia docente, tomada como *slogan* em muitos discursos educacionais, e adverte para os perigos de uma autonomia encastelada na manutenção e/ou fortalecimento do processo de proletarização da docência.

O sétimo trabalho, que tem como título “A escola como espaço formador de professores: um estudo sobre interações e possibilidades do exercício da docência”, trata de uma Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no ano de 2009, com autoria de Débora Marques Rodrigues.

Essa pesquisa tem como objeto de estudo “[...] as possíveis relações que se estabelecem entre a formação continuada construída na escola e a mobilização dos saberes, como caminho para a elaboração de um PPP emancipador.” (RODRIGUES, 2009, p. 06).

Já o seu objetivo geral é

[...] a investigação das possíveis relações que se estabelecem entre a formação continuada e a mobilização dos saberes docentes, como possibilidade de elaboração de um PPP voltado para a emancipação dos sujeitos envolvidos, em uma perspectiva transformadora, da ordem instituída e comprometida com a qualidade da educação pública. (RODRIGUES, 2009, p. 18-19).

Em relação à metodologia, Rodrigues (2009) realizou um estudo de caso de cunho etnográfico, com abordagem qualitativa, além de uma pesquisa bibliográfica. Como técnicas de coleta de dados, ela trabalhou com a observação das reuniões de formação continuada de uma escola na periferia da Baixada Fluminense, a análise documental, relatos orais e a realização de oito entrevistas semiestruturadas individuais com docentes dessa instituição.

A escola estudada por Rodrigues (2009) apresenta uma proposta educacional inovadora e emancipadora, sendo esse o motivo que levou ao seu estudo. A escola em questão

foi inicialmente uma instituição privada, mas, quando essa estava prestes a fechar, o bairro se mobilizou e conseguiu que ela fosse incorporada à rede de escolas municipais.

A história da escola, além de apresentar uma forte relação com o bairro, do qual leva o nome, também mostra o quanto o conhecimento e a interação podem engendrar novas propostas educacionais, que questionem práticas excludentes e promovam práticas emancipadoras, tal como é a proposta de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, que foi elaborado pelo conjunto de educadores da instituição.

Essa proposta compreende a escola como espaço de formação continuada e visa a proporcionar momentos de construção e troca de saberes por parte da comunidade escolar e do seu entorno, como os grupos de estudo e de discussão. Além dos grupos de discussão, há um investimento em outros espaços formativos, realizando-se parcerias com academias, sindicatos, com a finalidade de construir uma maior aproximação com o bairro e a comunidade. Também é proposta da escola garantir a participação de todos, além da busca pela análise crítica e pela superação da tutela do pensamento, e o desenvolvimento da autonomia como emancipação.

A ampla participação proposta pela escola não se limita aos docentes e discentes, mas a toda a comunidade escolar, de modo que os pais e responsáveis também tenham representação na escola e podiam participar das decisões e deliberações realizadas pela instituição.

A apresentação desse estudo de caso realizado por Rodrigues (2009) tem grande relevância para esta discussão por demonstrar que uma Educação para a autonomia no contexto brasileiro não é uma utopia, mas algo possível! Para tanto, é necessário que a comunidade escolar, em especial o corpo docente, construa espaços democráticos de reflexão e interação entre si e com a comunidade, e nesses sejam elaboradas estratégias coletivas de enfrentamento para os problemas educacionais, além de meios para promover o desenvolvimento e a emancipação dos que compõem a escola e o seu entorno.

O oitavo trabalho, cujo título é “‘Que autonomia é essa’: uma etnografia com os professores de Educação Física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS”, é uma Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no ano de 2016, com autoria de Camila da Rosa Medeiros.

Esse trabalho tem como temática a autonomia do professor de Educação Física na escola básica. Seu objetivo geral é “[...] conhecer como se configura a autonomia de

professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.”. (MEDEIROS, 2016, p. 08).

Já os objetivos específicos são:

- Descrever o contexto social de escolarização e as implicações deste na prática pedagógica dos professores de educação física;
- Interpretar a dinâmica das relações sociais produzidas desde as aulas de educação física e sua relação com a autonomia;
- Identificar os elementos que configuram a representação dos professores de educação física e equipe diretiva sobre autonomia. (MEDEIROS, 2016, p. 08).

Para isso, foi realizada uma pesquisa etnográfica que consistiu no acompanhamento do cotidiano de uma unidade escolar pelo período de quatro meses. Como técnicas de coleta de dados, foram utilizadas a observação participante, a análise de documentos como o PPP da instituição e o Documento orientador para o ano letivo instituído nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RMEPOA, além de entrevistas semiestruturadas com 21 (vinte e um) professores de Educação Física.

Em relação ao referencial teórico de compreensão e análise dos dados coletados, a pesquisadora faz uma análise sobre o contexto macrossocial e o trabalho docente, destacando aspectos como a globalização e as influências externas e internas no gerenciamento do sistema escolar no Brasil. Na sequência, ela discorre sobre a autonomia profissional à luz das compreensões de Paulo Freire e José Contreras.

Com base nessas discussões, Medeiros (2016) estabelece duas categorias de análise e interpretação dos dados, a saber: a autonomia da escola, gestão administrativa e pedagógica; e representações sociais e autonomia da Educação Física – EFI.

Em relação à autonomia da escola, Medeiros (2016) observou que, embora exista por parte da escola o interesse numa gestão democrática, esse modelo de organização acaba sendo suprimido pelo “modelo vertical” da gestão municipal, cujas ações denunciam uma postura cada vez mais arbitrária. Com isso, de acordo com a autora, a autonomia política da escola era, aparentemente, tolhida pela gestão da Secretaria Municipal de Educação, gerando um conflito para os que compõem a instituição.

Dentre os fatores que desencadeariam esse conflito, a pesquisadora aponta para a ausência de um Projeto Político Pedagógico no momento da pesquisa, o que enfraquecia a resistência do corpo escolar frente a uma gestão que tinha por primazia os aspectos econômicos, isto é, a obtenção de recursos através de índices que atestariam a “qualidade” da educação municipal.

Nesse contexto, a autonomia possível aos docentes era a pedagógica, embora eles ainda tivessem de enfrentar o cerceamento da prática por parte da gestão municipal, e a diminuição dos espaços de diálogo. Contudo, os docentes também construíam seus pontos de resistência a essa proposta de isolamento e desarticulação, por meio da promoção de espaços de debate e subversão.

Já em relação às representações sociais de autonomia dos professores de Educação Física, Medeiros (2016) considera que a autonomia é “encharcada” de diferentes interpretações ou representações. Dentre essas representações, existem aquelas que consideram a necessidade de um trabalho coletivo por parte dos docentes para a efetivação da autonomia integral, esta compreendida a partir das dimensões pedagógica, administrativa e política; e também os que a interpretam de maneira individualizada, centrando-se exclusivamente nos aspectos pedagógicos. Essa última é analisada pela pesquisadora como construída a partir do percurso de vida dos sujeitos, o que me remete à importância dos saberes existenciais (BARGUIL, 2017) para a construção da prática docente.

Assim, respondendo à pergunta “Que autonomia é essa?” realizada no título do trabalho, Medeiros (2016, p. 132) conclui que é uma

[...] autonomia ambígua, pois existe o confronto entre diversas compreensões de autonomia. Parte do coletivo docente da RMEPOA demonstra a necessidade de uma autonomia por parte de um projeto coletivo, também pautado nas decisões coletivas. Todavia a gestão mantenedora entende que não, que a autonomia é pedagógica, somente.

Como contribuição do trabalho de Medeiros (2016) para esta pesquisa, destaco a compreensão das tensões que envolvem o cotidiano escolar, que vão desde o macro, com as transformações sociais, políticas e econômicas a nível global, além das interferências de agências multilaterais no cenário nacional, ao micro, com os modos de resistência e adaptação empreendidos pelos docentes da instituição pesquisada. Essas tensões também ocasionam – e são ocasionadas – as/pelas diversas representações construídas pelos docentes, que ora criticam ora se submetem às prescrições externas, e legitimam modos de exercício do trabalho docente.

O nono trabalho, intitulado “Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias”, consiste em uma Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no ano de 2010, por Ana Lucia Sá Diniz.

O objetivo dessa pesquisa é “[...] investigar a autonomia, procurando caracterizar, descrever e comparar as representações sociais que os professores da rede municipal de Duque de Caxias constroem em relação à autonomia docente a partir dos discursos oficiais e extra-oficiais.”. (DINIZ, 2010, p. 06).

Em sua investigação sobre a autonomia, Diniz (2010) realiza um resgate das compreensões de autonomia, a partir dos enfoques filosófico e psicológico. Em seguida, ela discute a autonomia e o trabalho docente, retomando as discussões acerca do profissionalismo e da proletarização, além da legislação sobre a formação docente.

Em relação à metodologia, foi realizada uma pesquisa de campo com 200 (duzentos) professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de Duque de Caxias, os quais foram separados em dois grupos: professores regentes de turma e professores que desempenham funções técnico-pedagógicas.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram um teste de associação de palavras ou teste de evocação livre com todos os participantes da pesquisa e foi escolhida uma amostra de 10% dessa população, isto é, 20 (vinte) professores para a realização de entrevistas semiestruturadas.

Os dados do teste de associação de palavras foram analisados a partir do *software* EVOC, que analisa evocações. Já as transcrições das entrevistas foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo.

O referencial teórico de análise, categorização e interpretação dos dados foi a Teoria das Representações Sociais – TRS, aliada às discussões realizadas sobre a autonomia docente. Como resultados da pesquisa, Diniz (2010) declara que o núcleo central das representações sociais sobre a autonomia docente para os professores investigados é composto pelas noções de liberdade, responsabilidade e compromisso.

A liberdade é compreendida pelos docentes tanto na perspectiva individual, implicando na liberdade para fazer o que bem entende, como na perspectiva coletiva, cujo significado está atrelado às questões éticas e políticas, logo, seria a liberdade para a promoção do bem comum (DINIZ, 2010).

A liberdade também representa uma oposição, significando libertação. Nesse sentido, os docentes investigados demonstraram que autonomia seria a libertação do controle imposto pelas regulações externas. Dentre essas, a autora destaca a rigidez das metodologias únicas, dos programas curriculares, da imposição dos livros didáticos, das avaliações externas, dos pacotes de formação continuada e dos diversos prazos (DINIZ, 2010).

Diniz (2010) também observou que o discurso da autonomia, sugerida em alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, convive com a prática do controle e a busca pela uniformização e padronização. Frente a essa realidade, muitos professores se resignam à submissão ou à adaptação.

Já as noções de responsabilidade e compromisso referem-se às dimensões moral e política. Assim, foram presentes nas falas dos docentes a preocupação e a responsabilidade com o seu trabalho, para além do campo pedagógico, mas abrangendo também o compromisso com a escola, os estudantes e a comunidade.

Essa compreensão de docência é interpretada por Diniz (2010) a partir da compreensão de professor como profissional reflexivo citada por Contreras, uma vez que o professor mobilizaria os seus saberes para a construção e reflexão da/sobre sua prática, visando, assim, à transformação social.

Diniz (2010) também observou uma oposição entre as compreensões de autonomia e trabalho docente e entre os professores regentes e os especialistas. O primeiro grupo compreende que a autonomia é promovida a partir do trabalho coletivo e considera a importância da profissionalização para a sua atuação. Além disso, ele acredita que o olhar do professor especialista sobre o seu trabalho é controlador, reivindicando, assim, maior liberdade. Já o segundo grupo compreende a autonomia mais aliada ao planejamento e considera que os professores regentes são acomodados em suas atribuições. Essa investigação também apresenta a importância dos saberes docentes para a construção da identidade profissional dos professores, demonstrando a relevância das discussões realizadas.

O décimo trabalho, nomeado “A construção da autonomia na sala de aula: perspectiva do professor”, é uma Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no ano de 2005, com autoria de Maria Célia Rosetto. Essa investigação tem como objetivo “[...] conciliar a necessidade de se dar mais atenção às relações dentro da escola, além de observar como a autonomia é trabalhada pelo professor.”. (ROSETTO, 2005, p. 18).

O referencial teórico que embasa essa pesquisa é a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Nesse contexto, Rosetto (2005) introduz a sua discussão sobre a autonomia destacando as contribuições e influências do movimento escolanovista para a Educação. Em seguida, ela discorre sobre a concepção de autonomia para Jean Piaget, destacando o conflito entre autonomia e heteronomia, e sobre a autonomia da escola.

Em relação à metodologia, foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas de Porto Alegre. Como técnicas de coleta de dados, a pesquisadora observou duas turmas de

oitava série (sétimo ano atualmente); realizou entrevistas com 10 (dez) professores com regências nessas turmas, além de 4 (quatro) professores aposentados; e analisou o Plano Político Pedagógico de ambas as escolas.

Os dados coletados foram analisados com referência na bibliografia abordada, especialmente a partir das contribuições de Piaget. Segundo Rosetto (2005), os estudantes observados têm comportamentos bastante diversificados, uns demonstrando maior autonomia que outros. As falas dos professores entrevistados também expressaram diferentes compreensões sobre a autonomia, sendo que a maioria deles considera que a autonomia se trata de “uma individuação de ações”, enquanto a minoria considera que ela consista em uma ação solidária e de cooperação com o grupo social. Além disso, os professores atribuem o desenvolvimento ou exercício da autonomia por alguns estudantes mais à educação familiar do que à educação escolar.

Também foi observado no trabalho docente poucas ou imperceptíveis ações de incentivo à cooperação e à autonomia dos estudantes, e, quando essas ações são realizadas, nem sempre os professores identificam ou reconhecem que a ação tenha esse fim. Além disso, Rosetto (2005) relata que a escola e a ação docente priorizam a formação heterônoma dos estudantes, reproduzindo a lógica da obediência e da submissão, apesar de os Projetos Políticos Pedagógicos terem como objetivo o desenvolvimento da autonomia estudantil.

Rosetto (2005) considera, portanto, que as escolas estudadas apresentam uma perda de espaço para a discussão e a construção de uma autonomia docente e isso repercute de forma negativa na construção da autonomia dos estudantes.

Essa consideração de Rosetto (2005) se articula com a discussão realizada no início desse capítulo sobre a importância da autonomia docente para a construção e o exercício da autonomia discente. Nessa perspectiva, a autonomia docente se mostra como condição essencial para uma Educação Libertadora, que tenha como objetivos a emancipação e o desenvolvimento integral dos seres humanos.

A partir das aproximações realizadas entre as pesquisas produzidas nacionalmente sobre a autonomia docente com este trabalho, reitero a importância de compreender o modo como as professoras vivenciam a sua autonomia docente no cotidiano escolar, seus limites e possibilidades de atuação.

No próximo capítulo, apresento as escolhas metodológicas realizadas na construção deste trabalho.

5 METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em quatro momentos: no primeiro, classifico a pesquisa quanto a sua abordagem, natureza objetivos e procedimentos; no segundo, narro o processo de imersão no campo; no terceiro, delinheio o instrumental de coleta de dados; e, no quarto, apresento as técnicas utilizadas para análise.

5.1 Classificação da pesquisa

Consoante Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa científica pode ser classificada de acordo com a abordagem, a natureza, os objetivos e os procedimentos.

Quanto à abordagem, a presente investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa, pois ela “[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Segundo Minayo (2008), a pesquisa qualitativa possibilita a incorporação do significado e da intencionalidade inerentes às estruturas sociais, diferenciando-se da pesquisa quantitativa pelo seu enfoque em aspectos subjetivos.

De acordo com Goldenberg (2004, p. 19), a pesquisa qualitativa busca a compreensão dos “[...] valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado.”.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa nos possibilita a compreensão dos aspectos subjetivos que compõem a realidade social, com suas nuances e conflitos.

Goldenberg (2004, p. 14) também discorre sobre a questão da representatividade na pesquisa qualitativa, indicando que, nessa abordagem, “[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.”.

Com isso, não é pretensão desta investigação a generalização dos resultados mediante a construção de uma amostra que seja quantitativamente representativa da realidade estudada, mas sim desenvolver uma compreensão aprofundada sobre o objeto da pesquisa, a saber: a relação entre os sentidos atribuídos por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a sua prática.

Em relação à natureza, esta pesquisa pode ser categorizada como básica, uma vez que busca gerar conhecimento, ou promover um conhecimento aprofundado sobre a temática abordada, e não tem finalidade de aplicação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Com base nos objetivos, este estudo se constitui em uma pesquisa descritiva, pois “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis.”. (GIL, 2002 p. 42).

Nesse sentido, a pesquisa descritiva se mostra mais adequada que a exploratória ou a explicativa, haja vista que objetivo central deste estudo consiste em analisar a relação entre os sentidos de autonomia atribuídos por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a sua prática.

Já em relação aos procedimentos técnicos, ou ao delineamento da pesquisa, este trabalho se configura em um estudo de campo, visto que busca o conhecimento aprofundado de um grupo específico ou comunidade, ressaltando a interação entre seus componentes (GIL, 2002).

Para Minayo (2008, p. 102), a pesquisa de campo “[...] constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele [o campo].”. Com a pesquisa de campo, almejo uma compreensão mais vivencial e aprofundada sobre o cotidiano do trabalho docente numa escola da rede municipal de Sobral.

Dito isso, sigo com o relato das estratégias e escolhas metodológicas realizadas na pesquisa de campo.

5.2 O lócus da pesquisa

Antes da consecução da pesquisa de campo, entrei em contato com algumas pessoas de minha rede de sociabilidade que trabalhavam em escolas municipais. Dentre elas, conversei com a diretora de uma escola do município, para quem expliquei brevemente sobre a pesquisa e solicitei sua autorização para a realização da pesquisa na escola sob sua gestão com professoras do quinto ano do Ensino Fundamental.

A diretora aceitou prontamente a minha solicitação, mas pediu que eu redigisse uma Carta de Apresentação da pesquisa (APÊNDICE A) ao Secretário de Educação do município e solicitasse a sua autorização.

Desse modo, eu me dirigi à prefeitura, expus a Carta de Apresentação ao secretário e contei um pouco sobre a proposta da pesquisa e das motivações a estudar essa temática. Após ouvir o relato, o secretário autorizou a realização deste estudo. Em seguida,

conversei novamente com a diretora, informando a possível data de início da pesquisa na escola.

A diretora me apresentou a duas professoras que foram convidadas a participar da pesquisa, as quais, apesar de algumas restrições, aceitaram. Assim, o cotidiano de cada professora foi observado pelo período de uma semana, em suas salas de aula. No final desse período, elas responderam um questionário aberto sobre o modo como compreendiam o seu trabalho.

Com a finalidade de preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa, omitirei informações que possibilitem a identificação da instituição pesquisada, como sua razão social, bairro ou mesmo a nota obtida no IDEB. Contudo, importa dizer que a escola está situada em um bairro periférico do município de Sobral. Além disso, na última Prova Brasil (2017), as turmas de quinto ano obtiveram um resultado mediano em relação aos índices do município.

A seguir, detalho o instrumental utilizado para a coleta de dados.

5.3 A coleta de dados

Antes da pesquisa de campo, a entrevista se configurava como a principal técnica de coleta de dados, pois ela possibilitaria, de modo aprofundado, a compreensão das percepções das professoras sobre o seu trabalho e dos sentidos que elas atribuíam à autonomia docente.

Contudo, com a negativa das professoras em realizar entrevistas, que era compreendida por elas como atividade para pessoas ociosas, o roteiro original de entrevistas foi adaptado para um questionário aberto (APÊNDICE C).

O questionário é composto por 13 questões que buscam a articulação das percepções e sentidos das professoras sobre aspectos teóricos e práticos da tarefa docente. Nele, são abordadas questões que englobam a compreensão das professoras sobre o trabalho e a autonomia docente, os saberes mobilizados e identificados por elas no exercício de sua profissão e os elementos que constituem a sua profissionalidade docente.

As respostas das professoras ao questionário foram bastante resumidas. Em alguns itens com mais de uma pergunta, elas se detiveram a apenas uma e não responderam a outra. Também observei a presença de respostas repetidas e similares, o que sugere uma comunicação entre as professoras sobre as respostas. Portanto, a análise e interpretação das

respostas demandam a explanação mais detalhada de alguns aspectos de sua prática que foram observados *in loco*.

Embora o período de uma semana de observação se configure como um período bastante limitado para a apreensão e compreensão das nuances, alegrias e conflitos que compõem o trabalho das professoras na instituição, a observação nos possibilitou o conhecimento de elementos importantes sobre a lógica do sistema educacional do município de Sobral, e da escola, de modo específico, assim como a compreensão, ainda que limitada, do cotidiano dessas professoras.

Por isso, opto por expor algumas das reflexões realizadas a partir da observação do cotidiano da escola e da prática docente no capítulo a seguir, mas alerta, de antemão, que os pontos apresentados não têm a pretensão de encerrar uma verdade sobre o trabalho das professoras ou mesmo do contexto sobralense, mas visam a jogar luz sobre aspectos relevantes do processo educativo que costumam ser menosprezados ou negligenciados por um olhar mais apressado ou acostumado com essa realidade.

Para cada dia de observação, também foram realizados registros em formato de diário de campo, que apresenta tanto elementos descritivos quanto reflexivos. Esses registros foram utilizados para a construção da análise do campo e para a interpretação dos dados dos questionários. A adoção do diário de campo é inspirada em Diehl, Maraschin e Tittoni (2006, p. 411):

[...] a escrita se constitui em um campo importante no processo de formação, pois possibilita uma forma de constituição de si permeada pela intensidade da experiência e da experimentação de sua alteridade no texto lido *a posteriori*, produzindo uma interlocução subjetiva que auxilia na exposição objetiva para o grupo da supervisão.

Também era de interesse deste trabalho a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição e do Plano de Desenvolvimento da Escola, no entanto, quando solicitei à diretora o conhecimento desse material, ela procurou em sua sala e não os encontrou. Disse que não sabia onde estava, pois havia iniciado suas atividades na escola no início deste ano (2019) e ainda não tinha o controle de toda a documentação, mas que iria procurar e me entregaria uma cópia para a análise. Noutro momento, quando perguntei se ela já tinha encontrado, ela negou.

Na sequência, será descrito o instrumental utilizado para a análise dos dados obtidos com os questionários.

5.4 Análise de dados

Antes do campo, elenco a Análise do Discurso como o instrumental a ser utilizado para a análise e a interpretação dos dados provenientes das entrevistas semiestruturadas. No entanto, com a adoção do questionário aberto como técnica de coleta de dados, opto por realizar esse processo a partir da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1979).

Como as respostas das professoras foram bastante resumidas e objetivas, pondero que a Análise de Conteúdo nos possibilitaria uma compreensão mais adequada dos sentidos empreendidos pelas professoras em seus manuscritos, cujas ausências se destacavam tanto quanto as suas presenças.

De acordo com Bardin (1979, p. 38) “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens.”.

Dentre as diversas técnicas da Análise de Conteúdo, elejo a Análise Temática para a realização do processo de análise, pois considero que essa técnica pode oferecer uma perspectiva qualitativa do discurso apresentado, por buscar compreender os sentidos e significados empregados em cada tema bem como o contexto de sua utilização.

Consoante Bardin (1979, p. 105): “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação, e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”.

Bardin (1979) também comenta sobre as possibilidades de utilização da Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa, mediante o estudo da mensagem e do contexto de significação, tanto imediato, no caso do parágrafo em que determinado trecho foi extraído, quanto no contexto exterior a esse, como as condições de produção da mensagem, quem é o emissor e o receptor, a situação em que foi emitida, além de acontecimentos anteriores ou paralelos.

Assim, a Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa corresponderia a um procedimento mais intuitivo, que privilegiaria a compreensão exata do sentido. Nessa abordagem, o uso da Análise de Contexto se justifica devido ao desejo de rigor e à necessidade de “[...] compreender além dos seus significados mais imediatos.”. (BARDIN, 1979, p. 29).

Portanto, para a consecução da análise, deve ser discriminada a unidade de registro e a unidade de contexto. A unidade de registro trata da “[...] unidade de significação a

codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.”. (BARDIN, 1979, p. 104).

Na análise temática, as unidades de registro consistem nos temas, que condensam informações relevantes à análise, aliando-se a categorias de análise, as quais podem ser construídas tanto a partir do *corpus* quanto a partir do referencial teórico. Assim, “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.”. (BARDIN, 1979, p. 105).

Já a unidade de contexto

[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. Isso pode ser, por exemplo, a frase para cada palavra e o parágrafo para cada tema. (BARDIN, 1979, p. 107).

Dito isso, a realização da análise temática aconteceu em três momentos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Durante a pré-análise, foram realizadas leituras repetidas e comparadas do *corpus*, com a finalidade de identificar alguns possíveis eixos de sustentação para a análise.

Na exploração do material, seleciono os temas a serem analisados com base nas regras de correspondência de: presença ou ausência, frequência, intensidade e co-ocorrência.

Além do uso das regras de correspondência, o processo de seleção dos temas também derivou das categorias formuladas com base no referencial teórico, e que, de certo modo, foram sugeridas nas perguntas, tais como: trabalho docente; autonomia docente; aspectos da prática docente; e relação e interação entre os agentes que compõem a escola.

Por fim, esses dados foram tratados e interpretados, com o auxílio das unidades de contexto. Essas unidades foram utilizadas com a finalidade de aprofundar e aclarar a compreensão sobre os sentidos empreendidos em alguns temas, frases ou expressões que foram redigidos de um modo a permitir múltiplas interpretações. A partir da exploração do contexto imediato e mais amplo, pude compreender e deduzir outras possibilidades de interpretação.

Os resultados dessa análise estão dispostos no próximo capítulo, precedidos pela descrição de alguns aspectos do cotidiano da escola pesquisada.

6 ANÁLISE DOS DADOS: O COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DO DISCURSO E DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

“Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.” (MARX, 2013, p. 327).

O presente capítulo está dividido em três seções. A primeira busca realizar a caracterização da realidade pesquisada, mediante a exposição e a reflexão sobre alguns aspectos da prática docente e do cotidiano da escola. A segunda está centrada na análise das respostas das professoras ao questionário, com base no referencial teórico estudado. Já a terceira consiste na narração dos últimos acontecimentos desta viagem, das transformações e aprendizados proporcionados por ela.

6.1 Alguns aspectos da organização escolar e da prática docente

No dia 27 de maio de 2017, iniciei as atividades na escola. Ao chegar lá, apresentei novamente a proposta da pesquisa para a diretora, dizendo que precisava acompanhar duas professoras por um período de uma semana cada. Assim, a diretora me contou sobre o modo como as turmas de quinto ano estavam organizadas naqueles dias, a saber, em ouro, prata e bronze e, imediatamente, me encaminhou a uma professora que estava responsável pela disciplina de matemática nas turmas bronze e ouro.

O meu ingresso na instituição coincidiu com o período de preparação para a avaliação externa, que ocorreria acerca de duas semanas dessa data, isto é, no dia 13 de junho.

A escola onde foi realizada a pesquisa estava situada num prédio antigo e alguns espaços não pareciam ter sido projetados para a função que ocupavam. No entanto, as salas,

em sua maioria, tinham tamanho adequado para a quantidade de estudantes que comportava, com exceção da sala que fora improvisada para a turma ouro, que era bem pequena.

Nas salas em que realizei a observação – salas das turmas A e B, onde ficavam as turmas prata e bronze, e a sala improvisada para a turma ouro – a iluminação e a ventilação também eram adequadas. Nas salas A e B (ou prata e bronze), as cadeiras dos estudantes estavam dispostas em fila, já na sala da turma ouro, as cadeiras estavam organizadas em formato de semicírculo.

Em relação à quantidade de estudantes por sala, na formação ouro, prata e bronze, havia, respectivamente, 12 (doze), 20 (vinte) e 12 (doze). Na formação A e B, havia, respectivamente, 21 (vinte e um) e 23 (vinte e três) estudantes matriculados.

Em sua mediação da minha relação com essa professora, que aqui será chamada de professora de matemática ou P1, a diretora me apresentou como uma estudante de mestrado que iria observar as suas aulas por uma semana. A professora disse que estava tudo bem e me convidou a entrar, embora a sua autorização não tenha sido solicitada por parte da direção, nem a professora tenha sido perguntada se gostaria de me receber.

Esse contato inicial me deixou bastante incomodada, pois penso que a professora não teve a chance de negar a minha participação. Nessa condição de observadora (invasora), fiquei me perguntando se isso seria mais um elemento a destituir a autonomia docente. Apesar desses questionamentos e da insatisfação por não ter sido apresentados da forma ideal, entrei na sala, sentei em uma carteira bem ao final e dei início a observação.

Durante o primeiro tempo de aula, observei a sua atuação e tomei notas. No entanto, durante o intervalo, conversei com a professora sobre a pesquisa, contei que não tinha vínculo com o município e não estava ali para julgar seu trabalho, mas para conhecer e aprender. Também pedi a sua autorização para assistir suas aulas e ela disse novamente que estava “Tudo bem”. Essa conversa foi bem breve, pois o horário do intervalo é bem curto para a realização de várias atividades por parte da professora. Também evitei conversar com ela durante as aulas para não atrapalhar o seu trabalho.

No segundo dia de observação (28 de maio), conversei novamente com a P1 e expliquei sobre a proposta de realização de uma entrevista com ela. A professora então respondeu que não gostaria de ser gravada e que não tinha tempo para a realização de uma entrevista, pois, pela manhã, sua rotina na escola era muito corrida; de tarde, lecionava em outra escola; e, de noite, confeccionava os materiais a serem utilizados em suas aulas e também tinha atividades domésticas.

Sugeri a realização da entrevista no final de semana em outro espaço, mas ela não se mostrou interessada, expressando claramente que entendia a sua participação na pesquisa como mais trabalho. Assim, ela sugeriu que eu a entregasse um questionário, pois ela levaria para casa e responderia quando tivesse tempo.

Insatisfeita com o modo como iniciei minhas atividades com a professora de matemática (P1), sentido por mim como uma imposição, tentei falar com a professora de português (P2) e solicitar sua participação na pesquisa sem a intervenção da direção, mas ela negou o interesse em participar, dizendo que estava muito estressada naqueles dias, e que achava que essa atividade não deveria ser realizada no quinto ano, por conta das avaliações, mas sim no quarto ano, cujos professores teriam maior disponibilidade para receber estagiários⁷.

Ainda no intervalo, na sala dos professores, a P1 comentou, em tom de brincadeira, que eu deveria realizar a entrevista com a coordenadora, pois ela teria tempo para me responder. A coordenadora critica essa sugestão, perguntando se a professora achava que ela estava ociosa e dizendo que ela também estava sobrecarregada. Os professores e coordenadora, então, discutem entre si sobre quem teria disponibilidade para me conceder uma entrevista.

Depois desse episódio, modifiquei a minha técnica de coleta de dados para um questionário aberto (APÊNDICE C), contendo questões que buscam relacionar aspectos teóricos e práticos do trabalho docente, sob a percepção de cada professora.

No terceiro dia de observação (29 de maio), frustrada em perceber que a estratégia de ir diretamente às professoras não era eficaz para os meus objetivos, decidi solicitar a intervenção da diretora para a escolha de outra professora de português. De início, a diretora me sugeriu acompanhar a professora que tinha feito a recusa, pois ela lecionava nas turmas prata e bronze do quinto ano.

Expliquei que não poderia acompanhá-la, pois ela havia recusado participar da pesquisa. Contrariada com essa informação, a diretora disse: “Aqui não tem isso não, ela vai te receber sim”, de modo que insisti para não acompanhá-la, pois eu estaria contrariando a proposta da pesquisa. Assim, ela me direcionou a outra professora, que ensinava Português no quinto ano ouro e numa turma de segundo ano.

⁷ Durante os meus primeiros dias na instituição, observei certa curiosidade por parte dos professores e estudantes quanto ao que eu estaria fazendo na escola. A maioria dos professores supunha que eu estava realizando estágio curricular, enquanto outros me perguntaram se eu era superintendente da prefeitura.

Na quinta-feira (30 de maio), sexta-feira (31 de maio) e segunda-feira (03 de junho) seguintes, por motivo de saúde, não pude ir à escola.

Na terça-feira (04 de junho), quarto dia de observação, quando retornei as atividades, descobri que, a partir de 10 de junho, a organização das turmas seria modificada: os estudantes retornariam às suas turmas originais “A” e “B”, para estarem acostumados com essa estrutura quando da aplicação da avaliação externa.

Assim, a reposição dos três dias em que faltei à escola me possibilitaria conhecer uma nova organização e dinâmica que acrescentariam bastante na minha compreensão do campo. Contudo, descobri que a professora de Português cujas atividades eu acompanharia não seria responsável por ministrar a disciplina de Português na semana da avaliação, mas sim a que se havia negado a participar. Não vendo sentido em observar uma professora por apenas dois dias, conversei com a diretora sobre a minha situação, que me sugeriu observar a professora responsável pelas turmas, mesmo tendo recebido um “não”.

Embora claudicante, fui com a diretora conversar com a professora de Português. A diretora informou à professora que eu acompanharia as atividades dela por uma semana (não questionou se eu poderia participar), e a professora questionou a minha presença em período de avaliação externa, temendo que atrapalhasse de algum modo o andamento da disciplina ou os estudantes.

A diretora negou essa hipótese dizendo que, nas turmas que eu estava acompanhando (ouro e bronze), a adaptação dos estudantes havia sido bem tranquila, que eles já estavam acostumados com a minha presença, e que eu estava apenas observando e não realizaria intervenções. Em seguida, a professora perguntou se esse momento seria realmente interessante para a realização da pesquisa, haja vista a iminência da avaliação externa. A diretora respondeu que se tratava de um pedido do Professor Herbert (Secretário de Educação do município), de modo que a professora consentiu, ainda que por falta de argumentos ou de possibilidade de recusa.

Em seguida, a diretora me apresentou aos estudantes da turma prata, acompanhada pela professora, informando-lhes que eu era uma estudante de mestrado e que assistiria as aulas de Português com eles pelo período de uma semana porque eu estava precisando aprender Português...

Essa situação me gerou bastante desconforto, pois me vi destituindo a autonomia da professora. Assim, durante o intervalo, conversei com ela de modo particular, explicando que precisava de sua participação, mas que não fazia sentido para mim, nem para a pesquisa, entrar na sua sala de aula se ela não consentisse que eu estivesse ali. Foi, então, que ela me

explicou que não tinha problemas com a realização da pesquisa ou com a observação, mas que ela ficava bastante nervosa em período de avaliação externa. Dito isso, expliquei que eu não tinha vínculo com a prefeitura ou nenhum órgão de fiscalização e não estava ali para julgar seu trabalho, mas para conhecê-lo. Com isso, acordamos que, a partir do dia seguinte, eu assistiria as suas aulas.

Nesse mesmo dia, entreguei a P1 duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), o questionário e algumas folhas de papel ofício para que pudesse responder. Informei à professora que seus dados seriam preservados e que não seriam divulgadas informações que possibilitassem a sua identificação.

Com o passar dos dias, pude desenvolver uma relação mais próxima com ambas as professoras, que me relataram sobre a cobrança e a pressão que estavam sofrendo naqueles dias. Além de ouvir seus relatos, também pude observar essa tensão e apreensão, principalmente no seu relacionamento com a gestão, que intervia frequentemente nas aulas, questionando o conteúdo ou a didática das professoras.

No terceiro dia de observação com a professora de português (P2), entreguei também duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o questionário e folhas de papel ofício, informando que seus dados pessoais seriam preservados. As duas professoras disseram que responderiam o questionário na quinta-feira (13 de junho), durante a avaliação externa e, por isso, combinei de retornar na sexta-feira (14 de junho) para recolher o material.

Nesse dia, ao chegar na escola, as professoras estavam na sala dos professores realizando o planejamento. Elas me comunicaram que não tiveram tempo para responder no dia anterior, pois um estudante havia passado mal durante a realização da prova. Assim, a P2 me solicitou que adiasse o prazo para a próxima sexta-feira (21 de junho), para elas responderem quando encontrassem algum tempo na semana. P1 me perguntou se era mesmo necessário responder e disse que responderia se tivesse tempo. Em seguida, a P1 reproduziu o mesmo discurso da P2 quando recusou participar, dizendo que essa atividade não deveria ser realizada no quinto ano, pois elas não tinham tempo.

Diferentemente do que eu supunha, meu relacionamento com a P2 acabou se tornando mais leve e aberto do que com a P1, embora também tenhamos construído uma relação de respeito e certa confiança. Penso que isso se deve ao fato de a P2 ter podido escolher participar, mesmo com todo o conflito e algum grau de imposição. Durante os dias de observação, a participação na pesquisa se tornou uma escolha dela e por isso expressava maior interesse em responder.

A P1, por sua vez, adiava e dificultava a resolução do questionário como uma forma de expressar sua insatisfação, talvez porque, desde o início, não fora ouvida quanto ao seu desejo de participar ou não: quando perguntei sobre seu interesse, ela já estava participando. O adiamento e a negativa em dar entrevistas eram expressões da sua autonomia e da sua capacidade de realizar escolhas, apesar das limitações e do cerceamento a que se via submetida.

Na sexta-feira seguinte (dia 21 de junho), recebi uma mensagem da P2 informando que não tinha respondido o questionário, pois havia adoecido e não tinha ido à escola nos últimos dias, mas que naquele dia iria à escola e o levaria para responder em casa. Agradei a mensagem e informei que, na segunda-feira (dia 24 de junho), retornaria à escola para recolher o material.

Na segunda-feira (24 de junho), quando retornei à instituição, as duas professoras haviam respondido os questionários. Reiterei que os seus dados pessoais seriam resguardados e quaisquer informações que possibilitassem a sua identificação seriam omitidas da pesquisa. Também me coloquei à disposição para sanar quaisquer dúvidas que elas possam ter em momentos futuros e, caso elas tenham interesse, enviaria cópias do material produzido com base na pesquisa para o conhecimento delas.

Agradei, repetidamente, por terem aceitado, ainda que sob alguma pressão e imposição, participar da pesquisa e terem respondido o questionário. Também agradei à diretora pela acolhida e disponibilidade.

A análise reflexiva do campo, que começa a seguir, está dividida em 5 (cinco) subseções: 6.1.1 A classificação e a hierarquização dos estudantes; 6.1.2 O uso de recompensas e punições; 6.1.3 A avaliação externa como centro do processo educativo; 6.1.4 A cobrança e a vigilância da gestão; e 6.1.5 Efeitos de uma educação que prioriza os resultados no microcontexto da escola.

6.1.1 A classificação e a hierarquização dos estudantes

Conforme abordei, nas duas semanas que precederam à realização da avaliação externa municipal, período correspondente ao meu ingresso na instituição, as duas turmas do quinto ano do turno da manhã, foram divididas em três salas/turmas: ouro, prata e bronze.

A divisão dos estudantes em turmas ouro, prata e bronze, como os próprios nomes sugerem, é realizada com base nos resultados dos estudantes nas avaliações externas. Os que logram alto desempenho são transferidos para a turma ouro; os com desempenho razoável,

para a turma prata; e os com desempenho menor ou insatisfatório, para a bronze. Assim, a turma bronze era formada pelos estudantes com as piores notas, os que tinham um desempenho “crítico”, segundo a diretora. E os estudantes sabiam disso!

O meu primeiro contato com os estudantes foi na turma bronze. Logo ao entrar na sala, escuto a professora de matemática (P1), ministrando um “discurso motivacional” para os estudantes, incentivando-os a se esforçarem mais para poderem ser transferidos para as turmas prata e ouro.

Ao ouvir a fala da professora, espantei-me por perceber que crianças tão jovens (9 a 10 anos) já eram atormentadas pelo discurso meritocrático. Olhando em volta a sala, percebi que esse discurso motivacional não está presente apenas na fala da professora, mas também colado nas paredes da sala (Fotografia 01).

Fotografia 01 – Cartazes motivacionais (Turma bronze)



Fonte: Pesquisa da autora.

Durante a observação na primeira turma, perguntava-me o que representaria para esses estudantes estar na turma bronze e saber de seu rendimento inferior com tanta clareza. Eles entravam numa sala com o nome bronze colado na parede, ouviam sermões dos professores para que eles se esforçassem para sair dali. Que consequências essa segregação e classificação trariam para o aprendizado dessas crianças? E para o desenvolvimento de sua autoestima e autoconceito? E para a sua autonomia?

Essa responsabilização/culpabilização dos estudantes pelo seu resultado e a sua consequente segregação em uma turma com os estudantes de desempenho inferior nos

remeteu ao conceito de “ideologia do desempenho”, de Reinhard Kreckel, citado por Jessé Souza (2004), segundo o qual, o desempenho diferencial dos sujeitos, fruto de condições sociais, históricas e materiais, é justificado apenas com base na capacidade do indivíduo isolado. Nessa perspectiva, as desigualdades sociais são justificadas e naturalizadas com base nas diferenças individuais, mascarando os aspectos estruturais que originam e as mantêm.

Diferentemente dos estudantes da turma bronze, os estudantes da turma ouro viviam o outro polo da hierarquização. Eram reconhecidos como os melhores estudantes da escola em relação à sua série, que, por ser uma das principais séries avaliadas – além do segundo ano e do nono ano – era a menina dos olhos dos professores e da gestão.

Os estudantes da turma ouro carregavam nos ombros a responsabilidade de aumentar os índices da instituição e precisavam obter o maior desempenho possível ou “fechar 100% das provas” para compensar as notas das outras turmas.

Além de serem mais cobrados que os outros, os estudantes da turma ouro também recebiam uma atenção especial da professora de matemática (P1), que confeccionou um material de revisão específico para essa turma.

Embora a professora ministrasse o mesmo conteúdo nas turmas bronze e ouro, com a mesma metodologia, o material utilizado em cada aula era sempre colado nas paredes da turma ouro, para possibilitar a memorização dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado, tanto que, nos meus últimos dias de observação com essas turmas, observei que as paredes da sala ouro estavam abarrotadas de materiais, enquanto as da bronze tinham apenas a frequência e cartazes motivacionais.

Já os estudantes da turma prata, acompanhados durante o período de observação da professora de português (P2), experimentavam um pouco das tensões dos dois polos, pois sentiam tanto a exigência por um desempenho diferencial que justifique sua posição, quanto a cobrança por resultados mais elevados que os possibilitem ingressar na turma ouro, apesar de ser em um grau inferior do que a realidade das turmas ouro e bronze.

Em relação ao investimento dos docentes, em sua sala também estavam pregados alguns cartazes motivacionais, além de cartazes elaborados pela P2, as frequências e as colagens com as produções dos estudantes na disciplina de Português.

Além disso, em determinado momento, quando os estudantes haviam sido reagrupados em turmas A e B, ocorreu um episódio que me chamou bastante atenção. Um estudante cometeu um erro e foi censurado por outro estudante da turma bronze, que comentou: “E é porque ele é do ouro, tia!”. E a professora auxiliar respondeu: “Ele não é do ouro não”.

Considero essa fala do estudante bastante intrigante, pois ela consiste num questionamento implícito dessa classificação a que os estudantes foram submetidos. Como pode um estudante que é classificado em posição melhor que a minha errar uma questão que eu acerto? Que critérios embasam essa classificação?

Já a professora, de certo modo, justifica a classificação pelo fato do erro não ter sido cometido por um estudante da turma ouro, e sim da prata, como se por esse fato ele estivesse mais suscetível a errar.

Durante os primeiros dias de observação, tentei encontrar os possíveis aspectos positivos que justificassem a divisão dos estudantes em três turmas. Dentre esses aspectos, ponderei que o número menor de estudantes por sala facilitaria a compreensão do conteúdo, haja vista que a professora poderia ofertar uma atenção mais individualizada; e também pensei que a distribuição das salas por estudantes com capacidades semelhantes evitaria que os estudantes com ritmos de aprendizagem mais rápidos, em sua ânsia de demonstrar que aprenderam, mascarassem as dificuldades dos estudantes mais tímidos e com um ritmo de aprendizagem mais lento.

No entanto, observando a interação dos estudantes durante a realização e a correção das atividades, percebi que eles conversam sobre as questões, pedem explicações uns aos outros, conferem as respostas e, até mesmo, deboçam dos erros dos outros. Isto é, eles não aprendem apenas com a explicação da professora, mas com a mediação dos próprios colegas.

Além disso, percebi que, em algumas atividades, os estudantes da turma bronze obtiveram desempenho mais elevado que o da turma ouro, principalmente nas questões que envolviam interpretação. Os estudantes da turma ouro, habituados com fórmulas, buscavam aplicá-las à risca, sem refletir sobre o contexto da questão. Já os estudantes da bronze se permitiam um olhar mais amplo, capaz de compreender o contexto e o sentido, por vezes conotativo, aplicado.

Alguns estudantes da turma bronze também apresentavam habilidades para o desenho e o mosaico, mas esses saberes eram negligenciados em detrimento dos saberes que seriam cobrados na avaliação, Português e Matemática, distanciando-se da proposta de um desenvolvimento global dos estudantes. Em suma, ter crianças com habilidades diferenciadas numa turma, longe de atrapalhar o seu aprendizado, favorece o desenvolvimento de múltiplas habilidades mediante o intercâmbio de saberes.

É importante lembrar que os diferentes saberes que compõem a nossa existência, em especial os provenientes das dimensões afetiva e corporal, são tão importantes quanto os

da dimensão cognitiva ou da razão para a nossa formação humana e vivência em sociedade (BARGUIL, 2005, 2008).

Por mais questionável e conflituosa que seja essa proposta de classificação de crianças do 5º ano realizada pela instituição, lembro que a escola está inserida na sociedade e sujeita às mesmas regras que a regem. Ademais, a escola também age como reprodutora das estruturas sociais.

Logo, esse discurso que está presente a todo tempo em nossa sociedade, nos classificando, hierarquizando e segregando, também é incorporado na dinâmica escolar para classificar estudantes, professores, escolas e municípios. Assim, faz-se necessária a autonomia docente e discente como capacidade de leitura e reflexão sobre o mundo para identificarmos as práticas e os discursos reprodutivistas dentro da escola, nos opormos a ele e propormos formas mais inclusivas e solidárias de organização do espaço escolar e da sociedade.

Discuto, a seguir, sobre o uso de recompensas e punições no cotidiano escolar.

6.1.2 O uso de recompensas e punições

Logo no primeiro dia de observação, chamou-me a atenção as ameaças e recompensas, que recheavam os discursos das agentes pedagógicas.

“Quem vier à aula amanhã sem ter feito a tarefa de casa, vai passar o recreio fazendo” disse a P1 aos estudantes da turma bronze, quando chegaram sem ter feito a tarefa de casa. “Quem conversar vai ser transferido de sala” disse a P1 para estudantes da turma ouro que estavam conversando. “Se você continuar dormindo em sala de aula, eu vou contar para a tia X (coordenadora).” disse a P2 a um estudante da turma bronze. “Se você não vier pra escola, o Conselho Tutelar vai lhe mandar para o abrigo, você e seus irmãos.” disse a coordenadora a um estudante faltoso com um contexto familiar delicado.

No entanto, a maioria dessas ameaças não degeneravam em punições de fato, mas apenas numa forma de tentar controlar o comportamento dos estudantes pelo medo.

Do mesmo modo, “Quem responder o desafio corretamente vai ganhar um bombom” disse a P1 aos estudantes da turma bronze e ouro. “A turma que tiver 100% de frequência ganhará tickets para tomar banho de piscina.” disse a diretora aos estudantes das turmas ouro, prata e bronze. “Quem fechar 100% da prova vai ganhar um prêmio da escola.” disse a P1 para a turma ouro.

Apesar de os bombons da P1 não terem chegado para os estudantes que sempre os cobravam, os banhos de piscina realmente ocorriam e as premiações para os estudantes que conseguissem gabaritar a prova recheavam o imaginário dos estudantes da turma ouro.

Além disso, as punições e recompensas também estavam presentes do cotidiano da sala de aula por meio de elogios aos estudantes que conseguiam obter bons resultados nas atividades, ou mesmo gabaritá-las, e as críticas para os que cometiam erros ou obtiveram um desempenho abaixo da média da turma.

Considero que o uso de recompensas e punições, ou reforços e punições, como estratégias educativas na instituição pesquisada decorre da influência da tendência tecnicista em nosso sistema educacional atual, conforme apontado por Martins (1989), ao abordar a prevalência da tendência tecnicista e da tradicional nas escolas de seu município.

Na análise da prática, verifica-se hoje uma escola tecnicista (ou tradicional) que não é determinada pela teoria em si, mas, ao contrário, para justificar e confirmar as condições objetivas de trabalho hoje existentes em nossas escolas, e que refletem a organização do trabalho na sociedade. (MARTINS, 1989, p. 142).

Essa perspectiva de Educação também contraria o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, segundo Kamii (1990), pois a criança, em vez de desenvolver uma postura ética, compreendendo as implicações de suas ações para os outros, passa a agir ou deixar de agir apenas em prol de alguma recompensa ou com medo de alguma punição.

Além dos estudantes, os professores, coordenadores e diretores também estão imersos nesse sistema de recompensas e punições. Quando as turmas avaliadas logram alto desempenho nas avaliações externas, em especial na Prova Brasil, aqueles profissionais recebem uma bonificação proporcional ao cargo que ocupam como prêmio.

Do mesmo modo, quando as turmas não têm o desempenho desejado, os professores, coordenadores e diretores, além de não receberem essa bonificação, podem ser transferidos para escolas mais distantes da sede do município. Uma das professoras da escola relatou que isso ocorrera com um de seus colegas de trabalho de outra instituição.

Essa lógica de recompensas e punições diz não somente como os professores e gestores dessa instituição têm se relacionado com os estudantes no microcontexto da escola, mas como o município vem se relacionando com os seus agentes pedagógicos no macrocontexto, e ainda como o sistema educacional vem se relacionando com os municípios, mediante metas, cobranças, bonificações e sanções. Os agentes pedagógicos, portanto, são reprodutores de uma lógica de recompensas e punições, sendo tanto vítimas quanto algozes.

Além disso, tal como com os estudantes, a organização do sistema educacional em recompensas e punições, longe de contribuir para o exercício da autonomia dos agentes pedagógicos e o desenvolvimento de uma postura ética, promove o seu cerceamento, tendo em vista que eles são motivados a agir em prol das bonificações e deixar de agir conforme suas crenças e seus ideais, temendo as possíveis represálias por parte de seus superiores.

Na sequência, discorrerei sobre a centralidade da avaliação externa no processo educativo, a partir dos elementos observados em campo.

6.1.3 A avaliação externa como centro do processo educativo

Desde a minha chegada à escola, a primeira impressão que tive foi a de que as avaliações externas eram o centro da organização escolar. Essa impressão foi se confirmando a cada dia. Dentre os primeiros aspectos que denotavam a centralidade da avaliação na condução do processo educativo na escola, cito a própria divisão das turmas em ouro, prata e bronze, cujo objetivo é majorar o desempenho dos estudantes na avaliação.

Em seguida, o treinamento dos estudantes em Português e Matemática, pois, nas semanas que antecediam as avaliações, os estudantes apenas estudavam essas duas disciplinas, com exceção de algumas atividades para casa, de História e Geografia, que eram corrigidas durante as aulas de Português.

Em cada aula de Português e Matemática, eram trabalhados os descritores que poderiam ser cobrados na avaliação externa. As professoras sempre justificavam a importância do conteúdo trabalhado pela probabilidade de ele ser cobrado na avaliação. Mesmo conteúdos bastante presentes no cotidiano, como horas, fração, perímetro e área, eram apresentados aos estudantes sob a justificativa de que teriam alta probabilidade de cair na avaliação e, por vezes, eram dissociados do seu uso em situações concretas.

Esses descritores costumavam ser explicados pelas professoras, seguidos da realização de diversas questões sobre aquela temática, que eram provenientes de bancos de questões ou de provas anteriores. A resolução das questões costumava prender bastante a atenção das crianças que ficavam ansiosas pela correção da professora, para poder comparar seus resultados com os dos colegas. Essa realidade era ainda mais presente na turma ouro, embora também ocorresse nas outras turmas.

Como os estudantes da turma ouro eram bastante competitivos, eles sempre apresentavam suas atividades uns para os outros, para comparar as respostas ou mesmo rir dos erros dos colegas. No segundo dia de observação, a P1, ao perceber a euforia das crianças

com os seus *scores*, comentou: “Eu quero essa turma toda fechando essa prova.” E uma estudante responde: “Tia, nós vamos fechar 100%”.

Nesse dia, durante uma das visitas da coordenadora, ela comunica aos estudantes a data e o horário da reunião com os pais e responsáveis, destacando como uma das pautas o resultado dos estudantes nas avaliações internas e a iminência da próxima avaliação externa.

Nos dias anteriores da avaliação, a escola adota uma política de controle de presença. É preciso que os estudantes assistam a todas as aulas para conhecerem os descritores cobrados na avaliação e terem o melhor desempenho possível. Em virtude disso, existe uma proposta de premiação das turmas com 100% de frequência.

Todos os estudantes da turma com 100% de frequência ganham um adesivo na agenda comprovando a frequência, e, por meio desse adesivo, concorrem a alguns brindes, como bonecas e carros de brinquedo. Essa medida tem como finalidade promover a presença de todos os estudantes mediante o controle e a cobrança do grupo.

No dia seguinte, no final de uma atividade de alongamento realizada no pátio com todos os estudantes (Fotografia 02), a diretora comenta: “Mês de maio está acabando, mês de junho está começando. Alguém sabe o que tem em junho?”. Logo vejo alguns estudantes da turma ouro responderem: “Avaliação externa!”. E a diretora replica: “Sim, avaliação externa e festas juninas.”. Ela também fala um pouco sobre a importância da avaliação externa e pergunta: “Quem vai ser aluno nota 10? Quem vai ser 100%?” E os estudantes em coro respondem (gritam): “Eu!”.

Fotografia 02 – Atividade no pátio



Fonte: Pesquisa da autora.

No contexto específico, a avaliação em torno da qual a escola estava girando era a externa municipal, no entanto, como neste ano também serão realizadas as avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e a Prova Brasil, além da externa municipal do segundo semestre, esse procedimento deverá ser repetido para as outras avaliações também.

Por conta dessas diversas avaliações que ainda ocorrerão neste ano, a P1 comentou que “Os estudantes ainda precisarão se esforçar muito”. No entanto, ela disse que talvez as coisas mudem, pois, segundo ela, “O Bolsonaro está mudando tudo e quer acabar com essas avaliações”. Ela também expressou o seu desejo de que as avaliações externas acabem, falando da cobrança imposta a professores e estudantes: “Ano que tem avaliação eles faltam matar nós”.

Em outro momento, a P1 também afirmou que “O problema da educação é que as crianças não são vistas como seres humanos, mas sim como robôs. Elas têm que fazer o 80%.” Isto é, acertar 80% da prova. Além da centralidade da avaliação externa poder ser evidenciada nas falas das gestoras, professoras e estudantes, ela também estava estampada dentro da sala de aula, por meio das colagens nas paredes.

As dicas de sucesso coladas na parede não tratam de regras de convivência ou de reflexões para uma vida mais feliz, mas sim de estratégias de resolução de questões específicas para as avaliações. Além disso, no calendário colado no quadro negro, não estão circuladas as datas de aniversários dos estudantes, mas o dia da avaliação externa (Fotografia 03).

Fotografia 03 – Calendário (Turma prata)



Fonte: Pesquisa da autora.

Na segunda-feira da semana em que ocorreria a avaliação externa, a P2 ensinou um grito de guerra aos estudantes e treinou com eles. O grito era assim:

*Eu vou, eu vou, eu vou fazer história
Aqui é quinto ano, aqui é só vitória
Externas (palmas 1x), Prova Brasil (palmas 3x)
Eu sou 10, eu sou 1000, eu sou 5º ano
O melhor do Brasil!*

Os estudantes treinaram repetidamente o grito de guerra e, quando estavam se sentindo seguros, pediram para chamar a coordenadora e a diretora para assisti-los.

No dia seguinte, a P2 construiu, na sala da Turma A, um painel, enfeitado com balões, com o nome Avaliação externa, com letras de EVA, e a data dentro de troféus (Fotografia 04). A construção desse painel ocorreu dois dias antes da prova, quando os estudantes já haviam sido reagrupados.

Fotografia 04 – Painel Avaliação externa (Turma A)



Fonte: Pesquisa da autora.

Comparando a realidade observada com a compreensão de Dewey (1978) sobre Educação, como vida, crescimento e desenvolvimento, ao invés de uma preparação para a vida, o trabalho, ou mesmo para uma avaliação, a incoerência desse modelo de Educação se

acentua ainda mais. Se a compreensão de uma Educação para o futuro e para a vida já parece distante e limitadora, uma Educação para avaliações é ainda mais míope e mesquinha!

Por mais que esse sistema de avaliações seja criticado pelos professores, quanto aos seus fins e ao modo como é realizado, eles se veem imersos em um sistema contra o qual se sentem impotentes, não restando outra escolha a não ser submeter-se. O isolamento e o clima de cobrança e desconfiança entre os seus pares, além da ausência de espaços coletivos de reflexão e construção coletiva, têm dispersado e enfraquecido os professores, bem como suas possibilidades de resistência e oposição coletivas.

Compreendendo o exercício da autonomia como relação, segundo Contreras (2012), percebo o quanto essas professoras são tolhidas de sua autonomia docente, pois os outros com quem se relacionam, representados pelos seus superiores diretos e indiretos, não apresentam abertura para o diálogo, mas exigem delas a submissão. Com isso, o seu potencial de ação fica restrito ao espaço de sua sala de aula, podendo exercer a sua autonomia, ainda que sobremodo limitada, na relação com os estudantes ou com esses outros que estão em posição inferior, reproduzindo a hierarquia, impondo a submissão, e negando também a abertura para o diálogo. Ou promovendo práticas diferentes, mais abertas e dialógicas, embora essas não tenham sido observadas durante a minha estadia na escola.

Além disso, enquanto pesquisadora e estudante que solicitava das professoras tempo e informações, também fui colocada pelas professoras na condição desse outro em posição inferior, com quem elas poderiam exercer sua autonomia se negando a atender minhas solicitações ou adiando a entrega dos questionários para realizar outras atividades que consideravam mais urgentes ou de maior importância.

A seguir, abordarei sobre a cobrança e a vigilância da gestão no cotidiano escolar.

6.1.4 A cobrança e a vigilância da gestão

Logo no primeiro dia de observação, pude perceber que a escola segue um modelo bastante hierárquico de gestão. Quando a diretora me apresentou às professoras, ela não perguntou se elas poderiam me receber, mas apenas informou que eu iria observar suas aulas e quando falei sobre a negativa da P2, a diretora comentou: “Aqui não tem isso não, ela vai te receber sim”. Perguntei-me sobre o que não tinha na escola. Seria a liberdade para a professora recusar?

Ainda no primeiro dia, ao flagrar um estudante da turma bronze riscando a mesa, a P1 grita com ele, dizendo que na reunião ela recebeu “ordens expressas” para não deixar

nenhum aluno riscar a carteira. Um pouco mais tarde, na turma ouro, ela censura os estudantes que estavam conversando, gritando com eles que tinha recebido “ordens” para não deixar as crianças conversarem e que quem conversasse seria expulso de sala.

A diretora visitava as turmas diariamente, mas não se demorava em sala. Passou apenas em um dia para assistir a aula da P1 e durante o intervalo conversou com ela, fazendo algumas sugestões sobre como trabalhar determinados conteúdos.

Por outro lado, a coordenadora pedagógica visitava frequentemente as turmas, e, às vezes, passava cerca de trinta minutos observando a aula da professora ou auxiliando os estudantes na resolução das questões.

Durante a observação da coordenadora, vez ou outra, ela questionava o conteúdo trabalhado pela P1 e apontava um ou outro erro conceitual. A coordenadora também questionava a didática da professora e a sugeria outros modos de abordar o conteúdo. Contudo, essa correção era feita em sala de aula, na frente dos estudantes.

Em determinado dia, a coordenadora, insatisfeita com o conteúdo ministrado pela P1 sobre o descritor tempo, pediu para a professora escrever os meses no quadro e, do lugar onde estava, começou a explicar as diferenças entre bimestres, trimestres, semestres, entre anos, biênios, triênios e quinquênios, décadas, séculos e milênios para os estudantes.

Ainda nessa aula, um episódio nos chamou bastante a atenção. Durante a explicação do conteúdo, um estudante, o mais tímido e solitário da turma bronze, faz a seguinte pergunta a coordenadora: “Tia, quantos anos de vida meu pai ainda tem? Ele tem 63 anos.”, que é respondida pela coordenadora como: “Ele tem seis décadas e três anos.”.

A criança havia acabado de lembrar a turma sobre o aspecto vivencial do tempo, que os anos não são aqueles que já vivemos, mas os que ainda vamos viver, e lembrou daquilo que vivemos buscando esquecer, que é a própria morte, mas todo o aspecto subjetivo e afetivo dessa discussão foi silenciado pela coordenadora que opta por focar o aspecto cognitivo do conteúdo. A coordenadora precisava realizar uma escolha e optou por uma demanda objetiva. Não há tempo a perder com o que não cai na prova!

Noutro momento, insatisfeita com o modo como a professora estava trabalhando os ângulos nas figuras planas, ela mesma pegou o pincel e o material da mão da professora e foi ao quadro ensinar do seu jeito.

Em determinado momento, a P1 me comentou que o excesso de trabalho e de cobrança haviam lhe feito pensar diversas vezes em desistir, que, no dia de minha chegada à instituição, ela fora à escola decidida a entregar as turmas, mas não o fez porque ela gostava muito de ensinar e de estar em sala de aula. Além disso, considera que seu trabalho não é

reconhecido e que nunca parece estar bom o bastante. Ela produz o material, planeja uma aula dinâmica, mas sempre falta algo. Sempre tem uma crítica, mas nunca um elogio.

Já em outro episódio, enquanto a coordenadora assistia as aulas da P2, com a outra professora de Português, ela percebe um possível erro na correção da professora sobre o gênero de um texto, se seria conto ou crônica, e questiona a professora o porquê de sua resposta. A P2 justifica, apontando as características do conto, e a coordenadora retruca sua resposta, explicando por que considerava que era uma crônica. Em seguida, ela pede para a outra professora avaliar se se tratava de um conto ou de uma crônica, e a professora confirma a resposta da P2, o que faz com que a coordenadora passe o restante da aula, buscando em seu *smartphone* argumentos que comprovem a sua opinião.

No dia posterior a esse episódio vexatório, a outra professora de português iria ficar responsável pela condução da aula e correção das atividades por um determinado intervalo. Por isso, a professora solicitou um material para poder estudar em casa, temendo que ocorresse o mesmo constrangimento daquele dia.

Em meu primeiro dia de observação, a P2 me contou um pouco dos desafios que encontrava na docência, mesmo eu não tendo perguntado nada específico sobre isso. Ela disse: “É muita cobrança. O problema não são os meninos, mas a cobrança. A coordenação no pé.”.

Ela ainda me disse que havia entrado naquele ano na escola. Ela saía recentemente de outra escola porque estava com duas turmas de quinto ano. Temendo ficar sobrecarregada, ela abriu mão daquelas turmas e foi transferida para essa escola, onde também está responsável por duas turmas de quinto ano.

Contudo, a vigilância e o controle da coordenação não atingem apenas aos professores, mas também aos estudantes. Durante a realização de uma avaliação interna, que ocorre semanalmente na instituição, uma estudante pediu para ir ao banheiro e a professora liberou. Pouco tempo depois, a coordenadora entrou em sala com essa estudante, comentando com a professora que ela estava recebendo cola de uma estudante de outra turma no banheiro e, de certo modo, também responsabilizou a professora pelo comportamento da estudante.

Essas atitudes da coordenadora me fizeram questionar a sua postura ética na lida com as colegas. Se a máxima da ação da coordenadora se tornasse lei universal, conforme é a proposta do imperativo categórico kantiano, pergunto-me se ela gostaria de estar no lugar das professoras. Ao assumir uma função de gestão, a coordenadora pareceu se olvidar de que ela também era professora, adotando uma função de fiscal e carecendo de empatia com as colegas. Apesar disso, também é importante ressaltar que a coordenadora estava sempre

presente para o auxílio das professoras e realizava atividades fora de sua função, a fim de aumentar a tão famigerada média no IDEB.

Por conseguinte, esse sistema de controle e cobranças por parte dos gestores tem depositado nos professores a responsabilidade tanto pelo comportamento dos estudantes no ambiente da escola quanto pelo seu desempenho nas avaliações.

Além disso, é importante lembrar que os gestores também estão submetidos a cobranças e a vigilância da Secretaria Municipal de Educação quanto ao alcance das metas estabelecidas por essa. Assim, a vigilância e as cobranças que embalam a dinâmica da escola têm dimensões macro, sendo fomentadas pelo sistema escolar, e repercutem no microcontexto da escola na sobrecarga e no esclausuramento de professores e estudantes, que precisam levar nas costas a responsabilidade pela transformação dos números que atestam a suposta qualidade da Educação no país.

Na sequência, serão apresentados alguns efeitos de uma educação voltada para o desempenho.

6.1.5 Efeitos de uma educação que prioriza os resultados no microcontexto da escola

De acordo com Silva Filho e Lopes (2018, p. 1024), com base no pensamento do filósofo Herbert Marcuse, a sociedade capitalista tecnológica é marcada pelo seguinte paradoxo:

[...] ela proporcionou o desenvolvimento das potencialidades da razão humana, da razão iluminista, mas, ao mesmo tempo, a torna uma razão instrumental, quer dizer, a torna um instrumento de manipulação e de poder, inculcando nos indivíduos os ditames da sociedade padronizada pela exploração, competição e consumismo.

Esse paradoxo da sociedade, que determinaria o pensamento e as ações dos sujeitos, também se expressa na educação brasileira, pois ela defende uma formação democrática igualitária e cidadã – presente no artigo 205 da Constituição Federal⁸ e no artigo 2º da LDBEN⁹ – enquanto, na prática, “[...] há uma tendência predominante de levar os indivíduos à alienação e ao sofrimento, ao empreender tal formação com um caráter mercadológico.” (SILVA FILHO; LOPES, 2018, p. 1.025).

⁸ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p. 123).

⁹ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Outros paradoxos da educação brasileira, decorrentes desse mais amplo, podem ser citados aqui. A título de exemplo podemos dizer que: em parte, ela é conscientizadora, mas é também, e predominantemente, alienadora; coloca-se como formadora, mas se detém na instrução; tem um discurso potencializador da liberdade, mas remete os indivíduos à escravidão do sistema pelo consumismo, violência, etc.; fomenta esclarecimento e autonomia, mas os indivíduos ainda se encontram em sua menoridade, como diz Kant. (SILVA FILHO; LOPES, 2018, p. 1.034).

De acordo com os autores, com base em Marcuse, a transmutação da razão iluminista em razão instrumental e/ou tecnológica, empreendida pela sociedade capitalista tecnológica, teria instituído um princípio do desempenho, em analogia aos conceitos freudianos de princípio de prazer e princípio de realidade (SILVA FILHO; LOPES, 2018).

Se na compreensão freudiana, a civilização exigiria a transmutação do princípio de prazer em princípio de realidade, operacionalizada pela repressão dos desejos e impulsos, para Marcuse, a sociedade capitalista tecnológica promoveria a transmutação do princípio de realidade em princípio de desempenho, que, por sua vez, seria realizada pela mais-repressão. Essa, além de restringir as possibilidades de satisfação do sujeito, condicionaria a vivência do prazer a atividades próprias do sistema capitalista, isto é, à produtividade, à competição, ao consumo etc. (SILVA FILHO; LOPES, 2018).

Enquanto fruto da sociedade capitalista tecnológica, o princípio do desempenho tem sua gênese no trabalho alienado, e promove a internalização da autoridade social, que é percebida pelos sujeitos como seu próprio desejo, moralidade e satisfação (SILVA FILHO; LOPES, 2018).

Com base nessa teoria, compreendo que a escola, enquanto segmento importante da sociedade, tem introjetado o princípio do desempenho ao promover uma Educação para o mercado, e essa realidade se apresenta de modo bastante evidente no contexto sobralense. As escolas, além de “fábricas de diplomas” (SILVA FILHO; LOPES, 2018, p. 1.034) também se tornam fábricas de índices, nas quais os estudantes são pensados como as máquinas, ou “robôs”, segundo a P1.

Como o objetivo central dessa proposta educativa, nos anos escolares que serão avaliados, é fazer com que os estudantes obtenham um desempenho elevado, a proposta de uma Educação que promova o pleno desenvolvimento do educando e o exercício da cidadania é substituída por um sistema intensivo de treinamento de resolução de questões com base nos descritores cobrados na prova.

O desenvolvimento pleno dos educandos demanda a construção de diversos saberes produzidos pela Humanidade, e não apenas dos cobrados em avaliação, além de

espaço para trabalhar os aspectos cognitivos, afetivos e motores. No entanto, não há tempo a perder com conteúdos que não serão cobrados na avaliação, por isso, os estudantes, nas semanas que antecedem as avaliações externas, pelo que pude observar, estudam apenas Português e Matemática. Como efeito dessa organização, as crianças acabam apresentando deficiências nas outras disciplinas, uma vez que são privadas do contato com saberes essenciais para a vivência em sociedade, como o conhecimento da Geografia e da História.

Certo dia, observando a interação entre os estudantes da turma ouro, deparo-me com o seguinte diálogo. Uma menina diz: “Eu quero ir para a França quando eu crescer.” e pergunta ao colega: “Ei, a França é nos Estados Unidos, né?”, e ele responde: “É não, mas é perto.”. Se não há tempo a perder com disciplinas que não serão avaliadas, tampouco parece haver tempo para ensinar habilidades que já deveriam ter sido desenvolvidas.

Durante a semana de observação com a P1, escutei por diversas vezes a seguinte frase: “Quem souber multiplicar, responde multiplicando; quem não souber, faz somando. Façam do jeito que for mais fácil para vocês.”. Se há estudantes no quinto ano que ainda não sabem multiplicar, não deveria o ensino dessa operação ser prioritário para a professora?

Também não parece haver tempo para responder atividades que ficaram para casa, mas não foram realizadas, como expresse na própria orientação da coordenadora: “O conteúdo precisa ser dado. Faz a correção e passa pra frente.”.

Tampouco há tempo para deixar as crianças falarem ou escutá-las, para abordar suas vivências e afetos, explorando discussões como a posta pelo estudante que perguntou sobre o tempo que o seu pai ainda tinha de vida.

Também não parece haver tempo para o movimento. As crianças são constantemente repreendidas quando se levantam ou caminham pela sala, o que me remeteu a “ditadura postural” citada por Wallon (apud GALVÃO, 1995, p. 11) que “[...] desrespeita as condições da criança quanto ao controle voluntário de suas ações e o funcionamento da atividade intelectual, propiciando a incidência desse tipo de conflitos entrópicos [isto é, dinâmicas turbulentas caracterizadas pela alta incidência de dispersão, agitação e impulsividade motora]”. No dia D, foi realizada uma atividade de alongamento no pátio com os estudantes e professores, o que incomodou um pouco a P1, pois não conseguira concluir o conteúdo programado para a data.

Para o exercício da cidadania, é necessário que os estudantes tenham espaço para expressar suas opiniões e ter seu ponto de vista considerado nas decisões coletivas, no entanto, às crianças foram limitados ao silêncio e à obediência.

Além disso, estando inseridos desde cedo na lógica do desempenho, os estudantes expressam o quanto internalizaram as cobranças e regras sociais, tornando-as, inclusive, seus objetos de desejo. Isso foi observado tanto nas falas dos estudantes em relação à avaliação externa, no seu anseio de conseguir “fechar a prova”, quanto numa Árvore dos desejos, colada na parede da turma prata, mas que fora produzida no início do ano, quando a divisão ainda não havia sido realizada e aquela sala ainda sitiava a turma A, embora o reagrupamento também tenha ocorrido durante a semana da avaliação.

Na árvore dos desejos (Fotografia 05), eu esperava encontrar expressões como “fazer amigos”, “brincar”, “aprender”..., mas, ao ler os escritos dos “desejos” dos estudantes, me espantei ao constatar que, em quase todos eles, o primeiro ou único desejo descrito era: “Fechar todas as provas” ou “Tirar 100% em todas as provas” ou “Fechar 100%” e “Ser 100%”. Alguns estudantes também expressaram outros desejos: passar de ano, aumentar a nota, orgulhar os professores e seguir a profissão dos sonhos.

Fotografia 05 – Árvore dos desejos (Turma A)



Fonte: Pesquisa da autora.

Diferentemente dos estudantes, em cujo discurso, a avaliação e principalmente os resultados provenientes dela, eram abordados apenas como metas ou objetos de desejo, as

professoras tinham um olhar mais crítico sobre esse processo e expressavam suas frustrações com esse modelo de avaliação, embora o reproduzissem com os estudantes.

Elas reclamavam da falta de tempo, do excesso de atividades e de cobranças que relegavam o trabalho docente à condição de *tripalium*, isto é, como um instrumento de tortura.

Ademais, assim como para a Teoria Freudiana, a repressão retorna enquanto sintoma, a mais-repressão presente na sociedade capitalista tecnológica, e no contexto da instituição pesquisada, também voltou como sintomas para as professoras e para um estudante.

Pouco mais de uma semana antes da avaliação externa, a P1 comentou que estava dando aula à força, pois estava sentindo febre e calafrios. Falou que achava que era febre interna e, por isso, o termômetro não marcava. Em seguida, comentou que uma colega de profissão havia dito que o seu adoecimento provavelmente era decorrente do estresse e concluiu: “Tomara que essa prova passe logo. Eles estão pra matar nós.”.

Ainda na semana anterior da avaliação, a P2 comentou que estava sentindo fortes dores nas costas e, inclusive, no dia anterior à avaliação, ela saiu mais cedo para realizar uma radiografia da coluna. Ela disse ainda que temia que estivesse com algum problema grave na coluna, mas acreditava que sua dor era decorrente do estresse, conforme também havia sugerido ou especulado outras professoras.

No dia da avaliação, um dos estudantes da turma ouro, que costumava ser sempre elogiado por seu alto desempenho e de quem se esperava bons resultados, passou mal enquanto resolvia a prova. Havia se deparado com questões que não sabia resolver, que somadas à ansiedade e ao estresse da situação, provocaram-lhe uma forte dor de barriga, de modo que fora preciso mobilizar as docentes no cuidado dele.

Além dos seus efeitos a saúde dos agentes pedagógicos, esse modelo de educação voltado ao resultado também gera uma relação de competitividade entre os professores, que se veem ameaçados pelos demais.

Como os professores também são avaliados pelo desempenho dos seus estudantes, eles se sentem cobrados pelos colegas, que podem criticar o seu trabalho para a direção, quanto também se preocupam com a performance dos colegas, pois ela pode afetar os resultados da escola ou da turma.

Além dos colegas, a gestão também avalia e cobra a atuação dos professores, pois compreende o seu trabalho como determinante para a obtenção dos resultados almejados, o que gera, inclusive, um clima de desconfiança entre gestão e professores.

Com efeito, parece haver grande rotatividade de professores na instituição, pois, durante o período em que acompanhei as atividades da escola, saíra um professor e entraram dois. Isso apenas em relação às turmas do quinto ano.

No entanto, apesar de a Educação atuar como um instrumento de reprodução das desigualdades, de alienação e de dominação, fazendo valer o princípio de desempenho, ela também pode representar um instrumento de mediação para o esclarecimento e a conscientização, sendo esses elementos fundamentais para a transformação dessa realidade (SILVA FILHO; LOPES, 2018).

O grande passo para essa mudança consiste no esclarecimento e na crítica. Ela denuncia a dominação da sociedade tecnológica, capitalista e unidimensional. Este é o primeiro passo para uma ação política, para a *grande recusa* do paradoxo da sociedade e, por extensão, da educação brasileira. Teremos aí a supressão da *mais-repressão*, a possibilidade de uma nova razão e de uma nova moral social e individual. (SILVA FILHO; LOPES, 2018, p. 1.039).

É a partir da crítica e do esclarecimento, ou da retomada de uma racionalidade reflexiva e filosófica, que os autores, com base em Marcuse, consideram possível a construção de um princípio de realidade emancipador, que possibilite, inclusive, o questionamento da repressão enquanto elemento necessário à vivência em sociedade, conforme defendera Freud.

Dito isso, encerro a apresentação dos aspectos do cotidiano escolar e do trabalho das professoras percebidos nas duas semanas de observação e sigo com a análise das respostas das professoras ao questionário.

6.2 Análise das respostas das professoras

O questionário aberto (APÊNDICE C) utilizado como técnica de coleta de dados foi construído com base em quatro categorias: trabalho docente; autonomia docente; aspectos que constituem o trabalho docente; e relação e interação com outros agentes pedagógicos.

Cada uma dessas categorias será analisada a seguir, com base nas respostas das professoras e no referencial teórico estudado.

6.2.1 Trabalho docente

A categoria trabalho docente foi abordada nos três primeiros itens do questionário:

1. Como você compreende o trabalho docente? Que possibilidades e desafios você identifica em sua profissão?
2. Que motivações a levaram a escolher a carreira docente? E que motivações a fazem permanecer nela?
3. Você considera que sua formação acadêmica a preparou para a prática docente? Justifique.

O primeiro item (1. Como você compreende o trabalho docente? Que possibilidades e desafios você identifica em sua profissão?) obteve as seguintes respostas:

P1: “É uma profissão de **muita dedicação** dentre muitos papéis executados tem que despertar em seus **alunos** o interesse de buscar seus objetivos.”

P2: “É um trabalho de **extrema dedicação** e compromisso, onde os desafios são grandes como grande quantitativo de **alunos** em sala e carência de materiais.”

Das respostas das professoras, foram destacados em negrito os temas, ou as unidades de sentido, a partir de sua frequência e relevância.

Ambas as professoras descreveram a docência como um trabalho ou profissão que demanda **muita** ou **extrema dedicação**. Os advérbios de intensidade destacados reforçam a compreensão da dedicação como algo constituinte da prática das professoras, que quando analisados com base em unidades de contexto, a partir dos dados relatados sobre a observação, também pode apresentar um sentido negativo, como uma dedicação excessiva, devido à quantidade de tarefas a serem realizadas.

Na segunda pergunta desse item, as professoras se ativeram mais aos desafios do que às possibilidades da docência, embora “despertar nos estudantes o interesse em buscar seus objetivos” também possa ser compreendido como uma possibilidade, embora haja ambiguidade em relação à origem desses objetivos, se são dos estudantes ou dos professores. Já na resposta da P2 se destaca o desafio de ensinar uma grande quantidade de estudantes, além da carência de materiais.

A menção aos estudantes e ao conteúdo, ou material, nos remete à compreensão do trabalho docente apresentada por Therrien, Mamede e Loiola (2007, p. 02): “A docência é um trabalho de humano com humano na mediação de saberes: ou seja, é essencialmente um processo de interação entre 3 pólos: o docente, os alunos e a matéria de ensino.”.

Já o segundo item (2. Que motivações a levaram a escolher a carreira docente? E que motivações a fazem permanecer nela?) foi respondido da seguinte forma:

P1: “Desde pequena meus pais falam que sempre falei em ser professora, e me sinto realizada com minha profissão não me vejo fazendo outra coisa. Só em ver o **crescimento dos meus alunos** já estou feliz.”

P2: “A **aprendizagem dos alunos**, o processo em si de conhecimento e **crescimento** cognitivo.”

A primeira questão sobre as motivações que as levaram a escolher a docência foi respondida de forma mais clara apenas pela P1, que cita a sua vivência infantil. Já em relação às motivações que sustentam a sua permanência na docência, as professoras destacaram a **aprendizagem** e o **crescimento** dos estudantes.

O teor das respostas das professoras, principalmente os da P1, parece abrigar uma compreensão de docência como vocação ou sacerdócio, conforme descrito por Martins (2014), com base em Enguita: “O graduado que se dedica ao ensino é visto como alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social ou quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor.”. (MARTINS, 2014, p. 60).

Durante a observação, esse aspecto também esteve presente numa das falas da P1, ao relatar que já tinha pensado diversas vezes em sair da escola devido à cobrança e trabalhar com seu companheiro, pois receberia o mesmo valor, mas não o fazia porque gostava de estar em sala de aula.

O terceiro item do questionário (3. Você considera que sua formação acadêmica a preparou para a prática docente? Justifique.) obteve as seguintes respostas:

P1: “Não. A profissão é uma **construção** seja ele qual for, temos que sempre busca através das **práticas**.”

P2: “Em partes sim, a **teoria** do processo de ensino e aprendizagem é bastante presente na sala. Mas a parte **prática de construção** dessa aprendizagem no dia a dia é mais desafiadora.”

Conforme os temas destacados, as respostas das professoras sugerem uma compreensão de docência como **construção**, onde os elementos teóricos e práticos parecem estar dissociados.

Essa separação entre **teoria** e **prática** na percepção e no cotidiano dos docentes também foi apresentada por Martins (1989). No cotidiano escolar, a teoria parece não comportar a prática, havendo, inclusive, a coexistência de metodologias contraditórias ou mesmo o conflito entre um discurso libertário e uma prática tradicional naturalizada na dinâmica escolar.

Esse elemento costuma ser presente no cotidiano docente devido ao fato de muitos professores não terem controle dos processos de elaboração e execução do seu trabalho, pois não podem realizar o planejamento, a seleção dos conteúdos, a construção dos objetivos, das metodologias de ensino e de avaliação.

Quando aspectos importantes do trabalho docente são decididos por outrem, geralmente orientados por uma tendência tecnicista ou tradicional, e impostos aos docentes, os seus limites de ação se tornam reduzidos, uma vez que lhes foram negados elementos importantes para a organização e criação do seu trabalho e o exercício de sua autonomia.

Além disso, a compreensão das professoras sobre o trabalho docente enquanto uma construção realizada a partir da prática, também aponta para a existência de saberes da experiência, desenvolvidos a partir da prática pedagógica, conforme afirmam Therrien e Loiola (2003, p. 03):

[...] o profissional de ensino dispõe e desenvolve um repertório de saberes múltiplos e heterogêneos: disciplinares, curriculares, pedagógicos e de experiência profissional e de vida. Trata-se de um repertório insubstituível de informações que o docente necessita para o exercício de sua profissão. Esses saberes são adquiridos em processos de formação inicial e contínua, além da experiência que permite sua transformação e consolidação em saber fazer. De certa forma, constituem um reservatório de conhecimentos docentes que podem ser associados ao domínio da matéria, tanto na sua dimensão científica objetiva como na sua dimensão individual subjetiva.

Dito isso, encerro essa discussão e prossigo com a análise das respostas das professoras sobre a autonomia docente.

6.2.2 Autonomia docente

A categoria autonomia docente foi abordada nos itens 4 e 5:

4. O que você entende por autonomia docente?

5. Você considera que tem autonomia para exercer seu trabalho? Caso afirmativo, exemplifique situações do seu cotidiano a que você atribui a vivência de uma autonomia docente. Caso negativo, descreva situações em que você considera que sua autonomia é tolhida.

O quarto item (4. O que você entende por autonomia docente?) foi respondido pelas professoras da seguinte maneira:

P1: “A autonomia da escola e dos docentes **vinculada ao papel social e político da educação.**”

P2: “É o professor ter autonomia **dentro de sala** na condução da aula e planejamento ou a partir da necessidade de cada turma.”

As professoras apresentaram compreensões diferentes sobre autonomia, enquanto a resposta de P1 sugere uma compreensão mais abrangente de autonomia, contemplando aspectos sociais e políticos, a resposta da P2 denota uma compreensão de autonomia restrita ao chão da sala de aula.

Já o quinto item (5. Você considera que tem autonomia para exercer seu trabalho? Caso afirmativo, exemplifique situações do seu cotidiano a que você atribui a vivência de uma autonomia docente. Caso negativo, descreva situações em que você considera que sua autonomia é tolhida.) obteve as seguintes respostas:

P1: “A autonomia é **vinculada ao sistema** que estamos inseridos.”

P2: “**Sim, mudamos planos e estratégias** a partir da necessidade da turma. Cada vez que planejamos procuramos algo novo para garantir o aprendizado das crianças.”

A P1 não respondeu se considerava que tinha ou não autonomia. No entanto, analisando a resposta da professora comparada com a sua compreensão de autonomia, exposta no item anterior, a partir de uma perspectiva política e social, e também com as falas e reações da professora no período de observação, em relação à cobrança realizada pela gestão, a sua omissão parece sugerir mais uma negativa do que um esquecimento.

Se o sistema em que a professora está inserida, é um sistema com tantas cobranças, que “falta matá-los”, que enxerga os estudantes como “robôs”, parece meio improvável a vivência da autonomia a partir de uma compreensão crítica, política e social.

Já a resposta da P2 também é coerente com o seu modo de compreender autonomia, expresso no item anterior, como estando relacionada aos limites sala de aula, realizando as modificações necessárias a fim de ampliar as possibilidades de aprendizado dos

estudantes. Essa compreensão se assemelha à da autonomia encastelada, descrita por Martins (2014), e ainda ao entendimento de Therrien e Loiola (2003) sobre a autonomia relativa:

A autonomia relativa do professor manifesta-se no seu modo próprio de recorrer tanto aos saberes individuais (e subjetivos) construídos na sua experiência de vida profissional e social, como aos saberes construídos e reconhecidos nos processos científicos. É neste repertório que a racionalidade docente, marcada por traços objetivos e subjetivos, encontra os elementos necessários para enfrentar os problemas, as dificuldades e as necessidades que emergem nos espaços situados e específicos onde atua, assegurando a continuidade de suas intervenções responsáveis e intencionais. (THERRIEN; LOIOLA, 2003, p. 05).

Contudo, apesar de a professora justificar a sua autonomia a partir das modificações que ela realizaria a partir das necessidades dos estudantes, durante os dias em que a acompanhei, não percebi modificações em seu planejamento. A mesma aula realizada na turma prata era reproduzida na turma bronze, de modo quase estandardizado: era apresentado o mesmo conteúdo (de modo bastante similar) e realizados os mesmos exercícios e a correção, apesar da divisão dos estudantes em ouro, prata e bronze sugerir que esses últimos precisem de uma atenção especial ou da revisão de conteúdos que não foram suficientemente apreendidos.

O que modificava no trabalho da professora era a interação com os estudantes, pois ela costumava auxiliar alguns estudantes da turma bronze durante a resolução das questões, enquanto com os estudantes da prata, ela apenas passava conferindo as respostas, e parava nos que tinham respondido de forma incorreta para corrigir ou apontar o equívoco.

Conforme abordei, o conceito de autonomia abriga compreensões bastante distintas, estando sujeitas a diversas interpretações, a partir da perspectiva política e ideológica de quem o emprega. Prosseguirei com a análise de alguns aspectos que constituem o trabalho docente.

6.2.3 Aspectos que constituem o trabalho docente

A categoria que representa os aspectos do trabalho docente foi abordada nos itens 6, 7, 8, 9, 10 apresentados a seguir, as quais foram elaboradas com base na discussão realizada por Martins (1989), que destaca como elementos constituintes da prática docente: o conteúdo, o planejamento, a metodologia, os objetivos, a avaliação e a relação professor e aluno. Desses, apenas o último não será abordado neste espaço, pois opto por incluí-lo na categoria sobre a relação e a interação entre os agentes que compõem a escola e o seu entorno.

6. Em relação aos aspectos práticos de seu trabalho, como ocorre o processo de seleção dos conteúdos e recursos didáticos (livros, apostilas, TDs) a serem trabalhados em sala? Como você avalia essa seleção?
7. Como e com que frequência ocorre o processo de planejamento das atividades a serem realizadas por cada turma? Quem participa desse processo?
8. Como e por quem é definida a metodologia que você utiliza na condução de sua sala de aula? Como você avalia essa metodologia?
9. Como e por quem são estabelecidos os objetivos da tarefa pedagógica? Como você os avalia?
10. Como e por quem são definidos os instrumentos de avaliação dos estudantes? Como você avalia esses instrumentos ou modelos de avaliação?

O sexto item (6. Em relação aos aspectos práticos de seu trabalho, como ocorre o processo de seleção dos conteúdos e recursos didáticos (livros, apostilas, TDs) a serem trabalhados em sala? Como você avalia essa seleção?) obteve as seguintes respostas:

P1: “As crianças são avaliadas a cada último dia da semana, para que possa ter base do que foi aprendido.”

P2: “Temos **materiais muito bons** que são os materiais da Lyceum onde **os conteúdos são bem parecidos com os aplicados em prova**. Mas eles demoram muito a chegar, chegam quase na metade do ano. Já os **livros didáticos fogem muito da realidade aplicada e cobrada em prova**.”

A resposta da P1 fugiu do objetivo enunciado pelas perguntas. Ao que parece, ela deve ter confundido o item 6 com o 10, que versa sobre avaliação.

Já a P2, em sua análise dos recursos didáticos trabalhados pela escola, faz um comparativo entre o material de uma empresa de consultoria utilizado pelo município e os livros didáticos. De acordo com a professora, os materiais **muito bons** são aqueles cujos conteúdos se assemelham com os da avaliação externa, já os livros, por fugirem da realidade da prova, não seriam qualificados dessa forma.

A resposta da P2, aliada ao contexto da sala de aula, em que a importância dos conteúdos era explicada aos estudantes de acordo com a probabilidade deles serem cobrados na avaliação, ressalta a centralidade das avaliações externas e, em especial, dos seus resultados para a Educação municipal, embora isso não seja exclusividade de Sobral.

O sétimo item (7. Como e com que frequência ocorre o processo de planejamento das atividades a serem realizadas por cada turma? Quem participa desse processo?) foi respondido do seguinte modo:

P1: “O planejamento é de **15/15 dias** com a **coordenadora pedagógica**.”

P2: “Acontece de **15 em 15 dias**, professores e **coordenadora pedagógica**.”

O oitavo item (8. Como e por quem é definida a metodologia que você utiliza na condução de sua sala de aula? Como você avalia essa metodologia?), por sua vez, obteve as seguintes respostas:

P1: “Metodologia feita pelo **professor** diante aos seus **objetivos**.”

P2: “Realizada pelo **professor**. A partir dos **objetivos** da aula.”

Na sequência, o nono item (9. Como e por quem são estabelecidos os objetivos da tarefa pedagógica? Como você os avalia?) obteve como respostas:

P1: “**Objetivos acordado com a coordenação** baseada no sistema inserido.”

P2: “**Objetivos acordado com a coordenação** da escola”

Conforme expus acima, os três últimos itens apresentaram respostas bastante semelhantes entre si, o que pode indicar que as professoras tiveram alguma comunicação durante a resolução dos questionários.

Nos dois últimos itens, as professoras também responderam resumidamente apenas as primeiras perguntas, omitindo a sua avaliação sobre a seleção da metodologia e dos objetivos.

Já o décimo item (10. Como e por quem são definidos os instrumentos de avaliação dos estudantes? Como você avalia esses instrumentos ou modelos de avaliação?), foi respondido da seguinte forma:

P1: “**Pelo professor**, são questões baseadas nas aulas”.

P2: “Avaliamos os estudantes constantemente. Tudo realizado **pelo professor internamente**, quando é externo pela prefeitura.”

A resposta da P1 ao item 6 complementa a resposta ao item 10. Conforme expresso pelas professoras, além das avaliações externas, são realizadas avaliações internas, que são elaboradas pelos professores e possuem frequência semanal.

Em suma, de acordo com o relato das professoras, os conteúdos são orientados pelas avaliações externas; o planejamento e os objetivos são realizados/definidos pelas professoras em conjunto com a coordenadora pedagógica; e a metodologia de ensino e a avaliação são decididas/elaboradas pela professora de acordo com os objetivos e com os conteúdos.

Comparando os relatos das professoras participantes desta pesquisa com os relatos de outros professores, conforme apresentado na seção 4.3, compreendo que há uma gradação em relação à vivência da autonomia relativa por parte dos professores. Nessa perspectiva, a matização da vivência da autonomia docente comporta desde realidades em que há uma extrema tecnicização da docência, cabendo ao professor apenas apresentar o conteúdo e aplicar atividades e avaliações, como o contexto estudado por Antunes (2013), a realidades em que a vivência da docência está atrelada ao próprio processo democrático, conforme o estudo de caso realizado por Rodrigues (2009) numa escola da Baixada Fluminense. A vivência da autonomia docente, nessa escola, não se restringia ao chão da sala, mas também englobava aspectos políticos e sociais, estando a prática docente comprometida com uma formação para a cidadania e com a emancipação com os sujeitos que compõem a escola e o seu entorno.

No entanto, é preciso atentar para os riscos da polarização e, por isso, cito novamente Lessard (2006 apud ANTUNES, 2013, p. 78) para frisar a importância de ultrapassarmos a oposição entre autonomia e o controle, tendo em vista que “[...] os novos contextos de produção se caracterizam ao mesmo tempo por mais autonomia e mais controle.”.

Conforme já fora alertado por Contreras (2012), a expressão autonomia docente vem sendo tomada como *slogan* nos discursos educacionais contemporâneos, em especial naqueles influenciados por uma perspectiva neoliberal. Contudo, no chão da escola, essa autonomia apregoada tem se configurado apenas como sobrecarga de trabalho e de responsabilidade (LÜCK, 2000), sem que haja uma participação efetiva na construção e nas decisões sobre projetos e políticas educacionais que afetam o cotidiano desses professores e a sociedade como um todo.

Na sequência, discorrerei sobre a relação e a interação das professoras com outros agentes pedagógicos.

6.2.4 Relação e interação com outros agentes pedagógicos

A categoria sobre a relação e interação com outros agentes que compõem o cotidiano escolar foi abordada nos itens 11, 12 e 13 do questionário:

11. Existem espaços/momentos de discussão e reflexão do coletivo dos professores da instituição acerca dos problemas e desafios da profissão? Como e com que frequência eles ocorrem?
12. A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Caso tenha, a construção dele contou com a participação efetiva dos professores?
13. Como você percebe a sua relação/interação com os estudantes, pais, professores, gestores e comunidade em que está situada a escola? Justifique.

O décimo primeiro item (11. Existem espaços/momentos de discussão e reflexão do coletivo dos professores da instituição acerca dos problemas e desafios da profissão? Como e com que frequência eles ocorrem?) foi respondido pelas professoras da seguinte maneira:

P1: “**Planejamento** mensal.”

P2: “Sim, nos **planejamentos** 15/15 dias.”

Apesar de as professoras terem citado o planejamento como um espaço de discussão e reflexão, na ocasião em que as encontrei na sala dos professores realizando o planejamento, havia apenas mais uma professora em sala e cada uma estava concentrada nas suas próprias atividades. Além disso, houve controversa em relação à frequência desses encontros, se seriam quinzenais ou mensais, embora no item 6 a P1 também tenha respondido que elas realizavam o planejamento quinzenalmente.

Além disso, as respostas das professoras se detiveram apenas ao planejamento, que costuma estar centrado para as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula ou na escola, silenciando quanto à existência ou não de momentos do coletivo de professores para a discussão dos problemas e desafios da profissão.

O décimo segundo item (12. A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Caso tenha, a construção dele contou com a participação efetiva dos professores?) obteve as seguintes respostas:

P1: “**Sim, professores.**”

P2: “**Sim, participação de todos.**”

Segundo as professoras, a escola teria sim um Projeto Político Pedagógico que fora construído com a participação de todos os professores. Todavia, quando solicitei o conhecimento desse documento a diretora, ela relatou não saber onde ele estava, pois havia entrado no início do ano na escola, mesmo período que a P2 ingressara, embora essa tenha afirmado a existência do material.

Se um documento que deveria orientar a organização e o trabalho pedagógico na escola é desconhecido pela própria diretora, é possível pressupor que esse documento seja inócuo quanto aos seus fins e que a sua existência ou mesmo construção tenha sido meramente ilustrativa.

Já no décimo terceiro item (13. Como você percebe a sua relação/interação com os estudantes, pais, professores, gestores e comunidade em que está situada a escola? Justifique.) as professoras responderam:

P1: “Eu sempre tento mim **dar bem com alunos e pais**, mas sinto falta de pais na escola. Relação **a comunidade** sou muito bem **acolhida.**”

P2: “Muito bom, contribuímos para **uma melhor educação e condição social para a comunidade.**”

As respostas das professoras foram novamente bastante resumidas e enfocaram apenas os alunos, pais e comunidade, no caso da P1; e apenas a comunidade, no caso da P2. Em relação aos agentes citados, as professoras avaliam a sua relação de forma positiva.

Durante a observação, percebi que a relação das professoras com os estudantes era bastante vertical, elas mandavam e eles obedeciam, elas detinham o saber e eles deveriam calar para escutar os seus discursos e narrações, e pautada em recompensas e punições. Apesar disso, também havia uma relação de afeto, mais evidenciada no modo como a P2 tratava os estudantes, embora alguns fossem mais queridos do que outros.

Em relação aos outros professores, eles aparentavam ter um relacionamento solidário entre seus grupos de amigos, embora também houvesse competição e desconfiança.

Em relação aos gestores, as professoras vivenciavam uma relação hierárquica de muito controle e cobrança, embora em um determinado momento a P1 tenha dito que, dos portões da escola para fora, ela e a coordenadora pedagógica eram amigas.

Em relação aos pais e à comunidade, nos dias de observação, houve poucos momentos em que observei a presença dos pais na escola, dialogando com as professoras, e não pude observá-las interagindo em outros espaços da comunidade, além da escola, ou mesmo com sujeitos que não estejam diretamente relacionados à instituição.

Como o tempo era muito curto para realizar uma gama de atividades, o trabalho das professoras parecia acontecer de modo mais isolado ou particularizado, estando relacionado mais aos estudantes e à gestão.

Ademais, os espaços de atuação e exercício da autonomia relativa das professoras eram limitados por essa relação verticalizada, além de outros fatores externos como a política de avaliação que cerceava as possibilidades de trabalho das professoras, pois, mesmo discordando dessa política, elas precisavam se submeter aos seus ditames para garantir seu emprego ou o bônus que receberão caso os estudantes atinjam a meta.

De acordo com Geraldi (2016), a autonomia docente é sempre relativa, tendo em vista o seu caráter interativo, isto é, o fato de ser um trabalho realizado com outros, esses podem ser entendidos tanto a partir do microcontexto da escola quanto no macrocontexto, quando pensamos nos *experts* que formulam as políticas educacionais e definem os conteúdos a serem trabalhados em cada série. No entanto, numa sociedade democrática, a relatividade da autonomia não deve se configurar em cerceamento.

Ainda para Geraldi (2016), a construção dos últimos documentos, ou parâmetros, que estabelecem **o que** e **como** será trabalhado na Educação Básica, assim como a formulação de índices como o IDEB e a implantação da política de avaliações externas, têm cerceado a autonomia docente, pois já não se configuram mais como orientações para o trabalho docente, mas como determinações para a sua prática.

Nessa perspectiva, o potencial de ação e transformação dos professores se encontra limitado a políticas e programas construídos por especialistas e impostos a eles, que sustentam a proposta de uma Educação voltada aos interesses do mercado. Assim, o discurso democrático de uma autonomia docente é subvertido para mascarar e legitimar práticas autoritárias.

Nessa conjuntura, o sistema educacional se afasta cada vez mais da proposta de uma Educação para a cidadania e para o desenvolvimento global dos estudantes e adota o discurso de um modelo instrumental ou tecnológico, em que o papel do professor é instruir os estudantes e não possibilitar o desenvolvimento de sua capacidade de criticar e analisar o mundo com seus próprios olhos.

Em seguida, apresento alguns relatos sobre o meu vivido e sentido após o contato com o campo.

6.3 Atualizações da viagem

Eu sempre interpretei os “pássaros engaiolados” citados no poema de Rubem Alves como se referindo aos estudantes. Contudo, a partir da realidade observada no campo e da rememoração das minhas primeiras experiências enquanto docente foi que pude entender que os estudantes podem não ser os únicos pássaros engaiolados na escola.

Retornar à Educação Básica, sentar novamente naquelas carteiras – embora sejam diferentes das da minha infância, observar a dinâmica de sala de aula, as conversas, os risos e brincadeiras das crianças me transportaram aos meus tempos de menina. Lá estava eu, resgatando sons, perfumes, imagens e sentimentos que a memória havia insistido em esquecer, e assim, por vezes, eu me via e me sentia na condição de estudante, e me procurava nos olhos das crianças, embora tenha visto rostinhos outros, mas com um brilho parecido no olhar. O brilho do gosto de aprender!

Por outro lado, ao observar as professoras e interagir com elas, eu me lembrava da minha condição de adulta, e também com elas me identificava já que exerço a mesma profissão. Nos momentos em que me reconhecia professora, imaginava outras alternativas para o trabalho delas. Pensava em formas mais dinâmicas de atuação que pudessem fazer com que as crianças construíssem os conhecimentos através da interação com o mundo, ou da própria experiência com os objetos do cotidiano, elemento esse tão necessário para quem ainda está no estágio operatório concreto.

Durante o processo de observação, aprendi e senti que não há como imergir sem se molhar. Ao mesmo tempo em que minha presença era percebida com estranheza e curiosidade pelas crianças, sobre o que estava anotando e observando, a presença delas também causou efeitos em mim. De carinho, cuidado, preocupação em conhecer um pouco de suas histórias, além dos elementos próprios da dinâmica de sala de aula, como vê-los me cumprimentarem no pátio, perguntarem se vou à sala deles, comprimirem-se na sala para

caber uma cadeira para mim, apontarem lugares para eu sentar, além de um estudante que fez um mosaico com a forma dos meus óculos e do meu rosto com raspas de borracha. São umas fofuras!

Do mesmo modo, tornei-me cada dia mais sensível a situação das professoras, e passei a criticar e julgar cada vez menos aquilo que considerava errado em seus trabalhos e a ver com mais clareza os elementos positivos de suas práticas, como o atendimento individualizado aos estudantes com maiores dificuldades, o que também era realizado pela coordenadora pedagógica em suas constantes e duradouras visitas à sala de aula.

Tudo o que aprendi e senti nessa viagem me possibilitou expandir a minha própria vivência e exercício da autonomia. Acredito que me tornei uma professora melhor nesse processo e, por que não, um ser humano melhor também.

No entanto, apesar dessas linhas terem uma proposta conclusiva, vejo uma estrada muito maior em meu horizonte do que aquela que pude percorrer, pois o que sei e que sinto parece muito pouco diante da grandiosidade da vida e da complexidade dos problemas enfrentados no campo da Educação.

Contudo, apesar da impotência que venho sentindo frente ao cenário atual, não é com pessimismo que desejo encerrar essas linhas. Em vez disso, prefiro divulgar a esperança:

Esperança

(Mário Quintana)

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
 Vive uma louca chamada Esperança
 E ela pensa que quando todas as sirenas
 Todas as buzinas
 Todos os reco-recos tocarem
 Atira-se
 E
 – ó delicioso vôo!
 Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
 Outra vez criança...
 E em torno dela indagará o povo:
 – Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
 E ela lhes dirá
 (É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
 Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:

— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

No próximo capítulo, estão tecidas as considerações finais desta navegação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao seu caráter multifacetado, o conceito de autonomia é empregado com diversas conotações, estando essas relacionadas às compreensões políticas e ideológicas de quem o emprega.

Com efeito, a compreensão de autonomia docente também pode ser interpretada de distintas formas, de modo que a utilização do conceito abrange diversas matizes da profissionalidade docente, englobando desde compreensões do professor como um técnico a compreensões do professor como um intelectual crítico e reflexivo.

No contexto estudado nesta pesquisa, busco, como objetivo geral, analisar a vivência da autonomia por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sobral – CE. Já os objetivos específicos eram: analisar particularidades do cotidiano escolar que configuram o exercício da autonomia de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sobral – CE; e compreender o trabalho das professoras conduzido a partir das particularidades do cotidiano escolar que configuram o exercício de sua autonomia em uma escola pública de Sobral – CE.

Em relação ao cotidiano analisado, observei que as professoras estavam inseridas em um cenário de bastante cobrança e vigilância, o que é uma marca característica do modo como o sistema escolar vem se estruturando nesse contexto de avaliações externas. A autonomia relativa das professoras aparenta estar circunscrita à sua sala de aula, vivenciada junto com aqueles que ocupam posição hierárquica inferior a delas, isto é, os estudantes, podendo decidir sobre alguns aspectos do seu trabalho.

Já em relação aos aspectos do trabalho docente identificados a partir desse contexto, apesar do curto tempo de observação, percebi que as professoras são responsáveis por alguns elementos de sua prática, como o planejamento, a definição da metodologia e a construção das avaliações internas, supondo uma gradação de autonomia quanto a esses aspectos. Em virtude disso, a professora que definiu autonomia relacionada ao chão da sala de aula afirmou ter autonomia para exercer o seu trabalho.

Apesar desse contexto, as professoras apresentam diferentes compreensões de autonomia: ora relacionada à participação política e social, ora se referindo ao espaço da sala de aula. Sabemos que a compreensão e a vivência da autonomia como exclusiva ao espaço da sala de aula e a compreensão de autonomia como participação política e social são sustentadas por diferentes projetos de educação e sociedade. A primeira, defendida pela corrente neoliberal, compreende a autonomia de modo individual, sendo exercida isoladamente pelo

professor no chão da sala de aula. Já a segunda, proposta pela corrente libertária, entende a autonomia como participação e exercício, estando, portanto, relacionada ao compartilhamento das decisões com outros sujeitos.

Todavia, o exercício de sua autonomia relativa convive com práticas de controle e cerceamento da liberdade docente, o que justifica o silêncio ou a omissão da professora que definiu autonomia atrelada a fatores políticos e sociais quando perguntada se considerava ter autonomia para exercer seu trabalho.

Em suma, as diferentes definições de autonomia apresentadas por professoras inseridas num mesmo contexto fizeram com que elas se reconhecessem ou não exercendo sua autonomia.

Enquanto uma característica do exercício da autonomia em sociedade e, em especial no trabalho docente, a relatividade da autonomia pode se configurar como um desafio para a prática docente, tendo em vista as limitações promovidas por inúmeros fatores dentro e fora do cotidiano escolar. No entanto, em uma sociedade democrática, essa limitação não deve se configurar num cerceamento.

Contudo, as últimas medidas tomadas a nível internacional e nacional no campo da Educação, em especial a política de avaliação externa e a proposta de qualificação da educação, têm cerceado o trabalho docente ao definirem **o que e como** deve ser ensinado, além de restringirem ao máximo as possibilidades de escolha e participação dos professores.

Ao dissociar a elaboração da construção do trabalho docente, com a proposta de tecnização do ensino, esse se torna cada vez mais alienado. Por outro lado, são atribuídas uma diversidade de atividades aos docentes, que, de tão sobrecarregados, passam a não ter tempo para se organizar enquanto classe e traçar estratégias de combate à sua proletarianização.

No cenário da “política de valorização da docência”, essa realidade se agrava, pois os professores passam a desejar e a se comprometer com um modelo de Educação voltado para o mercado, em busca do bônus conquistado quando os seus estudantes atingem as metas, valor que faz diferença para os docentes devido aos seus baixos salários.

Ao incorporar os interesses do mercado, a Educação negligencia as propostas de uma Educação para a cidadania e para o desenvolvimento global dos estudantes. Assim, influenciados pelo princípio de desempenho característico das sociedades capitalistas tecnológicas, os atores educacionais abrem mão da própria razão em nome da técnica ou da racionalidade reflexiva em nome de uma racionalidade técnica ou instrumental.

Assim, o princípio de desempenho abrange todos os espaços da vida social, e com isso construímos um futuro que não sabemos para onde caminha, embora indique a própria

extinção desse professor técnico, com vistas a sua substituição por outros programas ou técnicas mais atrativas e eficazes. Se a função do professor é apenas instruir, logo não faltarão ferramentas que o substituam, mas, se a docência é compreendida um trabalho humano voltado ao desenvolvimento da crítica e da reflexão de outros seres humanos, então não há como substituí-la.

Como uma produção histórica, este trabalho traz questões que são específicas do momento presente, mas que, para compreendê-las, precisamos considerar tanto o passado e o futuro, isto é, as consequências das ações que vêm sendo tomadas no campo da Educação.

A complexidade desta problemática impossibilita qualquer pretensão de que este seja um trabalho conclusivo sobre a temática. As linhas aqui apresentadas trazem uma reflexão, dentre outras possíveis, de modo que ainda há muito a ser estudado e discutido por quem defende uma Educação democrática e comprometida com o desenvolvimento da autonomia dos educandos, educadores e instituições.

Como indicadores para a continuidade desta pesquisa, ou mesmo orientações para quem for estudar o tema, destaco a importância da realização de pesquisas-intervenções e de um tempo maior para a vivência do campo. Além disso, é preciso que, na condição de pesquisadores, abdicuemos do lugar de quem julga deter o saber, e possibitemos espaços de construção de conhecimento e reflexão sobre a prática docente.

A engrenagem do sistema escolar acaba dificultando a realização desses encontros de reflexão em outros espaços, inclusive pelo excesso de atividades e atribuições das professoras. Por isso, penso ser interessante se aliar à própria estrutura, como as Secretarias de Educação ou espaços de formação continuada, para a construção e condução dessas pesquisas e/ou intervenções. Também seria necessário ou ideal que a própria proposição dessas atividades tivesse a participação das professoras, para que não se configurem como mais uma prática verticalizada.

Estudar autonomia tem sido um desafio, pois, enquanto um elemento referente ao humano, não é possível adotar uma postura de pretensa neutralidade e operar um afastamento do objeto de estudo. Ao contrário, todo o processo de leitura, escrita, observação e reflexão foi marcado por um contínuo confronto com a minha própria autonomia.

Estudando autonomia e me implicando nesse processo, pude expandir a minha vivência de autonomia enquanto pesquisadora, para poder gerir o tempo, o conteúdo e o modo como esta pesquisa seria desenvolvida; além da própria autonomia intelectual de ousar pensar por mim mesma, analisar e interpretar uma problemática, sabendo que serei responsável pelos efeitos dessa narrativa.

Estudando autonomia, também tenho buscado evoluir como professora, respeitando e incentivando cada vez mais a participação dos estudantes, pois acredito que a sala de aula deve ser um espaço democrático. Falando menos e escutando mais, pois reconheço que os estudantes devem ser sujeitos do processo de construção do conhecimento, e para isso eles precisam ter espaço de fala (e também de cala, como me sugeriu um estudante!).

Estudando autonomia, também tenho experienciado uma leveza cada vez maior em minhas relações pessoais, pois venho me desprendendo de uma postura de controle em relação às pessoas que amo, julgando saber o melhor para elas. Em vez disso, venho aprendendo cada vez mais a respeitar as suas decisões e torcendo para que se sucedam com suas escolhas.

Encerro estas linhas convidando o leitor e a mim mesma, em minhas próximas navegações, a retornar ao início para que possamos expandir a nossa compreensão sobre a origem das imposições e cerceamentos que circundam a prática docente:

[...] serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um (não) é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMENIUS, XXXII-4 apud GERALDI, 2016, p. 125).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos; BARGUIL, Paulo Meireles. Autonomia no contexto escolar: perspectivas e contradições. In: ANDRADE, Francisco Ari de; RIBEIRO, Disneylândia Maria; MUNIZ NETO, João Silveira (Orgs.). **Educação Brasileira**: caminhos a percorrer. Curitiba: CRV, 2018. p. 61-72.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Por uma Educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

ANTUNES, Ana Luísa. **Profissionalidade docente em uma escola privada de rede**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ARAÚJO, Cícero. Legitimidade democrática, igualdade e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 9, p. 71-91, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269/43509>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

ASSIS, Marta Maria da Silva; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Pedagogia da Cooperação: a cartilha toyotista na educação. **Revista Linhas**, v. 5, n. 2. Piracicaba, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1221/1035>> Acesso em: 30 out. de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARGUIL, Paulo Meireles. Interdisciplinaridade: tateando de olhos abertos. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Currículos contemporâneos**: formação, diversidade e identidades em transição. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 400-413.

_____. As raízes e os frutos da disciplinaridade – as sementes de um currículo holístico. In: MORAES, S. E. (Org.). **Currículo e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 219- 237.

_____. **Há sempre algo novo!**: algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC, 2000.

_____. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (Orgs.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016. p. 275-293.

_____. Aprendizagem em múltiplos espaços-tempos. In: Barguil, Paulo Meireles. (Org.). **Aprendiz, Docência e Escola**: novas perspectivas. Fortaleza: Impreco, 2017. p. 199-231.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rego Colares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia e sociedade**, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAZZANELLA, Sandro Luiz; POLOMANEI; Maria Benedita de Paula e Silva. Para que Auschwitz não se torne regra na contemporaneidade: um diálogo entre Adorno e Agamben. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 743-774, set./dez. 2018.

BENEVIDES, Pablo Severiano. Autonomia, liberdade e autenticidade no novo espírito do capitalismo. In: MOTA, Leonardo de Araújo e (Org.). **Capitalismo contemporâneo: olhares multidisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 143-180.

BOLSON, Janaina Boniatti. **Práticas de desemponderamento docente no cotidiano da escola de educação fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

CAMPOS, Álvaro de. **A liberdade, sim, a liberdade!** Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/3349>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base curricular nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBP AE**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269/43509>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CLP. **O exemplo Sobral: como tornar a educação pública uma prioridade eficiente?** 11/09/2017. Disponível em: <<http://www.clp.org.br/Show/O-exemplo-de-Sobral-CE--Como-tornar-a-Educacao-Publica-uma-prioridade-eficiente-?=gvZVOr1cT/dsREU8WlWb0w==>>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTES, S. M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. Pesquisa Social Empírica: métodos e técnicas. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 11-47, 1998.

CUNHA, Marcia Borin da; GIORDAN, Marcelo. As percepções na teoria sociocultural de vigotski: uma análise na escola. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 113-125, 2012.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação nacional do material escolar, 1978.

DIEHL, Rafael; MARASCHIN, Cleci; TITTONI, Jaqueline. Ferramentas para uma psicologia social. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 407-415, 2006.

DINIZ, Ana Lúcia Sá. **Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. El yo y el Eso. . In: _____. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu. vol. 19, 1992a. p. 03-63.

_____. Una dificultad del psicoanálisis. In: _____. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu. vol. 17, 1992b. p. 125-136.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 116-138, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2004.

INEP. **SAEB**, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

ISTOÉ. **Tem até educação fake na Sobral de Ciro**. Disponível em: <<https://istoe.com.br/tem-ate-educacao-fake-na-sobral-de-ciro/>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

JESUS, Graziela de; MANFIO, Aline. Descentralização da educação, autonomia da escola e política de avaliação em larga escala: paradoxos? **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. PUC/PR: 2013.

JORNAL GGN. **A verdade sobre o Ideb e a educação de Sobral, por Marcos de Aguiar Villas-Boas**. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/artigos/a-verdade-sobre-o-ideb-e-a-educacao-de-sobral-por-marcos-de-aguiar-villas-boas/>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 12. ed. Campinas: Papirus, 1990.

KANT, Immanuel. **Immanuel Kant**: textos seletos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007. Disponível em: <https://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/ET_434/kant_metafisica_costumes.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016a. p. 11-22.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016b. p. 47-74.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MAIA, Maurício Holanda. Avanços na rede municipal de ensino do Ceará. **CANAL FUTURA**. 2013. (15min17s). Entrevista concedida a Antônio Gois. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rYTQ34FoyDM>>. Acesso em 10 out. 2018.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **Abelhas ou arquitetos?** a compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática**: para além do confronto. São Paulo, Edições Loyola, 1989.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2012.

MEDEIROS, Camila da Rosa. **“Que autonomia é essa?”**: uma etnografia com os professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino em Porto Alegre – RS. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MENDONÇA, Márcia Cristina Meneghin. **A proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos e a prática docente**: um estudo sobre a rede municipal de Juiz de Fora. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Marco Aurélio Avarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 117-130, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da Pesquisa Científica**: teoria e prática – como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.

NIQUET, Bernard. **Kant**: a força do pensamento autônomo. Tradução Edgar Orth. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOVA ESCOLA. **Sobral: 10 perguntas e respostas sobre as suspeitas de fraude na rede**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12665/respostas-para-entender-as-denuncias-de-fraude-do-ideb-em-sobral>> Acesso em: 10 fev. 2019.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

O POVO. **Ceará é destaque no Ideb 2017 e Sobral tem o melhor ensino fundamental**. 2018. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/sobral/2018/09/ceara-e-destaque-no-ideb-2017-e-sobral-tem-o-melhor-ensino-fundamental.html>> Acesso em: 15 set. 2018.

PESSOA, Fernando. **Navegar é preciso**. Disponível em: <<http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=036>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. **Não sei quantas almas tenho**. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/textos/277>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1999.

REIS, Ricardo. **Para ser grande, sê inteiro: nada**. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/503>>. Acesso em 10 abr. 2019.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19, n.35, p. 65-79, jul./dez. 2015

RODRIGUES, Débora Marques. **A escola como espaço formador de professores**: um estudo das interações e possibilidades de exercício da docência. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

ROSETTO, Maria Célia. **A construção da autonomia na sala de aula**: na perspectiva do professor. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUSSO, Renato. Vamos fazer um filme. Intérprete: Legião Urbana. In: **O descobrimento do Brasil**. EMI, 1993. Faixa 08.

_____. L'Avventura. Intérprete: Legião Urbana. In: **A tempestade**. EMI, 1996. Faixa 02.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SENNA, Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco. Entrevista. **História & Debate**. 2018. Entrevista concedida a Paulo Milhomens. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/historia-oiapoque/files/2018/03/ALECRIDES-JAHNE-ENTREVISTAPDF.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SILVA, Paulo Sérgio. **Saúde mental do professor**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, Edifio, 2006.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre. O paradoxo da educação brasileira: uma relação antagônica entre o princípio de realidade e o princípio de desempenho. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1022-1040, out./dez. 2018

SOBRAL. **Lei nº 489 de 06 de janeiro de 2004**. Disponível em: <https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO4892004200401060001pdf22062015085025.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SOBREIRA, Vickéle. **Indícios da formação de professores de educação física em Minas Gerais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. **RBCS**, v. 19, n. 54, fev. 2004.

SOUZA, Vitor Hugo Fernandes de. **A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente**: o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação nacional do material escolar, 1978.

THERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: **Formação e práticas docentes**. Fortaleza: UECE. 2007.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. In: **Anais em CD-Rom do XVI EPENN**. Aracaju, Se. 06/03

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Leyserée Adriene Fritsch. Autonomia e a divisão do sujeito. **Kínesis**, Marília, v. IV, n. 7, p. 332-344, jul. 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/4474/3287>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Fortaleza, 29 de março de 2019

Ilmo. Sr.
Francisco Herbert Lima Vasconcelos
Secretário de Educação do Município de Sobral

Prezado Senhor,

a mestranda Débora Cristina Vasconcelos Aguiar, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, está realizando uma pesquisa, no âmbito do seu projeto de mestrado intitulado “Docência e autonomia no cotidiano escolar”, que tem duas fases.

Na primeira fase, ela irá acompanhar e observar, durante 2 (duas) semanas, as aulas de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Na segunda fase, ela irá entrevistar o(a) professor(a) da turma observada.

Solicito, encarecidamente, a colaboração de Vossa Senhoria no sentido de autorizar que a referida atividade acadêmica possa ser realizada na Escola _____, cuja diretora, _____, já concordou, de modo a enriquecer a formação profissional da mestranda.

Confiante de que contarei com sua compreensão, a qual se manifestará no atendimento às solicitações acima descritas, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Paulo Meireles Barguil

Prof. Paulo Meireles Barguil
Orientador da pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado
Orientador: Paulo Meireles Barguil
Orientanda: Débora Cristina Vasconcelos Aguiar

Prezado(a) senhor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de dissertação de mestrado **“DOCÊNCIA E AUTONOMIA NO COTIDIANO ESCOLAR”**, realizada pela mestranda Débora Cristina Vasconcelos Aguiar, sob orientação do professor Dr. Paulo Meireles Barguil.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra a pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo geral analisar a relação entre os sentidos de autonomia atribuídos por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a sua prática docente, e por objetivos específicos: identificar as percepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a autonomia escolar e; descrever os aspectos da prática de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que são guiados por suas percepções e sentimentos sobre a autonomia no espaço escolar.
2. Minha participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário aberto acerca da minha compreensão de autonomia e prática docente. Além disso, será realizado um acompanhamento da sua prática, mediante observação, pelo período de uma semana.
3. A minha participação na pesquisa apresenta riscos mínimos de identificação, que serão atenuados por meio da proteção de meus dados pessoais e da instituição onde será realizada a pesquisa.

4. Minha participação nesta pesquisa poderá contribuir para o questionamento da realidade educacional sobralense, apontando para alguns conflitos do sistema escolar e para algumas medidas que poderiam ser tomadas por quem ensaja tornar a escola um espaço mais democrático.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.
7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
8. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.
9. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com:

Débora Cristina Vasconcelos Aguiar, mestranda responsável pela pesquisa, pelo e-mail @hotmail.com ou pelo telefone (88) 9-dddd-dddd.

Paulo Meireles Barguil, professor orientador da pesquisa, pelo e-mail @hotmail.com ou pelo telefone (85) 9-pppp-pppp.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, da pesquisa acima descrita.

Sobral, _____ de junho de 2019.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Laboratório de Educação Matemática – LEDUM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado
Orientador: Paulo Meireles Barguil
Orientanda: Débora Cristina Vasconcelos Aguiar

1. Como você compreende o trabalho docente? Que possibilidades e desafios você identifica em sua profissão?
2. Que motivações a levaram a escolher a carreira docente? E que motivações a fazem permanecer nela?
3. Você considera que sua formação acadêmica a preparou para a prática docente? Justifique.
4. O que você entende por autonomia docente?
5. Você considera que tem autonomia para exercer seu trabalho? Caso afirmativo, exemplifique situações do seu cotidiano a que você atribui a vivência de uma autonomia docente. Caso negativo, descreva situações em que você considera que sua autonomia é tolhida.
6. Em relação aos aspectos práticos de seu trabalho, como ocorre o processo de seleção dos conteúdos e recursos didáticos (livros, apostilas, TDs) a serem trabalhados em sala? Como você avalia essa seleção?
7. Como e com que frequência ocorre o processo de planejamento das atividades a serem realizadas por cada turma? Quem participa desse processo?
8. Como e por quem é definida a metodologia que você utiliza na condução de sua sala de aula? Como você avalia essa metodologia?
9. Como e por quem são estabelecidos os objetivos da tarefa pedagógica? Como você os avalia?
10. Como e por quem são definidos os instrumentos de avaliação dos estudantes? Como você avalia esses instrumentos ou modelos de avaliação?
11. Existem espaços/momentos de discussão e reflexão do coletivo dos professores da instituição acerca dos problemas e desafios da profissão? Como e com que frequência eles ocorrem?
12. A escola possui um Projeto Político Pedagógico? Caso tenha, a construção dele contou com a participação efetiva dos professores?
13. Como você percebe a sua relação/interação com os estudantes, pais, professores, gestores e comunidade em que está situada a escola? Justifique.