

ANA PAULA PETRONI

**AUTONOMIA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA**

PUC-CAMPINAS

2008

ANA PAULA PETRONI

**AUTONOMIA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof(a) Dr(a) Vera Lúcia Trevisan de Souza

PUC-CAMPINAS

2008

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t155.7 Petroni, Ana Paula.

P497a Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia /
Ana Paula Petroni. - Campinas: PUC-Campinas, 2008.
167p.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Prática de ensino. 3. Subjetividade.
4. Escola - Aspectos sociais. 5. Educação - Finalidades e objetivos.
I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós- Graduação em Psicologia.
III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Presidente Prof^a Dr^a Vera Lúcia Trevisan de Souza

Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco

Prof^a Dr^a Tânia Maria José Aiello Vaisberg

Aos meus pais, por permitirem que me constituísse como autora de minha história, e possibilitaram a realização de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza, que me ensinou a caminhar pela difícil trilha da pesquisa, a olhar para além do evidente, a sempre buscar novos rumos e saber escutar, tornando-me mais capaz de trilhar meus próprios caminhos. Obrigada por tudo!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Às Professoras Doutoras Vera Maria Nigro de Souza Placco e Tânia Maria José Aiello Vaisberg, pelas idéias e sugestões, que contribuíram para o crescimento deste trabalho.

À Rosa Maria Montagner Oliveira Franco, pela contribuição na revisão deste texto.

Ao meu pai, pelo esforço desmedido, possibilitando que chegasse até aqui.

À minha mãe, pela ajuda, pela preocupação, pela torcida e pela força a mim dedicadas.

Ao meu irmão, pela disposição em me escutar e por ter acreditado em minha capacidade.

Ao Tiago, pelo apoio incondicional, pelas ausências respeitadas e pelo amor dedicado.

À minha família e aos meus verdadeiros amigos, pela torcida para que eu conseguisse atingir meus objetivos.

À Maria Eufrásia de Faria Bremberger, pela divisão de tarefas, de dúvidas, de buscas e de sucessos.

Aos colegas do Programa, que também compartilharam das angústias, esperanças e conquistas.

À escola e seus atores, que abriram suas portas e permitiram que eu olhasse mais de perto suas vivências, seus conflitos, suas realizações.

“Cada um de nós compõe a sua história,
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz,
E ser feliz”. (Trecho da letra de “Ando Devagar”
– Zé Ramalho)

RESUMO

PETRONI, Ana Paula. *Autonomia de Professores: um estudo da perspectiva da Psicologia*. 2008. 167p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2008.

A presente pesquisa investiga a autonomia do professor como elemento fundamental para o exercício de sua prática pedagógica. Seu *locus* é a escola, entendida como um complexo espaço, permeado por relações marcadas pela diversidade apresentada por seus atores e por suas práticas sociais. Seu objetivo é analisar, por meio das falas do professor, o que ele entende por autonomia. O método utilizado insere-se na abordagem qualitativa, e constitui-se da apresentação de trechos de falas retirados das entrevistas realizadas com os professores e com a vice-diretora, e relatos de cenas vivenciadas nas reuniões dos professores. Por meio de análise de conteúdo, estabelecemos categorias como: organização e participação nas decisões; autoridade e responsabilidade; emancipação e auto-regulação; que nos aproximavam da reflexão sobre a autonomia, voltando nosso olhar para a prática pedagógica, para o sentimento dos professores, para os elementos que compunham o contexto investigado. Como base teórica, utilizamos as concepções da Psicologia Sócio-Histórica e de seu principal representante, Vigotski, e as idéias da Educação Libertadora, apresentadas por Paulo Freire. Na conclusão, discutimos que, alguns professores se constituem como auto-regulados, mas não autônomos, mesmo que se esforcem para que sua prática seja autônoma. Tal reflexão surge da constatação de que são muitos os empecilhos existentes para o desenvolvimento dessa autonomia, como, por exemplo, a burocracia existente na rede municipal, as condutas existentes dentro da própria escola, a falta de um trabalho em grupo, do professor se implicar, responsabilizar-se, sentir-se como pertencente ao contexto no qual está inserido. Ser autônomo não significa ser sozinho, agir com individualidade, mas reconhecer-se como ser singular, consciente, crítico, autor de sua história, que age com responsabilidade e segue suas leis. No entanto, também encontramos práticas que se mostram como caminhos possíveis de serem seguidos para que a autonomia emergisse como aspecto das práticas pedagógicas, como algumas atitudes tomadas por parte da vice-diretora e dos professores, ao abrirem-se para as mudanças, sentirem a necessidade de discutir, refletir sobre suas ações, de preocuparem-se com a educação oferecida aos alunos. Por fim, apresentamos como a Psicologia seria importante na escola, na medida em que ela pode contribuir para a compreensão dessas interações, para o desenvolvimento do sujeito, nesse caso, para o desenvolvimento da autonomia, fazendo a mediação dos significados e sentidos atribuídos pelos atores escolares.

Palavras-chave: autonomia docente, Psicologia Sócio-Histórica, desenvolvimento humano, subjetividade e Educação Libertadora.

ABSTRACT

PETRONI, Ana Paula. *Autonomy of teaching: a study from the perspective of Psychology*. 2008. 167p. Dissertation (Masters in Psychology as Profession and Science) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2008.

This research investigates about the teacher's autonomy as a fundamental element for the pedagogical practice exercise. Its locus is the school, understood as a complex place, permeated through relationships marked by diversity by its actors and its social practices. The objective is to analyse, by the speeches of teachers, what they understand for autonomy. The method undertaken inserts in the qualitative analysis, and consists in the presentation pieces from speeches taken in the interviews realized with the teachers and the vice-principal, and reports of scenes experienced in the teacher's meetings. Through the content analysis, we established categories as: organization and participation in decisions; authority and responsibility; emancipation and self-regulation; that approaching us from the autonomy reflection, doing us look for the pedagogical practices, for the teacher's feeling, for the elements constituting the context investigated. As a theoretical base, we used the Socio-Historical Psychology and its main representative, Vigotski, and the ideas of the Liberative Education, presented by Paulo Freire. In the conclusion, we discussed that some teachers are considered as self-regulated, but not autonomous, even if they are striving for their practice be autonomic. This reflection arises from the fact that there are many aspects that are as impediments to their practice be autonomy like, for example, the bureaucracy that exist in the municipal school, the conducts that exist inside the proper school, such as the lack of a working group, to involve themselves in taking responsibility, to feel themselves as belonging to the context in which it is inserted. Be autonomic doesn't means be alone, act with individuality, but recognize themselves as being singular, conscious, critic, author of his story, which act with responsibility and follow their laws. Although, we can also found practices that show how possible paths to be followed to emerge as the autonomy aspect of teaching practices, like some attitudes taken by the vice principal and teachers, to open itself to the changes, feel the need to discuss, reflect on their actions, to be worried about the education offered to students. At last, we presented how the Psychology could be important in the school, in the way that it can contribute for the comprehension about these interactions, for the subject's development, in this case, for the autonomy development, doing the mediation of meanings and senses attributed by the actors school.

Keywords: teacher autonomy, Socio-Historical Psychology, human development, self-regulation and Liberative Education

SUMÁRIO

Justificativa.....	9
Introdução.....	11
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica.....	20
1.1 – A mudança de paradigma.....	20
1.2 – A teoria Sócio-Histórica em foco.....	21
1.3 – A contribuição de Paulo Freire e sua Educação Libertadora.....	34
1.4 – Vigotski e Freire: concepções que podem ser aproximadas?.....	43
Capítulo 2 – Refletindo sobre a autonomia.....	48
2.1 – Conceituando autonomia.....	48
2.2 – A Autonomia docente e a autonomia escolar.....	52
2.3 – Trabalho coletivo e autonomia.....	54
2.4 – Como compreendemos a autonomia?.....	58
Capítulo 3 – Algumas considerações sobre o professor e a formação continuada...	60
3.1 – Um pouco de história e do quadro atual da formação continuada...	63
3.2 – As políticas de formação continuada.....	65
3.3 – A formação continuada em Campinas.....	71
Capítulo 4 – Metodologia.....	75
4.1 – Considerações sobre a pesquisa – aproximando idéias.....	75
4.2 – Conhecendo o campo e seus sujeitos.....	77
4.3 – Delineamento da pesquisa.....	84
Capítulo 5 – Os Lugares e Não-Lugares da autonomia na escola.....	89
5.1 – Escola, organização e participação.....	89
5.2 – A autoridade e a responsabilidade na escola.....	106
5.3 – Liberdade, emancipação e auto-regulação: aspectos constituintes da autonomia.....	118
Capítulo 6 – Considerações Finais.....	132
Referências.....	138
Anexos.....	149
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	149
Anexo B – Roteiro de entrevista com os professores.....	150
Anexo C – Roteiro de entrevista com a vice-diretora.....	152
Anexo D – Quadro das categorias.....	154

Justificativa

A discussão sobre a situação da Educação em nosso país é algo muito presente na sociedade atualmente. Questões como fracasso escolar, exclusão, respeito, violência, indisciplina e condições de trabalho dos professores permeiam a mídia em todas as suas formas – rádio, televisão, revistas, jornais – e nos fazem pensar e questionar as relações existentes neste contexto e buscar compreender suas implicações para os sujeitos que participam de diversos espaços educacionais, sobretudo a escola. Esta situação tem criado muitas demandas a várias áreas do conhecimento, e a Psicologia da Educação/Educacional¹ vem tentando, há algum tempo, produzir teorias e iluminar práticas que respondam a algumas dessas questões.

O contato com os problemas da educação e com as produções da Psicologia da Educação, durante a graduação despertou meu interesse pela área, pois, ao discutir o papel da educação na constituição do sujeito, ficava questionando que contribuições a escola pública, da forma como eu a conhecia na época, poderia promover o desenvolvimento de seus alunos.

No último ano da graduação, como exigência para minha formação, elaborei um trabalho de conclusão de curso que tinha como primeira intenção estudar as políticas públicas e a Psicologia da Educação. Contudo, durante o levantamento da bibliografia, aprofundei meus conhecimentos sobre a Educação Libertadora de Paulo Freire e, imediatamente, identifiquei-me com suas idéias. O objetivo do trabalho, então, modificou-se e passei a investigar como a Psicologia poderia contribuir para a libertação das camadas oprimidas da sociedade.

A cada nova leitura, a vontade de conhecer mais e expandir o que já sabia aumentava, principalmente pelo fato de constatar o desconhecimento sobre o tema por parte de colegas e educadores. Terminado o trabalho, percebi que estava satisfeita com o que tinha conseguido e aprendido, mas aquilo não

¹ Neste trabalho adotaremos a terminologia Psicologia da Educação quando nos referirmos á Psicologia Escolar/Educacional, pois acreditamos que este termo abrange a complexidade da relação entre a Psicologia e a Educação.

bastava, queria continuar estudando e aprofundando os conhecimentos sobre o tema, pois acreditava que a Educação Libertadora de Paulo Freire era um caminho para a mudança da educação pública do país.

Inicialmente, o projeto elaborado para o mestrado propunha-se a investigar a relação entre a Educação Libertadora, a Psicologia e a função da escola. Porém, após várias reflexões, fui retomando o caminho percorrido por minhas leituras e me dei conta da importância da autonomia no trabalho do professor, dele reconhecer – ou não – sua autonomia para, assim, poder formar o aluno. Foi exatamente a percepção desse paradoxo presente na docência, de querer que o aluno se desenvolva e se torne um sujeito crítico e autônomo e estar ou não preparado para realizar este tipo de educação, que me encantou, que me fez pensar no que já havia vivido como estudante de escola pública, de ouvir queixas de professores, etc. O caminho por mim encontrado, então, foi entrar na escola pelas portas do trabalho desenvolvido pelos professores.

Naquele momento, acreditava que meu trabalho poderia oferecer novas possibilidades de leitura dos conceitos de Vigotski e Paulo Freire, e gerar, por meio do contato com professores, um espaço em que se tornassem possíveis reflexões acerca do cotidiano e das práticas escolares, promovendo desenvolvimento não só dos atores inseridos naquele contexto, como também o meu próprio, como profissional e pesquisadora.

Introdução

A autonomia é um aspecto sempre presente em produções sobre educação, como pode ser verificado nas pesquisas com a palavra chave “autonomia docente” ou “autoria docente”, constantes no banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), das reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), do Scielo, em sites de algumas universidades, entre tantos outros, e que se relacionam, de um modo geral, com a formação e prática dos professores, na elaboração de currículos e projetos pedagógicos, que visam à autonomia como necessária ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Trabalhos como os de Basso (1998), Campos (2004), Lüdke e Boing (2004) podem ser citados como exemplos dessa produção.

Basso (1998), de um modo geral, traz uma análise sobre o significado e o sentido do trabalho docente à luz da teoria da Psicologia Sócio-Histórica, fazendo importantes apontamentos, como o fato de o professor ter sim autonomia para desenvolver seu trabalho, podendo elaborar, por exemplo, a metodologia de suas práticas que melhor atendam à função de transmissão do conhecimento, promovendo interações com os alunos e mediando o processo de aprendizagem. No entanto, a autora ressalta a importância do professor compreender e atribuir significado e sentido à sua prática, pois, caso contrário, corre o risco de cair em um trabalho alienante, que se limita a cumprir o que já está proposto e entendê-lo como forma de subsistência, sem se dar conta de seu papel de mediador na construção da cultura e no desenvolvimento do aluno.

Campos (2004) faz uma retomada do conceito de autonomia e de como ele é importante para a formação de alunos e professores, visto que as idéias progressistas podem impedir o desenvolvimento do sujeito, transformando o ensino em meras práticas reprodutivas de valores dominantes.

Ao fazer uma retrospectiva histórica sobre o trabalho docente, Lüdke e Boing (2004) comparam os profissionais do Brasil e da França, apontando a desvalorização crescente que se estabeleceu em relação ao professor no Brasil.

Discutem a precarização do trabalho desenvolvido pelos professores, ainda que seja depositada nele toda a esperança da melhoria da educação, visto não haver investimentos necessários para que os professores sejam valorizados dentro e fora da escola, principalmente em relação aos salários pagos, apesar desse não ser o único problema. Ressaltam, também, a tecnologia utilizada na educação, em especial na educação a distância, que acaba por limitar o papel desempenhado pelo professor na mediação do conteúdo já programado. A escola, por sua vez, continuaria sendo vista e entendida como a organização capaz de transmitir o conhecimento, a produção cultural desenvolvida pela sociedade, e o professor seria o principal ator neste complexo espaço, o mediador, o transmissor, o crítico e intérprete desta cultura. Para as autoras, pela parceria entre Estado, agências formadoras e instituições e a prática da pesquisa, o professor poderia desenvolver melhor suas ações e ter mais autonomia para lidar com os aspectos e com as mudanças que envolvem seu trabalho.

Como pode ser visto, a autonomia docente vem recebendo destaque nas produções científicas, mas antes de se tecer considerações mais aprofundadas sobre o conceito de autonomia, da perspectiva que abordaremos neste trabalho, assim como do referencial teórico que o sustenta, acreditamos ser necessária uma retomada da história da relação entre Psicologia e Educação, visto ser a área de conhecimento em que se insere este trabalho.

Durante muito tempo, para explicar as causas do fracasso escolar, a Psicologia teve como foco o aluno, implicando uma rotulação e visão reducionistas, principalmente quando estes alunos eram de famílias pobres, ditas desestruturadas, com desnutrição, etc (MOYSÉS e COLLARES, 1997; PATTO, 1997, 2000).

Segundo alguns estudiosos, a escola estava acostumada a trabalhar com alunos da classe dominante, e não soube lidar com a nova população, que possuía uma cultura diferente. Acreditava-se que todos os alunos deveriam ser capazes de aprender o conteúdo ensinado, e o objetivo era fazê-los se adaptar à escola e não esta se adaptar às diferenças apresentadas pelos alunos (AQUINO, 2000; PATTO, 2000).

A Psicologia teve um importante papel na construção desse quadro, em que se rotulavam os alunos como inaptos a participarem do processo educacional, já que ela fora chamada para dar conta do que os professores não davam, isto é, o psicólogo deveria avaliar os alunos, contribuir para a formação de classes homogêneas, atender, seguindo o modelo clínico, de forma individualizada, aos “alunos-problema”, etc (ANDALÓ, 1984; COLL, 1996; PATTO, 1997, 2000; BOCK, 2003).

Constatando os tropeços da Psicologia da Educação naquele momento, hoje sabemos que o psicólogo escolar/educacional não pode voltar seu olhar somente para o aluno que, segundo a escola, apresenta alguma dificuldade. Ele deveria ser o mediador entre professor-aluno-família-escola e comunidade, compreendendo essas relações e suas repercussões no cotidiano escolar e no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, auxiliando o professor a compreender a diversidade existente, oferecendo-lhe ferramentas que poderia utilizar para realizar um melhor trabalho (AQUINO, 2000; MEIRA, 2003; SOUZA, 2006b).

Segundo Maluf (1995), nos últimos tempos tem-se procurado refazer as bases nas quais a Psicologia Educacional se apóia, na tentativa de se formar profissionais capazes de investigar, avaliar e trabalhar com a realidade da população, ou seja, que envolva uma atuação mais crítica e consciente das questões sociais apresentadas, atendendo aos novos rumos que a profissão vem seguindo.

No entanto, ao se investigar mais profundamente o porquê do fracasso estar tão presente no cotidiano escolar, passou-se a acreditar que a culpa de todo o fracasso do sistema de ensino era do professor, pois ele não estaria preparado para ensinar, não teria capacidade para lidar com os alunos, sua formação não daria conta de lidar com todas as diferenças existentes na sala de aula, não saberia respeitar as individualidades, não se preocuparia em conhecer o contexto da população com a qual trabalhava, não estaria pronto para enfrentar uma realidade totalmente diferente da sua (PATTO, 2000). Vê-se, então, que o foco mudou do aluno para o professor e, mais uma vez observa-se a tentativa de encontrar um culpado para o fracasso do processo educacional.

Souza (2002) considera que há muito tempo acredita-se que o professor é a grande esperança para a solução de todos os problemas existentes na educação, ao mesmo tempo em que o responsabilizam por todos os erros presentes, principalmente pelo fracasso. Esse modo de enxergar o professor é o mesmo que se utilizava para analisar os alunos, ou seja, não há a preocupação em investigar em qual contexto o professor está inserido, como é sua rotina de trabalho, em quais situações é obrigado a trabalhar, ou ainda o fato de se submeterem a instâncias superiores e a seus mandos e desmandos, sem ao menos, algumas vezes, conseguirem entender o que está sendo feito.

Ao pensar no trabalho desenvolvido pelo professor, em sua prática pedagógica, e nas tantas propostas de educação em que se lê que a formação oferecida ao aluno deve propiciar que ele se torne um sujeito autônomo, perguntamos-nos se é possível ao professor levar adiante esta tarefa sem vivenciar a autonomia no exercício de sua prática. Nascem, então, a questão que constitui o problema a ser investigado nesta pesquisa: **o que o professor entende por autonomia?**

Há vários trabalhos que nos ajudam a trilhar o caminho de reflexão a que nos propomos, apresentando propostas, pressupostos e idéias que vêm sendo trabalhadas há tempos, e que se ligam à autonomia.

Indo contra a pedagogia tradicional, considerada por muitos como autoritária, e a pedagogia ativa – que tinha a Escola Nova² como uma de suas bases – que postulava que o aluno deveria ser colocado no centro do processo ensino-aprendizagem, compreendido como um sujeito capaz de assumir os trabalhos a serem desenvolvidos, e o professor reduzido a simples orientador, as pedagogias libertárias viam o aluno como integrante do processo educativo, como um sujeito ativo, que precisaria ter a sua individualidade, as dificuldades e interesses de cada um defendidos, mas tendo o trabalho do professor como um importante aspecto deste processo. Ou seja, uma educação de libertação de toda a comunidade escolar (MARTINS, 2002).

² Para um maior aprofundamento sobre a Escola Nova ver Saviani (1999) e Bock (2003).

Essa autora aponta que, nos dias de hoje, a autonomia da escola passou a ser entendida como a delegação de maior responsabilidade a essa organização, que passou a cuidar de seus procedimentos financeiros e administrativos.

Um outro autor que trabalha com esta questão da autonomia é Gadotti (2004), que demonstra como a luta pela autonomia da escola não pode ser entendida separada da luta pela autonomia da sociedade, pois deve-se levar em consideração as diferenças existentes quanto ao trabalho a ser desenvolvido,

[...].Cada escola deveria poder escolher e construir seu próprio projeto político-pedagógico. Escola não significa um prédio, um único espaço ou local. Escola significa projeto em torno do qual poderiam associar-se várias unidades escolares, superando o temido problema da atomização do sistema de educação. Escola e governo elaborariam em parceria as políticas educacionais (GADOTTI, 2004, p.7-8).

O que esses dois autores trazem como contribuição para o campo da autonomia é a identificação de elementos que prejudicam seu desenvolvimento, como, por exemplo, a burocracia. Do mesmo modo, Souza (2005), ao observar relações existentes entre o Estado (representado pela Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino – mandante), a coordenadora e as professora (agentes), os alunos (clientela) e as famílias (público), constata que a burocracia exerce importante papel na manutenção do poder em mãos de quem exerce o mando – no caso, o Estado – como resultado de uma relação pautada pelo mando-obediência, em que não há espaço para a expressão dos atores da escola.

Impera a descrença do mandante nos agentes, dos pais na escola, e o sentimento de desresponsabilidade dos agentes com relação aos resultados obtidos pelos alunos. Nessa situação, prevalecem, na escola, relações que reproduzem o medo, a obediência, o desrespeito, e a falta de confiança (SOUZA, 2005), as quais permeiam o contexto interativo em que os sujeitos se constituem.

Ao final de sua análise, assim como Gadotti (2004), Souza (2005) ressalta o quanto seria necessário dar crédito à educação, estabelecer uma relação de confiança entre o Estado, a escola, os alunos e as famílias. No entanto, ambos os autores entendem que este é um caminho longo e árduo a ser

percorrido, visto a escola ser um espaço complexo, que se constitui das várias relações existentes dentro dela (professores, alunos, coordenação, Sistema de Ensino, pais e comunidade) e que é entendida como uma instituição, produzida pela sociedade, e que como tal deveria ter sua autonomia.

Diante do exposto, pensar em autonomia é caminhar na tênue linha existente entre autonomia, heteronomia e autoridade. É pensar nos limites de uma atuação que a todo o momento é alvo de críticas e de incompreensões, em um profissional que se vê em meio a violências diversas, mandos e desmandos, tendo de lidar com uma parcela da população que possui valores e costumes diferentes dos seus, acreditando, muitas vezes, que está de mãos atadas, e acaba não atuando de modo a promover a transformação de seus alunos e de si próprio (AQUINO, 2000; ARENDT, 2000; SOUZA, 2002).

A autoridade na docência tem sido objeto de estudo e discussão de vários pesquisadores (DAMKE, 1995; FREIRE, 1996, 1999, 2005; PATTO, 2000; SANTOS, 2000; SOUZA, 2005). Na história da educação, observa-se que o professor sempre foi visto, e acabava assim atuando, como o dono do conhecimento, com a única função de transmiti-lo, sem se dar conta de que a relação estabelecida entre ele – professor – e o aluno teria de ser de troca, em que todos pudessem ensinar e aprender, levando-se em consideração a cultura e o conhecimento de cada sujeito, o que não seria possível sob os auspícios do autoritarismo.

A partir das leituras que vimos fazendo e das experiências vinculadas à escola, levantamos a hipótese de que o professor não possui autonomia para desenvolver seu trabalho e, se a possui, esta costuma ficar no âmbito do discurso. Para sustentar nossas discussões, utilizaremos os referenciais teóricos da Psicologia Sócio-Histórica e da Educação Libertadora.

Um dos principais representantes da Psicologia Sócio-Histórica é Vigotski, pesquisador russo que vivenciou a revolução de 1917 (época em que seu país encontrava-se devastado), que se propôs a desenvolver uma Psicologia que atendesse à demanda social presente na época.

Três temas compõem o núcleo da teoria de Vigotski: a crença no método genético ou evolutivo; a tese de que os processos superiores de funcionamento mental têm origem no social; e a idéia de que os processos mentais só podem ser compreendidos mediante o estudo dos instrumentos e dos signos, que atuam como mediadores. Esses três temas estão intimamente relacionados e seu estudo articulado é que possibilita a compreensão de como o sujeito se constitui ao longo de seu desenvolvimento (SOUZA, 2005, p.27).

Vigotski queria, com sua teoria, fazer uma síntese que pudesse dar conta de explicar o desenvolvimento dos processos psicológicos, de forma unificada e, para isso, buscou responder à seguinte pergunta: como o sujeito constrói cultura e de que forma esta afeta o seu desenvolvimento? (PALANGANA, 1994; PINO, 2000).

Podemos entender, então, que a cultura, a história do sujeito, a mediação exercida pelo outro, por meio da linguagem, na aquisição do conhecimento já produzido, são questões centrais na obra de Vigotski (PALANGANA, 1994; PINO, 2000).

A Educação Libertadora também traz idéias que podem auxiliar na compreensão da importância da autonomia no trabalho do professor. Para essa abordagem, que tem em Paulo Freire (1996, 1999, 2005) seu maior representante, o sujeito será capaz de se libertar quando se tornar consciente de sua história, agindo em seu contexto, e não só reproduzindo o que lhe é passado. Um dos meios para se dar início a essa nova forma de se pensar o sujeito é a formação, a educação crítico-reflexiva, em que se começa a agir com autonomia, acabando, assim, com a reprodução de uma cultura dominante que não atende à realidade de determinada parcela da população.

Assim, neste trabalho, tomaremos o conceito de autonomia como um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona à sua capacidade de resolver problemas por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto para assumir uma maior responsabilidade e arcar com as conseqüências de seus atos (FREIRE, 1996, 1999, 2005).

Em síntese, para responder à questão da pesquisa, o que os educadores entendem por autonomia, elegemos os seguintes objetivos:

- Conhecer e caracterizar uma escola da rede pública municipal de ensino;
- Analisar a concepção dos professores sobre a autonomia,
- Analisar a relação entre a autonomia e as ações dos professores;
- Articular os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e da Educação Libertadora no que concerne ao conceito de autonomia;
- Tecer considerações sobre o papel do psicólogo na promoção da autonomia do professor.

O texto que ora apresentamos tem a seguinte organização:

O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica adotada nesse trabalho, sendo apresentadas a Psicologia Sócio-Histórica e a Educação Libertadora, com uma breve história de seus representantes (Vigotski e Paulo Freire), os principais conceitos trabalhados pelos autores, a idéia de auto-regulação e autonomia defendida por eles e, no final, faz-se uma aproximação dessas teorias.

No segundo capítulo, fazemos uma apresentação do conceito de autonomia, trilhando um caminho que passa por vários autores que o utilizaram em seus trabalhos, apresentando, também, as definições sobre seu antônimo, heteronomia, até chegarmos ao que nós entendemos por autonomia.

No capítulo três trabalhamos com a questão da formação continuada, montando um panorama que foi buscar seu início, passando pelas políticas existentes e como ela se apresenta hoje, além de a contextualizarmos no município de Campinas, no qual se encontra a escola que se abriu como campo.

O quarto capítulo apresenta a opção metodológica feita por nós, sendo que demonstramos todo o processo e o movimento adotados para a realização desta pesquisa.

O capítulo cinco constitui-se de nossa análise, em que apresentamos os resultados da pesquisa, trabalhando com os dados obtidos, buscando em nossas reflexões identificar a presença da autonomia na escola e na prática

docente, a influência que ela exerce nesse contexto e em seus atores, em especial no professor, identificando, também, o que ele entende por autonomia.

Por fim, no capítulo seis, retomamos os aspectos discutidos durante todo o trabalho, apresentando caminhos que poderiam ser seguidos para que se promovesse o desenvolvimento da prática docente, possibilitando a constituição de um sujeito autônomo, principalmente no que se refere ao professor, apontando a Psicologia como uma ciência que em muito tem a contribuir com esse campo, já que poderia mediar as relações estabelecidas entre os atores escolares, colocando-os para refletirem sobre si mesmos, percebendo-se, então, como sujeitos pertencentes a um contexto e autores de suas histórias.

Capítulo 1 – Fundamentação Teórica

1.1 – A mudança de paradigma

O paradigma utilizado pelas ciências naturais, entre os séculos XIX e XX, ditava o que era preciso para que uma disciplina fosse caracterizada e aceita como ciência. O que se postulava era a visão cindida do sujeito, os dados quantificáveis, a neutralidade do pesquisador. Esse modelo foi adotado pelas ciências humanas, na tentativa de se elevar como ciência dentro do quadro das disciplinas científicas. No entanto, essa forma de fazer ciência não responderia às demandas apresentadas pelas ciências humanas e sociais, já que estas lidam com sujeitos que possuem uma história e que estão inseridos em um contexto específico (SCHNITMAN, 1996; GATTI, 1999ab).

Souza (2005) traz uma boa discussão acerca deste fato que permeia a prática da pesquisa nas ciências sociais, fazendo apontamentos sobre a não neutralidade do pesquisador e em como as ciências humanas estão descaracterizando seu objeto de pesquisa – o homem – quando não o considera em sua complexidade, mas como um ser dividido em partes e aspectos diversos.

Essas reflexões sobre o paradigma adotado pelas ciências humanas e sociais, transportado das ciências naturais, vêm cercando a produção de conhecimento que acaba por não atender às demandas e nem se ligar com as práticas sociais existentes na sociedade (SOUZA, 2005).

Sendo assim, o que se pode ver é que a Psicologia, em especial a área de Psicologia da Educação, encontra-se em uma fase de transição, de mudança de paradigma, já que começa a se dar conta de que o sujeito a ser pesquisado é complexo e partilha interações que produzem sua subjetividade, que, mesmo não podendo ser quantificável, precisa ser levada em consideração. Percebeu-se que não cabe mais olhar o sujeito fragmentado, deslocado de seu contexto histórico, cultural e social, como o faz a pesquisa no campo das ciências naturais, mas sim olhar para as subjetividades produzidas nas relações estabelecidas entre o sujeito e o outro (SCHNITMAN, 1996; GATTI, 1999a; SOUZA, 2005).

Vale ressaltar que essa mudança de paradigma quebrou também a noção da verdade absoluta, já que esta se mantém com o caráter de certeza enquanto responde às perguntas apresentadas em determinado espaço de tempo. A partir do momento que o conhecimento não responde mais às demandas apresentadas, ele passa a não mais ser considerado como verdade e abre espaço para um novo conhecimento (SCHNITMAN, 1996; SOUZA, 2005).

Por acreditar que a Psicologia Sócio-Histórica e seu principal representante, Vigotski, corroboram com esse paradigma emergente na pesquisa em Psicologia, é que optamos por tomá-la como base para a fundamentação deste trabalho.

1.2 – A Psicologia Sócio-Histórica em foco

A opção pela Psicologia Sócio-Histórica³ se deu pelo fato dela oferecer subsídios para olhar o contexto a ser pesquisado e seus sujeitos de maneira complexa, em sua totalidade, focalizando as subjetividades produzidas nas relações. Além do que, Vigotski postula o conceito de auto-regulação, uma das principais funções psicológicas superiores que, a nosso ver, se aproxima do conceito de autonomia, objeto de estudo desse trabalho.

Lev Semynovitch Vigotski nasceu em uma pequena cidade da Rússia (Orsha), no ano de 1896 e morreu em 1934. Sempre teve destaque em sua carreira de estudante e se dedicava aos estudos de Filosofia, Lingüística, Psicologia, Ciências Sociais e Artes; formou-se em Direito, Filosofia e Medicina. Foi a partir do convite de A. R. Luria, para participar do Instituto de Psicologia de Moscou, que ele desenvolveu várias pesquisas e estabeleceu relações com Leontiev, Sakharov, entre outros, e ainda teve contato com a educação especial; o que fez aguçar seu interesse pela psicologia (PALANGANA, 1994).

³ O termo Sócio-Histórico (socioistórico) foi adotado a partir da década de 90 pela professora Silvia Lane, para designar a teoria postulada por Vigotski. O termo social foi escolhido para que os não conhecedores de sua teoria tivessem acesso à amplitude de seus postulados. Originalmente, Vigotski nomeou sua teoria de histórico-cultural, mas aqui no Brasil traduziram como social para lançar o olhar sobre todas as produções humanas, permitindo assim que não se restringisse somente à arte e/ou aos aspectos históricos (SILVA e DAVIS, 2004).

Palangana (1994) e Cole e Scribner (1998) relatam que, ao fim do século XIX, época em que Vigotski iniciava o desenvolvimento de sua teoria, havia duas correntes que dominavam o campo da Psicologia, mas que não se conciliavam; tratava-se do empirismo de John Locke, na América e do idealismo de Kant e Descartes, na Europa. Além disso, havia também outras três teorias, que, apesar de não serem de cunho psicológico, influenciavam a Psicologia: a teoria da evolução das espécies, de Darwin; a descrição das relações entre eventos físicos e o funcionamento da mente, de Fechner; e a teoria fisiológica do funcionamento dos processos mentais de seres humanos normais, de Sechenov. Já as correntes psicológicas mais difundidas envolviam a psicologia da introspecção de Wundt, a reflexologia de Pavlov e a Gestalt dos alemães Wertheimer, Köhler e Koffka.

Diante destes vários pontos de vista, muitos dos psicólogos soviéticos não estavam contentes com as explicações sobre os fenômenos psicológicos, pois os métodos utilizados não levavam em consideração o sujeito em sua completude, sem observar todos os aspectos que envolviam seu comportamento. A intenção dos psicólogos soviéticos era formular uma psicologia que conseguisse dar conta de atender aos problemas políticos e sociais apresentados pelo país e pela população (a Rússia passara pela Revolução de 1917) e não somente mais uma teoria a serviço dos ideais da Revolução. Áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Lingüística já estavam se dedicando a esta conduta, tentando não apenas explicar e identificar as variáveis quantitativas dos comportamentos humanos, mas compreender o homem como complexo, contextualizado, a natureza de seu desenvolvimento e o que o influenciava (PALANGANA, 1994; COLE e SCRIBNER, 1998). Logo, já em sua gênese, a Psicologia Sócio-Histórica assume o caráter de Psicologia Geral.

Kornilov foi o pioneiro a tentar ampliar o olhar da Psicologia, aplicando os princípios da dialética marxista aos comportamentos. No entanto, os resultados não foram muito produtivos, pois ele somente transpôs os conceitos vigentes de então e acabou por não trazer nenhuma nova contribuição, mas, com toda a certeza, suas idéias influenciaram o trabalho de Vigotski (PALANGANA, 1994; COLE e SCRIBNER, 1998).

Um outro teórico que influenciou o desenvolvimento do trabalho de Vigotski foi Blonsky, que acreditava que as funções mentais complexas só poderiam ser explicadas pelo desenvolvimento e pelas influências do social, postulando que o comportamento só poderia ser compreendido a partir de sua história e que as atividades dos sujeitos são imprescindíveis para o entendimento do psicológico (PALANGANA, 1994; COLE e SCRIBNER, 1998).

No ano de 1924, durante o Segundo Encontro de Neuropsicologia, Vigotski apresentou sua idéia teórico-metodológica, distanciando-se do que já existia e expondo que as escolas psicológicas existentes não davam conta de explicar os processos psicológicos de forma única; pois não conseguiam superar suas diferenças, identificando, assim, uma crise na Psicologia. Diante disto, Vigotski se encarregou de fazer uma síntese das concepções existentes e formular um novo modelo teórico, o que o tornou

(...) pioneiro na descrição dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento. Sua proposta completa-se quando ele, tomando a idéia de Kornilov, consegue demonstrar como a epistemologia dialético-materialista deveria orientar o estudo dos fenômenos psíquicos (PALANGANA, 1994, p. 83).

Vigotski tomou como base, para formular sua teoria, o materialismo dialético e histórico de Marx e Engels, marcando bem o lugar de onde fala, quando pontua a importância do concreto, da história do sujeito, da produção dos instrumentos e signos, que possibilitam a transformação da natureza e do homem, pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a compreensão do homem como um ser cultural e social; formulando, assim, o que pode ser chamado de um novo paradigma (PALANGANA, 1994; PINO, 2000, 2001).

De acordo com Cole e Scribner (1998), foi com os princípios do materialismo dialético que Vigotski conseguiu entender os problemas existentes em sua época, principalmente ao explicar que todo fenômeno é um processo em constante movimento e mudança, passando assim a investigar, como objeto da psicologia, a origem do desenvolvimento, a transformação das funções

psicológicas elementares em superiores; ou seja, era preciso voltar o olhar para a história do fenômeno.

Partindo do materialismo histórico, Vigotski desenvolveu a idéia da mediação dos signos para a transformação social e cultural. Para isso, ele se utilizou do conceito de instrumento e da transformação que ele proporciona ao ser utilizado pelo homem, na natureza e em si próprio. Esses dois sistemas, os instrumentos e os signos, têm suas origens na sociedade e seguem o caminho de sua história, mudando *“a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural”* (p. 9, COLE e SCRIBNER, 1998).

Apesar dessa aproximação existente entre a função do instrumento e a do signo, que é a de transformação, acreditamos que cabe aqui fazer uma diferenciação entre eles. Vigotski (1995; 1998) deixa claro que os instrumentos são voltados para a transformação da natureza externa; leva a mudanças no objeto. Já os signos estão voltados a atividades que agem no psicológico, na transformação interna do sujeito, não tendo nenhuma influência sobre o objeto da ação.

Sendo assim, entendemos porque, para Vigotski (1998), o central no desenvolvimento humano é a influência da cultura e do social, ou seja, o contexto histórico no qual o sujeito está inserido, e a mediação do outro na aquisição – internalização – das formas culturais existentes. Por isso, é que podemos dizer que ele concebia o cérebro humano como plástico, ou seja, que de acordo com o ambiente sócio-histórico no qual o sujeito estivesse inserido, haveria diferentes influências, interferindo em seu desenvolvimento cognitivo e em sua constituição, pontuando a sua preocupação em estabelecer a unidade dialética existente entre o aspecto biológico e o cultural do desenvolvimento da conduta (PALANGANA, 1994).

Palangana (1994) e Silva e Davis (2004) demonstram bem a concepção assumida por Vigotski, ao definir sua compreensão de homem e de mundo, quando explica que o homem é, em essência, um ser social, por ser constituído de relações sociais estabelecidas com outros homens e com a

natureza, por ser o produto e o produtor dessas relações, em um processo histórico.

Essa posição de Vigotski fica explícita quando verificamos a sua lei geral de desenvolvimento, em que postula que tudo o que constitui o sujeito esteve antes no social, ou seja, o que constitui o sujeito é resultado do que foi significado nas e pelas relações sociais, por meio de mediações de instrumentos e signos presentes na cultura; passando, então, a ser um modo que o sujeito “adquire” para funcionar consigo mesmo e com os outros (PALANGANA, 1994; SMOLKA e LAPLANE, 2005).

De acordo com Smolka e Laplane (2005) e Aguiar (2007a), o sujeito nasce com o potencial para se tornar homem e seria por meio da relação com outros homens que o bebê aprende a ser homem, pois ele se apropria dos modos de ação já presentes na cultura, por meio das relações estabelecidas e das situações concretas de vida existentes; formando, assim, a sua individualidade, em um processo de diferenciação.

Uma consideração importante a ser feita refere-se ao que Vigotski entendia por social e cultural, já que esses dois conceitos são peças-chaves de sua teoria.

Para compreender melhor essa questão, recorremos a Pino (2000), que faz considerações relevantes, quanto ao entendimento do social e do cultural para Vigotski. O autor diz que o social seria um fenômeno ligado a raízes biológicas, ou a uma sociabilidade natural, já que outras formas de vida, sem ser a humana, também possuem suas formas de sociedade; caracterizando, assim, as formas de sociabilidade presentes no mundo real, material, o que o coloca em uma posição anterior à cultura.

A cultura emergiria, assim, desta sociabilidade natural, que torna possível a sociabilidade humana, como obras de sua atividade. Podemos entender desta maneira: a cultura seria a forma como a sociedade se organiza por meio das produções do homem (artes, técnicas, tradições, valores, normas, linguagem, entre outras) que transformam aquilo que é natural, que foi dado pela natureza em cultural, produzida pelo homem (PINO, 2000).

A cultura também se torna importante na teoria de Vigotski, na medida em que ele propõe o desenvolvimento cultural em contra-partida às idéias vigentes em sua época, de um desenvolvimento puramente biológico. Para ele, o biológico estaria na base do desenvolvimento, poderia ser chamado de alicerce do desenvolvimento, mas, a partir das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos, esse biológico se transformaria em aspectos culturais internalizados e externalizados. Vale ressaltar que essa transformação do biológico e do cultural não pressupõe que o primeiro desapareça, mas que ele é incorporado à história humana, ficando subjugado à cultura (PALANGANA, 1994; SMOLKA e LAPLANE, 2005).

Como se daria, então, esse desenvolvimento cultural?

O desenvolvimento cultural, que ocorre por meio da mediação do outro, é constituído por três momentos, assim denominados por Vigotski (PINO, 2000): o desenvolvimento *em si*, que pode ser entendido como a realidade, o que já está dado, é a parte natural ou biológica da criança; o desenvolvimento *para os outros*, em que o dado em si adquire significação para os outros, emergindo assim a cultura e permitindo um distanciamento da realidade, que desdobra-se em representação e permite que o sujeito tome conhecimento de sua consciência; e o desenvolvimento *para si*, que é caracterizado pela constituição cultural do indivíduo, ou seja, é quando as significações atribuídas pelos outros são internalizadas pelo sujeito, de acordo com as significações que ele atribui a elas.

Pode-se ver, então, por meio destes três momentos (em si, para os outros e para si) a importância da linguagem e do outro na constituição cultural do indivíduo. Seria por meio destes dois aspectos (a linguagem e o outro) que o sujeito tomaria conhecimento da cultura, das coisas em si, já que a palavra proferida pelo outro permite que a criança tenha acesso às significações e as signifiquem, em um processo dialético e permanente, passando das coisas concretas, da inteligência prática, para os processos do pensamento. As funções psicológicas elementares que acompanham a criança desde o seu nascimento vão dando origem, assim, às funções psicológicas superiores, quando a criança toma conhecimento do que já foi socialmente produzido, apropriando-se das

significações por meio da mediação semiótica, nas interações com outros (OLIVEIRA, 2000b; PINO, 2001).

O que vimos até aqui deixa clara a posição crítica assumida por Vigotski ao formular a sua teoria, ao se contrapor às idéias que dominavam as ciências em sua época, em que o sujeito era visto e compreendido por suas partes e não se voltava o olhar para o todo que compunha e era composto por estas partes, nem tampouco para a dinamicidade que caracteriza o desenvolvimento.

Há, ainda, a questão entre o biológico e o cultural, que foi explorada por este autor, pontuando a importância de se considerar, no desenvolvimento do sujeito, essas duas dimensões, lembrando que, ao nascer, o sujeito se insere em uma cultura já existente, que irá ditar, nas e pelas relações sociais que proporcionam a internalização pela mediação de signos e instrumentos, seu modo de agir; provocando, assim, a passagem, a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Contudo, importa ressaltar que a ação da cultura não subjuga o sujeito, assumindo um caráter determinista, visto que o sujeito de Vigotski é interativo, age sobre o social e a cultura, impondo sua singularidade.

Podemos dizer, então, corroborando as idéias de Palangana (1994) e Souza (2005), que esses aspectos justificam os três princípios postulados por Vigotski: a crença no método genético ou evolutivo; a idéia de que é no social que o funcionamento mental dos processos superiores se originam; e a hipótese de que é a partir da mediação dos signos que se torna possível a compreensão dos processos mentais.

Falamos até aqui, várias vezes, em funções psicológicas superiores. O que seriam elas para Vigotski?

Vigotski (1995, 1998) diferencia as funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores, ao descrever que as primeiras referem-se aos processos de origem natural, biológicos, que acompanham o sujeito desde o seu nascimento. Já as funções psicológicas superiores dizem respeito a atividades psicológicas internalizadas, que deixam de ser naturais e passam a ter

características da cultura, mediadas por signos construídos socialmente. De acordo com o autor, seria impossível compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sem investigar suas raízes biológicas e sua pré-história.

As funções psicológicas superiores também se diferenciam das elementares por serem auto-reguladas, sociais ou culturais, conscientes e mediadas por signos. Essa diferenciação demonstra as propriedades dessas funções superiores, ou seja, a sua origem no social e a sua organização, que é auto-reguladora (DÍAZ, NEAL, AMAYA-WILLIAMS, 1996).

Oliveira (2000b) pontua que as funções psicológicas superiores vão sendo estabelecidas por meio das interações entre o sujeito e o outro, na aquisição de experiências histórico-sociais partilhadas.

Seria no encontro entre as funções psicológicas elementares e superiores, que se originaria o desenvolvimento psicológico; sendo esta forma de compreensão uma nova concepção sobre como se dá o desenvolvimento geral de uma pessoa (VIGOTSKI, 1998).

Vigotski (1995) deixa explícita a importância que os processos mentais superiores têm para o desenvolvimento: a diferenciação do homem do animal. Para ele, o animal age somente por instinto, não é capaz de pensar suas atitudes, ir além do concreto, ao contrário do homem que, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, torna-se capaz de dominar suas ações, planejar, pensar abstratamente por meio de representações do real, internalizadas.

Sendo assim, concordamos com Silva e Davis (2004) e Aguiar (2007a), quando pontuam que as funções psicológicas superiores são de origem social, resultado das relações sociais externas internalizadas pelos sujeitos e que passam a compor o si mesmo, como resultado da atividade, da produção, do trabalho humano.

Desse modo, podemos entender as funções psicológicas superiores, como sendo aquelas que permitem ao homem agir de acordo com as determinações já existentes na cultura em que está inserido, fazendo parte da

história, mas em um processo de internalização das significações pela via da mediação do outro, transformando à natureza e a si mesmo.

Resta-nos a seguinte indagação, ou curiosidade: quais seriam essas funções psicológicas tão importantes?

Silva e Davis (2004) trazem, como exemplo, a formação de conceitos, a memória lógica, a abstração, a imaginação, a atenção voluntária e o domínio da própria conduta ou auto-regulação, considerada por Vigotski (1995) a principal função psicológica superior; já que, para haver o domínio do homem sobre a natureza, ele precisa se dominar.

Com isso, podemos dizer que o processo de internalização é peça fundamental para o desenvolvimento do homem, ou seja, para a passagem de suas bases puramente biológicas às funções psicológicas superiores, ao acesso à cultura, ao social. No que consiste então esse processo?

De acordo com Vigotski (1998), o processo de internalização corresponde à reconstrução interna que uma pessoa faz de uma atividade externa. A internalização consiste em várias transformações de atividades objetivas, que são externas ao sujeito, encontram-se no social, no âmbito interpessoal, e passam a ser subjetivas, ocorrendo internamente, no âmbito intrapessoal, por meio da mediação. Esse processo é um movimento que ocorre ao longo do desenvolvimento do sujeito, de modo permanente, com alterações nas leis que regem sua conduta.

Isso quer dizer que podemos entender o processo de internalização, não como a simples transposição do que está no social (âmbito externo) para o privado, particular (âmbito interno), mas, nas palavras de Silva e Davis (1994), “*é um processo que ocorre ao longo da história do indivíduo, numa sucessão de eventos, permeada [internalização] sempre por aspectos cognitivos, motores e afetivos*” (p. 642).

O que é internalizado pelo homem, durante seu desenvolvimento, são as representações que foram mediadas pelos signos, das atividades significadas no plano intersubjetivo, que passam então a constituir a estrutura do sujeito no

desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores; mostrando, assim, sua origem no social e no cultural (AGUIAR, 2007a).

Ao internalizar, o sujeito torna-se capaz de agir sem necessitar dos estímulos auxiliares, da mediação do outro, passando a se comportar por si mesmo (DÍAZ, NEAL, AMAYA-WILLIAMS, 1996).

Faz-se importante, também, apresentar a discussão feita por Pino (2000), e retomada por Aguiar (2007a), a respeito do uso do conceito de conversão. Os autores dizem que Vigotski falava desse conceito para demonstrar a mudança das relações sociais, mediadas em funções psicológicas superiores. A internalização dessas relações sociais seria o processo de conversão, em que o público se converteria em privado, o concreto em simbólico; fazendo com que o elemento presente no social converta-se em um elemento para a constituição do homem.

Para entendermos melhor esse processo de internalização, citaremos agora o exemplo clássico, apresentado por Vigotski (1998), sobre o desenvolvimento do gesto de apontar na criança. Ele diz que, no princípio, esse gesto não passa da simples tentativa da criança de pegar um objeto, mas, diante do insucesso da criança, uma outra pessoa significa sua ação como sendo a de apontar. Com isso, a atividade da criança, deixa de se dirigir para o objeto físico, concreto, e passa a se dirigir a um outro, que significa sua ação. Essa ação é então significada como o ato de apontar e, a partir disso, a criança internaliza essa significação e atribui um novo sentido à sua ação.

Após essas considerações sobre o processo de internalização, é importante atentar para o papel da mediação semiótica e da linguagem, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O processo de mediação semiótica pode ser compreendido como aquele em que, fazendo uso de palavras ou signos, o sujeito se afasta do campo real, material, concreto, e acede ao campo das representações do real, significando as significações existentes em sua relação com o outro e consigo mesmo (PINO, 2001). Acreditamos poder dizer que a mediação seria um processo em que o outro das relações estabelecidas com o sujeito, seria um dos

meios pelo qual se tornaria possível acessar os conhecimentos, as normas, socialmente construídos, para que depois construísse seus próprios conhecimentos e suas próprias normas. A linguagem exerce papel fundamental nesse processo, já que ela seria o elemento fundante dessa mediação.

A aquisição da linguagem tem importante destaque nas obras de Vigotski (VIGOTSKI, 1998; OLIVEIRA, 2000b; PINO, 2000, 2001; HERNANDES, 2002ab; SOUZA, 2005). Para ele, seria por meio da apropriação da palavra, que se torna possível ao sujeito interagir com o outro e com os objetos. Logo, a palavra é a mediação entre o sujeito e seu mundo social e cultural. No entanto, compreender a função dos signos como *“possibilitar a abstração e a generalização, descolando a imagem sensorial da singularidade dos objetos determinada pela sua materialidade”* (PINO, 2000, p. 42), no processo de internalização do sujeito, não é tarefa fácil, mas, sem mergulhar nessa compreensão, não é possível entender as concepções propostas por Vigotski.

Ao nascer, a criança já se encontra inserida em um mundo que é repleto de significações, com conhecimento já produzido, permeado por uma cultura e por uma sociedade, cada qual com seus costumes, normas e valores. Os signos não são inventados pelos sujeitos, mas tomados por eles desde o seu nascimento, por meio das relações presentes em seu contexto. É através da linguagem que o outro possibilita o acesso dessa criança às significações das coisas reais, passando, assim, ao campo das representações, dos signos, constituindo-se, então, como um sujeito cultural (OLIVEIRA, 2000b; PINO, 2000, 2001).

A aquisição da linguagem permite também que o sujeito se comunique, planeje suas ações, regule seus comportamentos, forme conceitos, demonstrando, assim, um nível avançado no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que se apropriou do mundo externo (PALANGANA, 1994; SILVA e DAVIS, 2004).

Mesmo seguindo caminhos distintos, pensamento e linguagem se cruzam, várias vezes, ao longo do desenvolvimento, e são nesses pontos que ocorrem mudanças no desenvolvimento psíquico (SILVA e DAVIS, 2004).

Deriva destas acepções a pergunta: como o sujeito torna-se capaz de se auto-regular?

Da perspectiva de Vigotski (1995), e de trabalhos como os de Oliveira (2000b), Pino (2000, 2001), Hernandez (2002ab) e Souza (2005), pode-se compreender que, para o sujeito tornar-se capaz de dominar sua própria conduta, é preciso passar pelo complexo desenvolvimento das funções psicológicas elementares às superiores, caminho que é percorrido via mediação do outro, pelo desenvolvimento da fala; já que a linguagem é considerada como o principal meio de aquisição e internalização dos signos existentes na cultura.

Segundo Vigotski (1995), o sujeito constitui-se como auto-regulado no momento em que consegue internalizar as regras, as normas, os costumes existentes no meio ao qual pertence. Esse processo se dá desde seu nascimento, pois, como já dito antes, ao nascer, a criança já se encontra em uma cultura e, através da mediação do outro exercida pela linguagem (fala, gestos, etc.), vai controlando seu comportamento de acordo com o que lhe é significado.

Assim, à medida que o sujeito vai se constituindo, de acordo com o que lhe é significado pelos outros, vai produzindo seus próprios significados e assumindo o controle voluntário de seu comportamento. A linguagem não deixa de existir, mas ela deixa de ser somente externa e exercida pelo outro, para se tornar interna, exclusiva daquele sujeito, que agora se torna capaz de se regular e tomar decisões, já que internalizou as normas e regras do social (PINO, 2000; HERNANDES, 2002b; SOUZA, 2005).

Essa maneira de compreender o domínio da própria conduta corrobora com a lei geral do desenvolvimento cultural (PINO, 2000), proposta por Vigotski, já que as significações das normas e regras por ele internalizadas (plano individual), esteve antes no plano social, nas relações com o outro.

O seguinte parágrafo de Souza (2005) resume a questão da auto-regulação para Vigotski:

Nessa constituição, em que o 'outro' diz ao indivíduo quem ele é, é que se constroem as representações de si, que constituem o eu, a identidade, a partir da internalização das regras, não como

processo passivo, mas significado pelo indivíduo. Nesse processo, o indivíduo supera as regras externas, configurando-as, para transformá-las em internas, construindo sua autonomia ou auto-regulação (p. 55).

Podemos entender, então, a auto-regulação como sendo a capacidade adquirida pelo sujeito de se auto-regrar, ou seja, a partir do momento em que ele internalizou as regras mediadas pelo outro e significou-as para si, atribuiu um sentido próprio a elas, tornando-as internas, ele consegue formular suas próprias regras que possam auto-regulá-lo.

A discussão trazida por Díaz, Neal, Amaya-Williams (1996) faz com que compreendamos a origem social da auto-regulação e a sua maior importância em relação às outras funções psicológicas superiores, assim como demonstrado por Vigotski (1995). Os autores apontam que a capacidade de se auto-regular demonstra o ápice do desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, já que, por intermédio dessa capacidade, o sujeito torna-se capaz de guiar seu comportamento por si mesmo e controlar as outras funções psicológicas superiores, como, por exemplo, a atenção.

O processo de auto-regulação se desenvolve em quatro estágios: primeiramente, o comportamento da criança é regulado pelo adulto, por meio de estímulos concretos e imediatos, obedecendo às leis do estímulo-resposta. O segundo estágio ocorre quando a criança adquire alguma capacidade de mediação, já que o seu comportamento ainda é afetado somente por estímulos concretos e reais, que tenham ligação com o externo. O estágio seguinte se inicia quando a criança começa, a partir de sua experiência, a regular suas ações com a manipulação de sinais, mas ainda há limitações, pois depende fortemente dos estímulos externos. Por fim, o quarto estágio é aquele em que a criança internaliza (interioriza) as relações sociais e passa a agir, sem a ajuda direta dos estímulos externos, para chegar a uma resposta (DÍAZ, NEAL, AMAYA-WILLIAMS, 1996).

Um outro aspecto que deve receber atenção, no desenvolvimento da auto-regulação, é o processo social, já que, por meio das interações estabelecidas, a criança vai internalizando os signos auxiliares utilizados pelo outro para controlar seu comportamento, e passa a utilizá-los também, para que

possa controlar a ação desse outro. Nesse processo, a palavra passa a ser o signo mais utilizado para significar e mediar as relações entre a criança e o outro, de maneira compartilhada, tentando dominar o ambiente no qual está inserida. O discurso da criança passa a ter a função de mediar suas interações sociais e guiar suas atividades (DÍAZ, NEAL, AMAYA-WILLIAMS, 1996).

A auto-regulação aconteceria, assim como apresentado por Díaz, Neal, Amaya-Williams (1996), por meio da atividade simbólica e do uso da linguagem, em que a criança acede ao nível de desenvolvimento que lhe permite se tornar capaz de agir, planejar sua ação, dominar seu comportamento, independe-se da regulação dos estímulos externos.

Como poderíamos, então, definir a auto-regulação?

A partir das considerações feitas acima, poderíamos dizer que a auto-regulação é o resultado da mediação realizada nas e pelas interações sociais das características culturais presentes no contexto em que o sujeito está inserido, e que foram significadas e tornadas suas pela atribuição de sentidos pelo sujeito, permitindo-lhe construir e dominar sua conduta.

Sendo assim, a aproximação que fazemos entre a autonomia, objeto de estudo deste trabalho, e a auto-regulação é que ambas dizem respeito ao autodomínio, à liberdade que o sujeito adquire para agir de acordo com suas próprias leis, partindo do que já existe dentro da sociedade e da cultura na qual está inserido.

1.3 – A contribuição de Paulo Freire e sua Educação Libertadora

A escolha da proposta da Educação Libertadora de Paulo Freire para dar suporte a este trabalho deve-se à forma como ele aborda o conceito de autonomia na educação.

Acreditamos que, antes de tecer considerações a respeito dessa proposta, faz-se necessário ambientá-la, apresentar uma breve síntese sobre o contexto de seu desenvolvimento.

Gadotti (1996) faz uma boa retrospectiva da vida de Paulo Freire, pontuando os aspectos que o influenciaram em sua produção. Nascido em Recife, em 19 de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire era filho de um capitão militar e de uma dona de casa, que era conhecida por sua simplicidade e bondade. Desde cedo, teve contato com as durezas da vida do nordeste e sempre as relatou em suas obras. Para completar seus estudos, dependeu de uma bolsa conseguida por sua mãe, a muito custo, no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, lugar em que mais tarde foi convidado a ser professor de Português. Formado em Direito, não chegou a exercer a profissão; pois prestes a se formar, quando foi cobrar uma dívida tributária, descobriu que não era isso que queria fazer.

Suas experiências com a educação libertadora se iniciaram em 1963, quando da alfabetização de agricultores, na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte. Devido ao seu sucesso, Freire foi convidado pelo presidente Goulart a aplicar o seu já conhecido método de alfabetização, no restante do país. No entanto, com o golpe militar de 1964, Paulo Freire se viu obrigado a deixar o país, mesmo contra sua vontade. Antes de ser exilado, Freire cumpriu pena na cidade de Recife e de Olinda. Ao sair do Brasil, passou primeiro pela Bolívia, onde não se adaptou à altitude e depois pelo Chile, país em que conseguiu colocar em prática suas idéias, denominadas por ele mesmo de utópicas, mas com potencial de serem desenvolvidas, além de poder produzir parte de sua obra. Nos Estados Unidos, encontrou abrigo e condições para grandes produções. Por fim, viveu em Genebra, país em que se sentiu realmente livre, pois podia andar por vários outros lugares, trabalhando de acordo com seu pensamento. Dentre esses lugares, destaca-se a África.

Paulo Freire ficou 16 anos exilado, e nunca escondeu seu desejo de voltar ao Brasil. Isso aconteceu em 1980, ano em que iniciou seu trabalho na PUC de São Paulo e na UNICAMP, sendo que, nessa última, mesmo que a contragosto da reitoria, foi contratado por pressão dos alunos e dos professores.

Outras contribuições de Paulo Freire vieram de sua prática, por dois anos (1989-1991), como Secretário da Educação do Município de São Paulo,

durante o governo de Lúiza Erondina. Ele tentou, durante este tempo, mudar a educação que era oferecida, de acordo com suas idéias.

Outra de suas realizações importantes foi a criação de um Instituto que leva seu nome, para que toda a sua produção, pesquisas, cursos, entre tantos outros pudessem estar ao alcance daqueles que se interessavam por seus pensamentos, fosse no Brasil ou fora dele.

Freire morreu em 2 de maio de 1997, aos 76 anos, vítima de um ataque cardíaco.

Gadotti (1996) nos apresenta uma característica importante da obra de Paulo Freire, que vale a pena ser citada. Ela diz respeito ao movimento que Freire fazia quando relacionava teoria e prática. Ele não lia, simplesmente, a teoria, mas partia de suas experiências, da realidade, para pensá-las teoricamente.

Isso demonstra o principal ponto de seu “método”, que postula a alfabetização a partir de palavras – os temas geradores – que faziam parte do contexto dos alunos, de sua realidade, para que pudessem compreender melhor, e não a simples transposição de conhecimentos, sem que pensassem criticamente sobre o que estava sendo ensinado (FREIRE 1999, 2005; GADOTTI, 1996).

Na formulação de sua teoria, Paulo Freire partiu de três bases epistemológicas, a saber: o marxismo, o existencialismo e a fenomenologia. Além dessas bases, na construção de seu método, Freire utilizou-se dos conhecimentos da Sociologia, Psicologia e Ciências Sociais (FREITAS, 2000; GADOTTI, 1996).

Partindo do marxismo, Paulo Freire buscou entender melhor as diferenças e conseqüências políticas, sociais e econômicas existentes no país, compreender melhor as populações com as quais trabalhava, a maioria do povo. Por fim, as leituras do existencialismo e da fenomenologia permitiram que ele pudesse se compreender melhor também (FREITAS, 2000; GADOTTI, 1996).

O que se pode observar dessas correntes que influenciaram o pensamento de Paulo Freire, corroborando com o que é apontado por Freitas

(2000), é que ele conseguiu ir além delas, não ficou somente no âmbito da leitura, mas foi capaz de transpô-las, de utilizá-las para iluminar sua prática no contexto brasileiro, em uma situação específica, fazendo, assim, o movimento que ele reconhecia como sendo o de realmente ler, já que foi possível estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

Paulo Freire não deve ser visto somente com um cientista e um educador, mas também como um político, pois não queria somente compreender a realidade da população, mas procurava, por meio dessa compreensão, transformá-la. O seu pensamento era dialético, não separava a teoria e a prática, estabelecendo a relação entre quem conhece e o conhecimento, como caminhando lado a lado (GADOTTI, 1996).

Agora, nos perguntamos, em que de fato consistia seu “método”? Qual a sua proposta? Por que o nome de Educação Libertadora?

Em Gadotti (1996), podemos ter uma compreensão do “método” utilizado por Freire, para a alfabetização dos adultos e as suas propostas.

O “método Paulo Freire” de alfabetização teve sua origem em um programa chamado Movimento de Cultura Popular – MPC – na cidade de Recife, na década de 50. Os temas trabalhados nos chamados círculos de cultura eram determinados nos grupos, com discussões que estabeleciam o que seria executado durante os encontros, e, caso surgissem outros temas, esses eram acrescentados. Como os resultados obtidos foram positivos, Freire resolveu utilizar essa forma de trabalho na alfabetização de adultos.

Esse “método” se constituía de três momentos que se entrelaçam, a saber: investigação temática, em que aluno e professor procuram na realidade do aluno temas e palavras a serem trabalhados; tematização, que é quando tanto aluno quanto professor codificam e decodificam os temas encontrados na primeira etapa, tentando encontrar o seu significado social e tornando-os conscientes; e, por fim, a problematização, que acontece quando aluno e professor assumem o ponto de vista crítico dos temas discutidos, iniciando, então, a transformação do contexto. Freire foi o primeiro a pensar e utilizar um sistema de alfabetização para adultos em que não se utilizava o método aplicado às crianças.

Neste sentido, podemos dizer que o método de Paulo Freire postula uma educação que parte da cultura e do social dos sujeitos a serem alfabetizados, fazendo com que eles compreendam a sua realidade de forma crítica, logo, visa a um processo de conscientização. É por isso que Freitas (2000) aponta a consciência e a cultura como pontos-chaves na proposta de Paulo Freire.

Para Freire, ao aceder à consciência, o indivíduo deveria tomar conhecimento de sua realidade e agir para transformá-la. Ao conscientizar-se, o indivíduo deixa de ser oprimido, isto é, torna-se capaz de sair da condição colocada pelo opressor e de se reconhecer como tal – ignorante, sem direitos, que atende aos valores e normas impostos pela classe dominante – e passar a agir de uma forma que provoca mudanças em seu contexto. Esse processo não se dá de forma automática, mas é carregado de características ideológicas, políticas e pedagógicas. É uma passagem da imersão em que o sujeito se encontra para poder ver além, distante de sua realidade e, assim, transformá-la (GADOTTI, 1996; FREITAS, 2000).

Com relação à cultura, podemos dizer que Freire a entendia sob o ponto de vista antropológico, isto é, para ele, a educação deveria partir da cultura própria do sujeito, dos aspectos decorrentes de sua produção, que dizem respeito à sua atividade. Qualquer resultado dessa atividade deveria ser considerado como cultura, e não somente as artes, por exemplo. A produção dos oprimidos também é cultura (GADOTTI, 1996; FREITAS, 2000).

Essas considerações justificam a denominação da proposta de Paulo Freire como Educação Libertadora. Nessa perspectiva, a educação teria como função proporcionar a libertação de uma realidade que oprime e é injusta, fazendo com que sujeitos se percebam dentro da história e que possam agir de forma crítica, para mudar a realidade opressora, passando a produtores de sua história (GADOTTI, 1996).

Freire (2005), no entanto, deixa bem claro que essa libertação não deve ocorrer somente no âmbito da educação, mas também nos demais âmbitos

sociais, permitindo que o sujeito alcance sua emancipação cultural, social e econômica.

Entendemos, assim, que a proposta de educação libertadora vem de encontro à educação tradicional aplicada nas escolas, educação esta chamada por Freire (2005) de “bancária”. Este tipo de educação vê o aluno como um objeto vazio, onde se deve depositar todo o conhecimento existente no mundo, conhecimento este que é determinado, produzido e considerado como o melhor, pela classe dominante. O professor é quem domina o conhecimento e o aluno deve se submeter à sua autoridade de saber; o aluno não tem vez nesse processo.

Há duas categorias pedagógicas, que são consideradas de extrema importância para a realização de uma educação que possibilite a libertação do sujeito e que se relacionam: o diálogo e a pergunta.

De acordo com Damke (1995), Santos (2000) e Gadotti (1996), o diálogo torna-se importante no processo de educação, a partir do momento em que professor e aluno estabelecem uma relação horizontal, permitindo que ambos ensinem e aprendam, posto que nenhum saber é negado. É por meio do diálogo que o homem torna-se capaz de manifestar suas idéias, ao falar e refletir sobre elas. O diálogo assume, assim, a função de comunicar, mas também de ir além do evidente, do que está sendo vivido.

O diálogo possuiria três virtudes fundamentais. A primeira se refere ao respeito que os professores devem ter em relação ao aluno, à sua condição, ao seu direito de se expressar, como seres constituintes do social. A capacidade de escutar as urgências e opções dos educandos seria a segunda virtude. Por fim, a tolerância, que se faz necessária para lidar com o diferente (GADOTTI, 1996).

Quanto ao ato de perguntar, Oliveira (2000a) e Santos (2000) dizem que ele é importante por permitir que o sujeito problematize a si mesmo e ao mundo.

O ato de perguntar envolve três dimensões do sujeito: a existencial, na medida em que faz parte de sua natureza, de seu existir, e que evidencia seu

inacabamento; o metodológico, visto que, ao perguntar, ele passa a investigar, a procurar e desenvolve um processo de pesquisa; e, por fim, o político, que, ao possibilitar a contestação, a opção à contraposição de saberes já programados, permite o exercício da democracia (OLIVEIRA, 2000a).

Freire (1996) chama a atenção para uma outra categoria, que para nós se faz necessária nessa dimensão do diálogo e da pergunta, que é o saber escutar. Ao aprender a escutar o outro, o professor deixa de lado a sua fala de imposição, de castração da curiosidade, de indiferença ou desprezo às diferenças e passa a falar com seus alunos, exercendo uma prática democrática. No escutar, que vai além do simples ouvir, o sujeito se coloca também em posição de fala, mas não se impõe ou se anula em relação ao outro.

A leitura de obras de Paulo Freire (1996, 1999, 2005) e de outros autores que fazem considerações importantes acerca de seus postulados (DAMKE, 1995; FREITAS, 2000; MESQUITA, 2000; MONTEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2000a; SANTOS, 2000; GADOTTI, 1996), nos faz compreender a visão de mundo e de homem do autor, e de quanto a educação pode contribuir para o processo de transformação.

A educação libertadora tem como função a desalienação, na medida em que o educando se torne consciente de sua história, compreenda sua realidade e aja com criticidade na busca de transformá-la, em um caminho que passa pela utopia, pela esperança de encontrar algo melhor, de lutar ao se dar conta da realidade vivida e agir para mudá-la.

Como apontado por Gadotti (1996), Freire acreditava realmente na liberdade e na libertação dos homens. A liberdade entendida como liberdade de expressão, liberdade de ser diferente, liberdade de participar, entre tantas outras liberdades que a faz ser o central na obra de Freire. Já a libertação seria o final da educação, final porque é por meio dela que o sujeito se livra da realidade que o oprime, que o humilha, que o discrimina.

Para Freire (1996, 1999, 2005), ao propiciar uma educação que liberte o sujeito, que o torne crítico, pensante, está se estimulando a sua curiosidade, seu raciocínio, promovendo o desenvolvimento social, econômico e cognitivo,

além de possibilitar que ele se veja como constituído e constituinte da sua própria história e da história da sociedade.

Essa proposta vai contra o que se apresenta na educação oferecida hoje em dia, que busca manter o sujeito na alienação, na ingenuidade de não saber questionar, problematizar, agir e pensar criticamente, para assim não desafiar o poder estabelecido pelas elites (DAMKE, 1995; SANTOS, 2000; FREIRE, 2005).

Não podemos acreditar no fatalismo, na determinação, continuarmos como alienados e ingênuos ao pensar: o que posso eu fazer para melhorar...; isso é assim mesmo, é a vida... Freire (1996) não via isso, não acreditava nisso; para ele é sempre preciso ter esperança, acreditar na mudança, ter vontade política de mudar, de pensar o contexto de forma diferente.

O contexto deve ser pensado como concreto, constituído de processos de desenvolvimento econômico, político e social. As sociedades estão sempre em movimento, e a tentativa de superação da opressão deve estar presente sempre, para a construção de uma sociedade, pelas mãos das classes populares que são as realmente capazes de promover mudanças, que possam ser consideradas democráticas (FREIRE, 1999).

A discussão que Monteiro (2000) faz a respeito da autoformação nos ajuda a compreender a questão da incompletude postulada por Freire (1996), já que ambos pressupõem o desenvolvimento contínuo.

A autoformação é entendida como a capacidade que o sujeito adquire e dispõe de pensar, de ser sujeito e objeto de seu próprio desenvolvimento, em qualquer situação, individual ou coletivamente, pessoal ou profissionalmente. É a busca que se instala ao perceber-se incompleto, a necessidade de conhecer e “ser” mais. É por isso que nem toda formação contínua pode ser considerada autoformação, já que a primeira quase sempre implica a ação de um outro na formação, não havendo participação efetiva do sujeito que está sendo formado, ele depende do que é determinado *a priori* pelos outros (MONTEIRO 2000).

O “ser mais”, de acordo com Freire (1996) e Monteiro (2000), implica atitudes tais como: saber escutar, estabelecer diálogos com os outros, refletir criticamente, aceitar o novo e os riscos que o acompanham, e atitudes críticas e conscientes diante das diferenças, das relações sociais estabelecidas.

A revolução entra como o movimento fundamental para as transformações da realidade. Não uma revolução violenta, com manifestações de agressões físicas, mas revoluções que sirvam de caminho ao novo, ao ideal utópico desejado, no sentido de revolucionário, de lidar com o novo, de correr seus riscos, de ter vontade de mudar e lutar para isso, de maneira crítica (FREIRE, 1996, 2005).

Sendo assim, podemos compreender a Educação Libertadora como aquela que possibilita ao homem perceber a si mesmo dentro do mundo, crítico o suficiente para lutar e promover revoluções na realidade que o oprime, tornando-se capaz de lidar com as diferenças sem discriminação, agir e ser responsável por suas ações, ser autônomo.

Eis aqui a questão central de nosso trabalho, que derivamos como contribuição de Paulo Freire: a autonomia.

Freire tem uma obra dedicada somente a este conceito: Pedagogia da autonomia (1996), que nos mostra bem a sua posição e o trabalho que deve ser desenvolvido pelo educador que trabalha nessa perspectiva.

Ao ler essa obra, compreendemos que, para Freire, autonomia, corresponde à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica, de ter dignidade. Para ele, a autonomia se desenvolve por meio da educação.

O educador que se propõe a trabalhar, na perspectiva realmente progressista, está se dispondo a reconhecer-se como parceiro de seu aluno e a promover desenvolvimento. Ele se submete a tudo aquilo que envolve o processo de ensinar, assim como apontado por Freire (1996), e que, ao final, resultará em uma formação, dele e de seu aluno, libertária e autônoma.

Nesse sentido, as considerações feitas por Freire (1996) levam-nos a compreender que, ao exercer uma prática crítica, consciente, respeitando as diferenças, a autonomia, estimulando a curiosidade, relacionando teoria e prática, exercendo a pesquisa, agindo com humildade e tolerância, sabendo-se inacabado, respeitando os saberes e a identidade cultural de cada um, com coerência, escutando e dialogando com os educandos, libertária e autonomamente; o educador possibilitará uma formação que promoverá o desenvolvimento dessas mesmas dimensões.

Nas palavras de Freire (1996), “[...]. *A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas*” (p. 107). Adotaremos, então, essa compreensão de autonomia, para investigar em que medida seu exercício tem sido possibilitado ao professor, na medida em que necessita estar atento ao que acontece com seus alunos, ser crítico para formar críticos, ser livre para promover libertação, ser consciente para superar a alienação, acreditar na mudança para promover transformações, refletir sobre sua prática à luz de uma teoria, não desprezar os saberes e a cultura de cada um, respeitar para ser respeitado, e o aspecto que mais nos interessa nesse trabalho, ser autônomo para formar para a autonomia, caminhando para o processo natural de humanização (FREIRE, 1996, 1999, 2005).

Entendemos que as idéias de Freire constituem-se importante fonte de saber, pois seu modo de pensar a realidade vivida como concreta e entender o sujeito em suas especificidades, articulando teoria e prática, ajuda a enxergar os ideais que dominam hoje nossa sociedade, exercidos por uma elite opressora, que busca, a qualquer custo, impor um jeito de ser que tolhe a liberdade e a crítica.

1.4 – Vigotski e Freire: concepções que podem ser aproximadas?

Ao apresentarmos as concepções de Vigotski e Freire emerge a seguinte questão: será possível utilizar essas duas teorias para analisar a autonomia no trabalho do professor?

Na busca desta resposta, encontramos dois textos, um de Gadotti (1996) e outro de Marques e Oliveira (2005), que nos apóiam nesta empreitada.

Apesar de terem vivido em épocas e situações diferentes, o pensamento de Freire e Vigotski se aproximam e muito. Gadotti (1996) nos apresenta que foi somente no final de sua vida que Freire entrou em contato com a produção de Vigotski, mas que, mesmo assim, eles se assemelham em vários aspectos.

A primeira aproximação dessas duas teorias está na base epistemológica. Ambos os autores se utilizam de conceitos do marxismo para fundamentarem seus postulados. Vigotski cunha do marxismo o uso de instrumentos para a transformação da natureza, a partir do que ele elabora a noção de signo e sua função na transformação do psiquismo humano. Toma como base o materialismo dialético e histórico, para compreender o contexto e as ações do sujeito, entendendo o fenômeno psicológico como em constante movimento (PALANGANA, 1994; PINO, 2000; MARQUES e OLIVEIRA, 2005).

O método dialético de Marx contribuiu para a formulação da proposta de Freire, com as idéias de práxis e de compreensão da luta de classes, da opressão exercida pela classe dominante à classe dominada, e da maneira como se dá o processo para que os oprimidos continuem na alienação (DAMKE, 1995; SANTOS, 2000).

Um outro ponto de aproximação destes dois autores, assim como mostrado por Marques e Oliveira (2005), é a concepção do sujeito como histórico-cultural.

Como já apontamos neste texto, Vigotski acredita que o homem só se constitui mediado pela história. Logo, não deve ser deslocado de seu contexto para ser estudado, pois, ao longo de seu desenvolvimento, sofre influência da cultura e da história, na qual está inserido (PALANGANA, 1994; PINO; 2000).

Do ponto de vista freireano, o homem se encontra inserido em uma realidade social, que deve ser utilizada como ponto de partida para a sua compreensão. O homem deve ser compreendido como uma totalidade e não

como um sujeito isolado, em que pensar e agir criticamente a realidade na busca de transformá-la, faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização (FREIRE, 1999, 2005). Assim, o homem só se hominiza, na medida em que se apropria da cultura.

Mais uma aproximação pode ser feita quanto à perspectiva interacionista (MARQUES e OLIVEIRA, 2005). Tanto Freire quanto Vigotski acreditam que é na interação, nas relações sociais, que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento. Para reconhecer a si mesmo, o sujeito precisa, antes, estabelecer relações com outros.

Freire (1996, 1999, 2005) entendia que por meio da união dos homens é que se constrói a possibilidade de mudança. A tomada de consciência se dá em um processo de interação entre os homens, na busca utópica de transformação da realidade que oprime, tornando-se assim viável e se apresentando como uma nova condição. Ou seja, é a partir do outro, da internalização da cultura mediada por esse outro, que o sujeito se constitui como singular.

Vigotski (1998) nos apresenta a sua idéia de interação, ao pontuar que tudo o que constitui o sujeito já esteve antes no âmbito social, ou seja, antes de fazer parte do intrasubjetivo, os processos psicológicos fizeram parte da intersubjetividade. Esse movimento se dá pela via da internalização, que possibilita ao sujeito se apropriar do que existe no externo, por meio da mediação de signos, apropriados na relação com outros, para torná-la interna. Dessa forma, o sujeito constrói a si e aos outros.

A importância dada ao diálogo por Freire e à linguagem por Vigotski, diz respeito a um outro estreitamento entre esses dois autores.

Vigotski (2005) dedicou sua obra *“Pensamento e Linguagem”* à questão da linguagem e de como ela influencia o desenvolvimento do pensamento. Para ele, seria por meio da linguagem que o sujeito teria a possibilidade de transformar o concreto em abstrato, de passar do âmbito do real para o simbólico, permitindo que o sujeito possa formular representações desse real. A linguagem é constituída socialmente, por isso carrega tudo o que há de produção na sociedade.

Já o diálogo, do ponto de vista de Freire (1996, 1999), é a fonte de comunicação entre os sujeitos, permite que se aproximem e expressem suas opiniões, estabelecendo, assim, uma relação bidirecional, em que ambos os sujeitos possam aprender e ensinar; promovendo o desenvolvimento da consciência crítica.

Vigotski e Freire também concordam na maneira como o conhecimento se constrói. Freire (1996, 1999, 2005) postula que o conhecimento deve ser construído partindo-se da necessidade reconhecida no cotidiano do sujeito. A teoria deve ser construída tomando por base um problema localizado na prática, para então ser utilizada como luz para solucionar esse problema. Nas palavras de Marques e Oliveira (2005) “[...]. *Conhecer, na teoria freireana, é uma aventura pessoal num contexto social*”. (p. 5).

Para Vigotski, o conhecimento se dá a partir do que é sabido pelo sujeito de seu cotidiano, do que ele internalizou ao longo de seu desenvolvimento, por meio das relações sociais estabelecidas, como produção cultural (PALANGANA, 1994; MARQUES e OLIVEIRA, 2005).

O ponto final desse caminho, tanto para Freire quanto para Vigotski, é o conhecimento científico (MARQUES e OLIVEIRA, 2005).

Uma última aproximação que nos interessa, é que ambos consideram que o modo como se dá a educação não é adequado. Denominada por Freire de educação bancária e por Vigotski de velha escola, eles apresentam concepções que se opõem à simples transmissão de conhecimento, ao modo de ver o sujeito como individual, a-histórico, como se o seu saber também não fosse cultural e ele não estivesse inserido em uma sociedade (MARQUES e OLIVEIRA, 2005).

Podemos ver, então, que as idéias de Vigotski e Freire em muito se assemelham e podem se constituir fundamentos às análises desse trabalho. Inclusive porque pretendemos propor uma aproximação entre os conceitos de auto-regulação de Vigotski e autonomia de Paulo Freire. Ambos acreditavam que o caminho para a humanização, para a ação consciente passava pela liberdade de escolha, pela responsabilidade na tomada de decisões.

Vigotski (1995) denomina este processo de auto-regulação, a função psicológica superior mais importante, já que ela permite que o sujeito tenha controle sobre as outras funções psicológicas ao dominar sua conduta.

Freire (1996, 1999, 2005) trabalha com o conceito de autonomia como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor idéias, agir com responsabilidade. Essas definições demonstram a semelhança dos conceitos.

Mesmo a diferença entre os dois teóricos, apontada por Gadotti (1996), se constitui como razão para adotá-las como suporte às nossas investigações: enquanto a teoria de Vigotski se preocupa com o desenvolvimento psicológico do sujeito, Freire se volta aos aspectos pedagógicos, ou seja, à educação. Essa constatação nos leva a acreditar que se compreendemos a educação como prática social que tem como fim último promover o desenvolvimento humano, parece fértil adotar as idéias desses autores para explicar os fenômenos que pretendemos investigar.

Capítulo 2 – Refletindo sobre a autonomia

2.1 – Conceituando autonomia

A escolha pela discussão sobre autonomia nesse trabalho não se deu por acaso, como já apresentado no início desse trabalho. Nos dias de hoje, ouve-se muitos discursos sobre a formação do aluno, que a escola e professores não devem somente se preocupar em passar os conhecimentos socialmente produzidos, mas que também é sua função, transformar, educar, formar o aluno como cidadão, consciente e autônomo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998), encontramos a autonomia como um dos pontos centrais discutidos. Tanto no documento destinado às 1ª s a 4ª s séries e às 5ª s a 8ª s séries⁴, há um item que trata exclusivamente da autonomia na escola. Ressalta-se a importância de oferecer ao aluno uma formação autônoma, na medida em que a escola e os professores ensinem aos alunos como se organizarem, como se planejem, trabalhar em grupo, responsabilizarem-se por suas ações. Os termos apresentados nos parâmetros definem a autonomia da seguinte maneira:

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sóciopolíticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. (PCN, 1997, p. 62).

Ocorre que, assim como apontado por Hernandez (2002a), essas exigências da nova política educacional resultam em contradições, pois, ao se

⁴ Tomamos por base esses dois documentos, pois se destinam às séries presentes na escola que nos serviu de campo.

colocar que a autonomia deve ser desenvolvida no aluno como resultado do trabalho do professor, não se vê que a prática docente está permeada por imposições e prescrições externas. O trabalho do professor encontra-se, então, em um processo de reordenação e não de desenvolvimento de sua autonomia.

Ainda sobre a autonomia, encontramos sua definição nos dicionários Aurélio (FERREIRA, 2004) e Houaiss (HOUAISS e VILLAR, 2001) como:

[...] 1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual. [...]. 5. *Et.* Condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. (p. 233).

1 capacidade de se autogovernar 1.2 faculdade que possui determinada instituição de traçar suas normas de conduta, sem que sinta imposições restritivas de ordem estranha [...] 1.4 direito de um indivíduo tomar decisões livremente; liberdade, independência moral ou intelectual. 2 FIL segundo Kant (1724-1804), capacidade apresentada pela vontade humana de se auto determinar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível [...] 3. PSIC preservação da integridade do eu[...]. (p. 351).

Podemos ver, então, que o conceito de autonomia passa idéia de o sujeito ou uma instituição conseguir tomar suas próprias decisões, estabelecidas por ele mesmo, sem que haja imposições de pessoas e meios externos a esse sujeito ou a essa instituição. Essas definições nos remetem à idéia de liberdade, de se poder fazer o que quiser, que, ao se tornar autônomo, o sujeito deixa de ter que se reportar a alguém.

Martins (2002) discute o conceito de autonomia a partir dos ideais de democracia desde Rousseau, em que se acreditava numa sociedade que fosse capaz de se guiar por leis próprias e, conseqüentemente, na finalização da divisão entre governantes e governados.

Para ela, a luta de classes por uma sociedade mais igualitária gerou ideais de autonomia na medida em que revolucionários partidários do socialismo, os anarquistas, os anarcossindicalistas e as reformas sociais buscavam melhores condições de vida e reivindicavam a participação de todos nos processos políticos

existentes. A autonomia estava presente na forma de se organizarem, seguindo uma disciplina que possibilitava a continuação da luta por seus interesses, na busca de estabelecer novas relações sociais. Por volta dos anos 60, os revolucionários iam contra o racionalismo, que desconsiderava o sujeito e sua complexidade, sua subjetividade, e lutavam a favor de um sujeito que fosse capaz de lidar com as mudanças, de comandar, como participantes, uma sociedade mais justa. No contexto político, social ou filosófico, a autonomia sempre esteve ligada ao social, na tentativa de se quebrar a reprodução da cultura dominante e opressora (MARTINS, 2002).

Vemos que os movimentos sociais tiveram um importante papel na promoção da autonomia, já que exigiam de seus participantes ações com responsabilidades, serem críticos, sabendo lutar para que fossem ouvidos e levados em consideração.

Com um sentido filosófico, a autonomia é apresentada por Martins (2002), por meio das reflexões feitas por Castoriadis. As idéias trabalhadas por esse autor têm como base o marxismo e dialoga com o socialismo soviético.

“Nessa perspectiva, em uma sociedade de alienação, a autonomia como prática social sempre será permeada pelas condições materiais de existência e por outros indivíduos” (p. 220), ou seja, a autonomia não pode ser entendida fora do contexto social, sem levar em consideração as relações estabelecidas entre os sujeitos, e ela não deve ser confundida com a liberdade tão difundida pela política do liberalismo (MARTINS, 2002).

Podemos dizer, então, que encontramos, nessa teoria, um ponto em que concordamos: o contexto social. Entendemos que é preciso olhar para o sujeito contextualizado, histórico, pertencente a uma sociedade, e que suas ações são guiadas pelas práticas concretas existentes nesse contexto.

Hernandes (2002b) apresenta o conceito de autonomia dentro do marxismo e da teoria histórico-cultural. A autora ressalta a importância dada por Marx ao trabalho e em como esse seria capaz de tornar o sujeito autônomo; pois é por meio desta ação que ele pode intervir na natureza de forma consciente e voluntária. O trabalho também proporciona que o homem estabeleça relações e

conviva com normas e regras, mas, ao ser consciente, ele é capaz de decidir, de discutir, de refletir sobre como cumpri-las ou não. A moral é entendida como histórica, já que ela é o conjunto de normas e regras que regem o comportamento e são passíveis de mudança, isto é, elas respondem ao tempo e ao espaço, mas possuem raízes. Contudo, nos dias de hoje, o modo de viver capitalista acabou modificando essa relação do homem com o trabalho, pois o que resulta de seu esforço não lhe pertence mais, suas ações são controladas para que se obtenham lucros maiores. A relação chefe-empregado prevalece com mais força, e o sujeito torna-se impossibilitado de exercer sua autonomia.

Da perspectiva histórico-cultural, pode-se compreender a autonomia como sendo a capacidade adquirida pelo sujeito de decidir por cumprir ou não determinada ordem. Ele não nega que haja determinações externas, mas consegue refletir sobre elas e, a partir de si, tomar uma decisão. Isso seria justamente o contrário da heteronomia, que se caracteriza por normas externas, que não são do sujeito e por não haver espaço para que ele exerça seu poder de decisão (HERNANDES, 2002b). Em suas palavras:

A autonomia seria, portanto, o resultado de um ato voluntário, intencional. Uma vez que implica uma decisão pela busca do fim proposto, implica também a liberdade, no sentido de o homem ser livre para atuar de acordo com sua consciência crítica, moral, e envolve responsabilidade [...]. (HERNANDES, 2002b, p. 19).

Podemos dizer, que, desta perspectiva, a autonomia pode ser compreendida como resultado de um processo em que as ações do sujeito são permeadas por relações, por influências externas, mas que prevalece a sua vontade, sem se esquecer que, ao agir assim, ele precisará assumir a responsabilidade por suas ações.

Chegamos, aqui, às concepções da teoria que fundamenta o presente trabalho: a teoria de Vigotski. Souza (2005) e Hernandez (2002b) nos dão o exemplo de como o conceito de auto-regulação se liga ao conceito de autonomia.

Conforme apresentado anteriormente, podemos compreender a auto-regulação como sendo a capacidade do sujeito se auto-regular, isto é, na medida em que ele vai se desenvolvendo e a partir das relações estabelecidas com os outros e com o meio, vai internalizando as normas e regras existentes no contexto

social em que está inserido e essas determinações exteriores passam a ser suas. Ele adquire a capacidade de se autogovernar, de agir voluntariamente de acordo com as regras e normas que agora são suas.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire deixa claro o quão complexo é esse conceito e a importância que tem em sua teoria: a autonomia corresponde à capacidade que o sujeito possui de agir por si mesmo, de tomar decisões, sendo crítico e consciente, além de ser responsável por seus atos, assumir para si a responsabilidade. É este o conceito de autonomia que adotamos neste trabalho.

2.2 – A autonomia docente e a autonomia escolar

A hipótese deste trabalho é a de que o professor não tem autonomia e, em consequência desta hipótese, nos perguntamos: como querer que o professor forme um aluno autônomo, se ele próprio não tem autonomia? Ocorre que, junto a esse questionamento nos surge outro: em que medida a escola é uma instituição autônoma, para poder propiciar que o professor também o seja?

Existem incontáveis trabalhos que se propõem a estudar a autonomia escolar, já que esse é um assunto muito presente nos dias de hoje. Como exemplo, podemos citar o livro organizado por Julio Groppa Aquino (1999), em que encontramos autores de bases teóricas diversas, que discutem a importância de atentarmos para esses aspectos da autoridade e da autonomia escolar e docente.

Outro exemplo de trabalhos são o de Gadotti (2004) e o de Souza (2005), em que ambos apontam como seria necessário dar crédito à educação e, conseqüentemente, aos professores, seja por parte das instâncias responsáveis pelo desenvolvimento da educação, seja pela sociedade. Mesmo que isso não se apresente como tarefa fácil, é necessária a reflexão acerca do contexto escolar e de seus atores, de seus desejos e de seus conflitos.

Mas, acreditamos que, para o professor poder exercer uma prática pedagógica dita autônoma, seria necessário que ele estivesse inserido em um

contexto que também fosse autônomo, e que promovesse o seu desenvolvimento; por isso é que precisaríamos buscar, também, uma escola autônoma.

Para nos ajudar, nessa discussão, temos o texto de Passos (1999), que se volta para vários aspectos de uma gestão autônoma, ao discutir dois trabalhos realizados em escolas. A seguinte citação da autora inicia nossas reflexões: *“A escola apresenta-se como o espaço público por excelência, o lugar do passaporte para a cidadania para qualquer indivíduo, independentemente de raça, sexo e classe social”*.(p. 201). Partindo daqui, podemos dizer que a escola, legitimada como espaço público por excelência, seria uma das grandes promotoras do desenvolvimento humano, em todos os seus aspectos (físicos, cognitivos e emocionais), ao possibilitar o surgimento de vários fatores que contribuem para isso, como o estabelecimento de interações, aquisição de conhecimentos, aprender a lidar com a diversidade, e de promover a autonomia de seus atores.

As políticas educacionais e suas legislações, em seus discursos, apresentam a autonomia como ponto fundamental da prática pedagógica e da gestão, para a promoção de uma educação democrática. Porém, isso nem sempre acontece, pelo fato de muitas das propostas, das reformas estabelecidas, não atenderem à realidade da escola, às demandas apresentadas por seus atores, tornando-se, dessa forma, um dispositivo legal. Com isso, o que se pode ver não seria a garantia de uma autonomia democrática, legitimada (PASSOS, 1999).

A autora traz alguns autores que discutem a forma como essa autonomia se coloca na escola. Destacamos a colocação, por ela apresentada, de Barroso, diferenciando a autonomia decretada de uma autonomia construída. A primeira forma de autonomia diz respeito ao fato de *“favorecer a autonomia da escola, porém não é capaz de criá-la ou destruí-la”* (p. 203), isto é, o poder público, por meio de sua ação, possibilita que a autonomia esteja presente na escola, mas não parte dele a intenção de criá-la, ou até mesmo de destruí-la. Já a autonomia construída, é entendida como sendo aquela, em que se é possível encontrar equilíbrio entre todos os que se envolvem com o contexto escolar, seja o governo, os professores, a equipe gestora, os alunos e seus pais, e a

comunidade em geral. Essa seria a forma defendida pelo autor apresentado por Passos, e, para nós, também se apresenta como sendo a mais aceitável, pois permitiria e estimularia discussões, reflexões; fortalecendo a participação de todos no processo de instituição das propostas.

Corroboramos com as idéias da autora nessa discussão, ressaltando a importância de se estimular o diálogo entre as partes envolvidas, no processo educacional, permitindo que novos caminhos sejam seguidos, provocando mudanças e desenvolvimento, mas que atendam às demandas apresentadas por aquele contexto, e que os sujeitos atribuam sentidos para essas novas práticas.

O desenvolvimento autônomo não deveria ser característica somente da escola como instituição e de seus autores, mas sim da sociedade como um todo, num processo mesmo de desalienação. Pensando na escola, pode-se dizer que seria um processo em que a parceria entre governo e escola precisaria se estabelecer, procurando, dessa forma, levar em consideração a realidade de cada contexto, promover a prática da escuta e da fala crítica, consciente, estabelecendo políticas educacionais que realmente atendessem às necessidades apresentada pelas escolas e por seus atores (GADOTTI, 2004).

Pensamos que isso só seria possível quando nos atentássemos para um ponto de destaque da teoria de Paulo Freire: o diálogo. Como vimos anteriormente, o autor dava grande importância a essa prática e por acreditar, que por meio desse diálogo, os sujeitos poderiam aproximar-se, refletir melhor sobre si e sobre as coisas do mundo, as opiniões e as diferenças poderiam ser discutidas; contribuindo, assim, para a formação da consciência crítica, promotora de emancipação.

2.3 – Trabalho coletivo e autonomia

Nos conceitos apresentados, no início deste capítulo, sobre a autonomia, ficou evidente a importância do outro, do contexto, no desenvolvimento de um sujeito autônomo. Ser autônomo não significa ser

sozinho, trabalhar sozinho, de forma individualista; mas sim, saber se diferenciar dentro de um grupo, ter a sua singularidade.

Pensamos que isso se faz possível no contexto escolar, na medida em que os atores escolares começam a se ver inseridos em um contexto que deveria ser coletivo. Dizemos isso porque acreditamos que a escola, em sendo um espaço onde as relações sociais estão vivas, se movimentam e se estabelecem das mais diversas formas, e os sujeitos que aí estão, deveriam se beneficiar disso. Contudo, atualmente, o que podemos ver, não só na escola, mas na sociedade em geral, é o culto da individualização e da competição.

Apesar do professor não estar sozinho na escola, muitas vezes não há o sentimento do coletivo. Ter um grupo de professores não significa que eles pensem como grupo, que haja um trabalho nessa perspectiva. De que forma poderia se dar um trabalho coletivo na escola? Como conscientizá-los da importância do trabalho em grupo? Qual a importância disto?

Tanto Fiorentini (2004), quanto Tedesco e Tenti Fanfani (2004), ressaltam a importância dos professores trabalharem no coletivo, em equipe, colaborando mutuamente, para a promoção de desenvolvimento próprio e, conseqüentemente, do seu aluno. O trabalho coletivo permite também que se acabe com a idéia da individualidade, do isolamento que se faz presente no cotidiano escolar, e ainda proporciona maior autonomia aos docentes; pois o coloca mais próximo do outro.

Vemos, então, a importância de se investir no trabalho coletivo, para a promoção do desenvolvimento dos sujeitos, nesse caso, os professores que estão na escola e têm como função formar seus alunos. Contudo, assim como ressalta Fiorentini (2004), baseando-se na teoria de Hargreaves, seria necessário fazer algumas diferenciações. Falar que há um trabalho coletivo não significa, necessariamente, que há colaboração entre todos os membros do grupo, e a depender da forma como se institui, pode ser tão negativo quanto o individualismo.

Esse autor aponta a necessidade de diferenciar o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. Iniciando pela colegialidade artificial, ele diz que ela se caracteriza como uma:

colaboração não espontânea nem voluntária; sendo compulsória, burocrática, regulada administrativamente e orientada para objetivos estabelecidos em instancias de poder; sendo previsível e fixa no tempo e espaço. (p. 49)

Essa forma de trabalho se liga mais ao autoritarismo exercido pelas instâncias superiores, que se ligam à educação, além de promover, a nosso ver, a heteronomia, na medida em que exerce a imposição, impera a burocracia e amarra os sujeitos a essas questões.

Com relação à balcanização, Fiorentini (2004), diz que a encontramos quando há a presença de subdivisões dentro do grupo como um todo, há isolamentos de pequenos grupos que não colaboram com os outros. Isso pode gerar vários comportamentos, como comodismo, complacência, conformismo e deixar de se buscar novos caminhos, em especial, por conta própria, podendo se constituir de interesses administrativos e políticos, na busca de interesses particulares. Pensamos que esse modo de agir, assim como na colegialidade artificial, não promove a autonomia da escola e de seus atores.

Quanto à colaboração, baseando-se em outros pressupostos além dos apresentados por Hargreaves, o autor aponta que ela pode ser entendida como sendo aquela que possibilita que todos os membros dos grupos trabalhem em conjunto, buscando defender interesses mútuos, que foram antes discutidos por todo o grupo. Nessa perspectiva, não há opressão, mas sim uma liderança em que todos possam participar.

Um ponto importante a ser destacado aqui é a diferença entre colaboração e cooperação. Tendo a primeira já sido apresentada, podemos dizer que na cooperação também encontramos os membros do grupo se ajudando, trabalhando em conjunto; no entanto, nem sempre as decisões foram tomadas por todos os membros do grupo, podendo ser resultado de algum processo baseado em hierarquizações, e até mesmo subserviências, nas relações estabelecidas (FIORENTINI, 2004).

Apesar dessa característica que diferencia a colaboração da cooperação, pensamos que ambas promovem a autonomia, pois permitem a participação do sujeito, mesmo havendo uma hierarquização no segundo caso. Nesse ponto, entendemos que entra a questão do respeito pela autoridade de algum membro do grupo, que assuma a sua liderança, mas não impede que os outros também participem do processo.

Para que se formem equipes, que haja um trabalho efetivamente colaborativo, é preciso ter voluntariedade, que os atores se identifiquem com o grupo, espontaneidade em participar, liderança compartilhada (em que todos participam nas tomadas de decisão, há consenso na escolha do líder – que pode ser revezada), e por fim, apoio e respeito mútuo entre todos os integrantes. Com essas características, os integrantes do grupo se sentem mais à vontade para participar, expor suas idéias, buscar sua autonomia profissional, e os interesses e objetivos, mesmo que diferentes, são compartilhados, produzindo novos conhecimentos, entre outras coisas (FIORENTINI, 2004).

Podemos dizer, então, que um trabalho colaborativo representa, verdadeiramente, o trabalho coletivo, pois permite que os sujeitos, membros do grupo, sejam autores de suas práticas e contribuam para o desenvolvimento de todos. Nas palavras de Fiorentini (2004):

[...] todos os integrantes de um grupo colaborativo assumem um mínimo de protagonismo no grupo, não se reduzindo a meros auxiliares ou fornecedores de dados e materiais, mas como sujeitos que não apenas aprendem, mas também produzem conhecimentos e ensinam os outros. (p. 61).

A promoção do trabalho coletivo, do sentimento de grupo e de colaboração, presentes na escola, acreditamos que seja um dos caminhos possíveis para se chegar à autonomia docente e, conseqüentemente, da escola, ao passo que os sujeitos passam a se comprometer com o contexto no qual está inserido e com os outros das várias relações estabelecidas.

Ainda com relação ao trabalho coletivo, voltamos à discussão feita por Tedesco e Tenti Fanfani (2004), quando pontuam a importância dessa maneira de se trabalhar a favor dos alunos. Para eles, toda a diversidade, a heterogeneidade e as demandas apresentadas pelos alunos de hoje, exigem dos professores um

trabalho em equipe – como eles chamam – já, que sozinho, o professor não conseguiria dar conta de todas as demandas apresentadas. Sem contar que, como o processo de formação, reconhecidamente longo e que tem uma continuidade exigiria que os professores trocassem experiências e se articulassem para formar alunos cidadãos e que também saibam trabalhar em grupo. No entanto, os próprios autores afirmam que essa mudança não seria um processo fácil de acontecer, ainda mais em uma sociedade que, de certa maneira, incentiva o individualismo.

Relacionamos essa idéia com os pressupostos de Paulo Freire, também, já que ele acreditava na autonomia desenvolvida em relação ao outro, às atitudes que se tem. É preciso comprometimento, saber escutar e exercer o diálogo, trabalhar em grupo, participar conscientemente do contexto para que a autonomia se desenvolva.

Entendemos que escola e professores se constituem e são constituídos mutuamente, ao mesmo tempo como autônomos, desde que o contexto permita essa constituição.

2.4 – Como compreendemos a autonomia?

De tudo o que foi falado até agora, não deixamos claro com o que concordamos e o que compreendemos por autonomia.

Entendemos a autonomia como sendo a capacidade que o sujeito, durante seu processo de desenvolvimento e por meio das relações estabelecidas com os outros, no contexto em que está inserido, vai adquirindo para formular suas próprias leis. Ele deve agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, nunca se esquecendo que terá que responder por seus atos. Ele é consciente das influências externas presentes, mas sabe que, a partir delas, poderá exercer sua própria influência e decidir se irá cumprir ou não as determinações colocadas.

O sujeito autônomo seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, mas tem a sua

singularidade, vendo-se como diferente e aprendendo com essas diferenças. Ele sabe conversar, refletir, dialogar, dispõem-se a ouvir os outros e sabe que os seus atos também têm influência sobre esses outros sujeitos, com quem estabelece relações.

Capítulo 3 – Algumas considerações sobre o professor e a formação continuada

No capítulo anterior, foram apresentadas as teorias que irão embasar as discussões e análises, realizadas nessa pesquisa. Apesar de não ser nosso interesse específico nesse trabalho, a formação de professores se apresentou como um tema que deveria ser discutido, já que algumas de nossas questões esbarram nesse tema.

Os autores tratam de vários pontos que devem ser observados, refletidos e discutidos, entre eles os caminhos históricos pelos quais a profissão de professor passou, o conflito de gerações que sempre existiu entre os docentes e os alunos, as diferenças culturais e sociais, a influência das tecnologias na prática pedagógica, e as políticas que deveriam embasar a formação e a prática docente.

Tedesco e Tenti Fanfani (2004) dizem que a maneira como o professor é visto hoje, como a sua representação foi sendo formada, deriva de tempos anteriores, de histórias de vida e profissional, em que o professor era identificado como aquele que tinha uma missão a cumprir, era um sacerdote, dono de todo o conhecimento produzido pela sociedade e cabia somente a ele sua transmissão e a reprodução. Nos últimos tempos, devido às transformações ocorridas na sociedade (por exemplo, a inserção da mulher no mercado de trabalho, a forma como as famílias se estruturam, os meios de comunicação em massa, etc.), a escola e o professor, passaram a ter novas demandas para serem atendidas, que se desviam de sua função original e principal, que seria a de ensinar. Estamos falando dos novos desafios enfrentados pelo professor no cotidiano escolar, como, por exemplo, lidar com as questões afetivas dos alunos, orientá-los e encaminhá-los para o mercado de trabalho, orientações com relação à ética e à moral, ajudá-los na formulação de um plano de vida, coisas que antes eram somente delegadas às famílias. Essa situação pode seguir duas trilhas: uma rumo à melhoria da prática, pois produz novas formas de ação; e outra que segue para

o empobrecimento da profissão docente, que prejudica seu desenvolvimento, já que ela se reduz à mera substituição da família.

Outros aspectos, segundo Tedesco e Tenti Fanfani (2004), que prejudicam a função de ensinar do professor são os avanços da tecnologia e dos meios de comunicação em massa. Nos dias de hoje, o conhecimento produzido pela sociedade não é mais de posse dos professores; os livros não estão mais somente nas bibliotecas. Com a globalização, a internet e a televisão, os saberes estão disponíveis a qualquer um e a qualquer hora, caberia ao docente de hoje saber como lidar com essas novas formas de acessar o conhecimento.

Os autores chamam a atenção para o fato do professor ser um trabalhador como qualquer outro, que possui direitos e deveres a serem cumpridos, mas que, muitas vezes, acabam institucionalizados ou sindicalizados; o que interfere em sua prática, no desenvolvimento de sua autonomia como profissional (TEDESCO e TENTI FANFANI, 2004).

De um modo geral, pode-se dizer que há uma grande contribuição trazida pelas reflexões e apontamentos feitos por esses autores; já que eles nos põem em contato com a nova realidade vivenciada pelos professores, na escola. Nos dias de hoje, a escola não se resume a somente ensinar, os professores precisam estar preparados para enfrentar as diferenças existentes entre seus alunos (nas relações entre aluno-professor e aluno-aluno), as influências internas e externas sobre as práticas pedagógicas, as novas demandas que precisam ser atendidas, entre tantas outras coisas. Por isso, o professor, para ser considerado como um bom profissional, precisa ter competência técnica e autonomia, e saber que há coisas a serem resolvidas que não lhe competem. Ele deveria reconhecer outros profissionais que podem auxiliar nas demandas apresentadas pelos atores escolares, como o psicólogo escolar, por exemplo, que teria como ajudar para lidar com as questões da afetividade, do desenvolvimento, orientar os alunos quanto ao projeto de vida, às questões referentes às relações estabelecidas com o outro.

A nosso ver, esses são pontos que se ligam à formação do professor, pois se tratam de aspectos que deveriam ser contemplados durante a formação inicial, levando-se em consideração a historicidade do sujeito e da profissão.

A formação do professor é um assunto muito presente nos dias de hoje, haja vista os resultados obtidos pelas avaliações escolares nacionais e suas repercussões, na mídia falada e escrita, atribuindo-se aos professores e a sua formação a responsabilidade pelo desempenho dos alunos.

Sabemos que, tão importante quanto a formação inicial, é a continuidade dessa formação, buscando-se novos conhecimentos, novas formas de atuar, para desenvolver uma prática que atenda às demandas da educação; a fim de promover a apropriação pelos alunos dos conhecimentos e valores socialmente produzidos. Esse processo é o que se denomina de formação contínua ou continuada, desenvolvida nas escolas ou nos órgãos ligados às Secretarias de Educação, conforme definição de Brzezinski (2006) e Gatti (2008), que deixam claro que esse ainda é um conceito aberto aos movimentos culturais e históricos e que a formação continuada não se limita apenas ao professor, mas a todos que se envolvem no contexto da escola/educação.

A formação continuada se constitui de cursos de extensão diversificados, desde os que oferecem um diploma profissional ao seu final, oferecidos em nível médio ou superior, presencial ou a distância, pelas instâncias federais, estaduais, municipais ou particulares, fazendo com que haja um âmbito muito heterogêneo, quanto aos aspectos formativos, já que não se exige nenhum credenciamento para a oferta dos cursos (GATTI, 2008). Contudo, a nosso ver, a formação continuada não pode ser resumida a esses cursos; ela deve ser freqüente, acontecer a todo momento dentro da própria escola, possibilitando que os professores troquem experiências de suas práticas e de seu conhecimento, em espaços de discussão e de reflexão entre o grupo da escola.

Acreditamos que, para que esta formação se efetive, se faz necessária uma vivência por parte desses professores das situações que permeiam a rotina escolar, mudando a lógica da aprendizagem de que o professor não precisa mais aprender e se implicar com seu próprio processo de desenvolvimento.

Para nós, essa formação é de grande importância, tendo em vista as mudanças contínuas por que passa a sociedade. Perguntamo-nos: de que forma ela é oferecida? Quem pensa, formula, esses cursos, programas ou espaços de formação? A que realidade eles atendem? De que forma ela pode contribuir para a prática docente? Em que medida esses cursos influenciam o desenvolvimento da autonomia do professor? Essas questões e as anteriores serão as que procuraremos refletir neste capítulo.

3.1 – Um pouco da história e do quadro atual da formação continuada

Em levantamento realizado por Brzezinski (2006), sobre as dissertações e teses que tratam especificamente da formação dos profissionais de educação, constata-se que houve um aumento significativo no número de produções. Entre os anos de 1990 a 1996, foram encontradas 36 pesquisas que se referiam à formação continuada; enquanto entre os anos de 1997 a 2002, foram encontradas 115 pesquisas que abordavam este tema⁵.

Para a autora, esse crescente número de trabalhos se deu devido ao aumento no investimento de políticas educacionais e, em decorrência disso, às parcerias que foram sendo estabelecidas com as universidades e seus professores/pesquisadores para aumentar a oferta de espaços para a formação continuada.

Na última década, houve uma corrida a cursos de formação continuada, fazendo com que inúmeros cursos passassem a ser oferecidos pelo país, sobretudo nas regiões sul e sudeste. Esse movimento tem por base as exigências que se tem produzido em torno da educação e do trabalho do professor, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, as novas condições e demandas da sociedade, os desafios colocados aos currículos e ao ensino de um modo geral, entre tantos outros aspectos que influem na educação e, conseqüentemente, a prática docente. *“Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação”* (GATTI, 2008, p. 58).

⁵ Para maiores detalhes desta pesquisa, por exemplo, os subtemas apresentados, acessar a obra completa de Brzezinski (2006).

Gatti (2008) também aponta que a formação continuada foi colocada em posição de destaque, em especial aqui no Brasil, pois se delegou a ela a função de complementar a formação inicial precária, oferecida aos professores, ficando de lado seu primeiro objetivo, que seria de aprofundar, ampliar e aperfeiçoar o conhecimento dos professores, proporcionando aprimoramentos das práticas docentes, inovações nas áreas, entre tantas outras coisas.

Outra função, ou poderíamos dizer finalidade, que se atribuiu à formação continuada foi a de se constituir como um dos caminhos para a superação do fracasso escolar. Tomando por base duas pesquisas etnográficas, Souza (2006a), fala a respeito da relação entre o fracasso escolar e a formação continuada dos professores.

Segundo esta autora, os cursos de formação continuada passaram a ser oferecidos em grande quantidade, aproveitando o discurso da incompetência docente. Fazendo relação com a discussão realizada por Gatti (2008), o que podemos tirar do texto de Souza (2006a), que nos interessa, é que, na tentativa de acabar com a defasagem existente na formação inicial e que acarretaria na má qualidade da educação e no conseqüente fracasso escolar do aluno, a formação continuada seria o caminho seguro a se percorrer em direção ao sucesso tanto de professores quanto de alunos. E esse ponto pode ser observado nas pesquisas citadas por ela.

Contudo, Souza (2006a) deixa claro que a culpabilização do professor, sua rotulação de incapaz, mal formado, descomprometido, não justifica o fracasso no desempenho dos alunos e na qualidade da educação. Poderia-se dizer que, quanto mais competente o professor, maior a sua capacidade de lidar com as diferenças existentes, em sua sala de aula. Essa questão da incompetência foi verificada pela autora, durante a elaboração de sua tese, também existentes em documentos da Secretaria de Educação, mostrando a importância dada ao desempenho dos professores com relação à qualidade da educação.

O foco voltou-se para o professor e para a escola, tornando o conceito de competência muito popular, entre os trabalhos acadêmicos e mesmo nos meios de comunicação mais próximos ao senso comum, a partir do momento em

que se deixou de culpar o aluno e sua família pelo seu insucesso. Era preciso achar um novo culpado, e entre todos os atores do contexto escolar (direção, monitoras), o professor foi o mais afetado (SOUZA, 2006a).

A autora ainda aponta que a escola não tinha base para lidar com as influências que o conceito de incompetência exercia sobre seus profissionais, para lidar com as relações erroneamente estabelecidas, com as dificuldades enfrentadas pelos professores, seja com os alunos ou com os colegas de profissão. A formação continuada seria um caminho para a solução dessas questões, se houvesse um mediador, um interlocutor, que pudesse olhar de outra maneira para as relações existentes no contexto escolar, e auxiliasse aos atores escolares a olharem de outra forma também. No entanto, é preciso ressaltar que esse não é o único caminho, que não há soluções mágicas que dêem conta dos problemas de uma hora para outra.

Vemos então, que nesse percurso histórico da formação continuada, ela acabou perdendo seu principal objetivo, que seria, a nosso ver, promover o desenvolvimento desses profissionais, proporcionar espaços de discussões sobre as práticas pedagógicas, possibilitar contatos com novas teorias e conhecimentos que embasassem essas práticas, realizar trocas de experiências entre os docentes, entre outras coisas. Esses pontos nos levam a pensar nas relações estabelecidas entre os professores, deles com a equipe técnica, de quem ministra um curso de formação continuada, ou seja, dos que estão envolvidos nos espaços de reflexão e desenvolvimento do profissional.

3.2 – As políticas de formação continuada

Para compreendermos o que acontece na formação continuada, é preciso conhecer o caminho que vem sendo percorrido pelas políticas que norteiam esse campo.

Tedesco e Tenti Fanfani (2004) pontuam que as políticas docentes (assim chamadas por eles) precisam levar em consideração toda a complexidade das situações presentes no cotidiano escolar. Para eles, uma política integral que

contemple as novas demandas da profissionalização docente, deve considerar a formação do profissional, as condições de trabalho e de carreira às quais está submetido e os sistemas de recompensas simbólicos e materiais, que são oferecidos. A efetividade desta política só será completa, se esses três pólos forem contemplados em conjunto.

Podemos dizer que o fato de haver uma lei que regulamenta a continuidade da formação dos professores não significa que ela se efetive de maneira a atender às demandas da profissão. Assim como na formação inicial, é preciso repensar a formação continuada em suas bases – política, técnica, humana e econômica – com o intuito de realmente provocar mudanças nas práticas docentes. Ocorre que essas mudanças não deveriam estar a mercê do mercado, não deveriam ser partidárias e ideológicas, continuar na reprodução e simples transmissão do conhecimento, mantendo aqueles que estão a serviço da educação na alienação, o que impossibilita que eles ofereçam aos seus alunos uma formação crítica e consciente. O que deveria ser uma via de duas mãos acabou tornando-se uma única forma de caminhar, mas um caminhar que não leva a lugar nenhum, ou melhor, pode até levar, mas não promove o desenvolvimento dos sujeitos – professor e aluno.

Dizemos isso porque, de acordo com a abordagem Sócio-Histórica, é preciso, sempre, levar em consideração as características sociais, individuais, culturais e econômicas, ou seja, todo o complexo contexto no qual o sujeito está inserido, para se compreender seu desenvolvimento, e também porque se prega que cabe ao professor levar em consideração essas características de seus alunos. Sendo assim, ao pensar nos cursos de formação, oferecidos aos professores, há de se pensar também na realidade vivenciada por esses profissionais, com qual tipo de material será mais fácil atingir esses professores, qual seu modo de funcionar cognitivamente, quais são seus desejos e aspirações e como se sentem os professores.

Burnier et alii (2007) também apontam a necessidade de se considerar a história de vida dos professores em formação, o quanto isso influencia na formação de sua identidade como profissional, na compreensão do que é a docência e no trabalho a ser desenvolvido com seus alunos.

Vemos então, que, para os professores exercerem sua prática, levando em consideração a história de vida de seus alunos e o contexto no qual se inserem, é preciso que eles compreendam essa forma de trabalhar, vivenciando-a. Não adianta exigir que se formem cidadãos conscientes e críticos dentro da escola, se o próprio professor não aprendeu a trabalhar dessa forma, se esses aspectos não fazem parte de seu contexto. Para nós, é aqui que entra a questão da autonomia: como um professor que não é autônomo, que não teve uma formação para a autonomia, pode formar alunos autônomos?

Santos (2003; 2004) também faz essa relação quando diz que os cursos de formação continuada deveriam promover o desenvolvimento profissional do professor, fazer com que ele reflita sobre sua prática, que atenda às demandas vivenciadas por ele, em seu cotidiano e, não simplesmente, ser um recurso para suprir as deficiências advindas dos cursos de formação inicial, principalmente tratando dos mesmos assuntos. Ela defende que a forma como os cursos de formação são oferecidos aos professores não promove sua autonomia, pois eles já estão dados e concretizados e não se abre espaço para os profissionais emitirem suas opiniões, avaliarem o curso, entre outras coisas que poderiam contribuir para um processo de formação bem mais rico. Nesse caminho, as universidades acabaram por não formular cursos que realmente produzissem mudanças nos professores e em suas práticas. Continua-se a massificar o ensino oferecido, tanto aos professores quanto aos alunos, impedindo que a autonomia seja desenvolvida e vivenciada pelos sujeitos.

Segundo a autora:

Não se pode abordar a autonomia do professor desconectada de uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e de como se concretiza em cada caso. E isso requer que cada vez mais possamos compreender como andam os processos formativos dos professores em meio à democratização da sociedade. (SANTOS, 2003, p.13).

Há vários estudos que dão conta dessa questão, ou seja, que refletem sobre as políticas públicas para a formação continuada.

Primeiramente, o que achamos de grande importância ressaltar, é que, seguindo a discussão do item anterior, as políticas educacionais não podem

voltar-se somente ao professor, é preciso considerá-lo como um sujeito contextualizado, que não é o único que precisa ser afetado para que aconteçam melhorias na educação; mas precisa-se voltar o olhar para a escola como um todo (SOUZA, 2006a).

A LDBEN/96⁶, ao propor as mudanças na educação, trouxe, também, propostas de reformulação para a formação do professor, em seu Título VI, artigos 61 a 67.

No artigo 61, inciso I, é apontada uma questão muito importante para a formação profissional: *“a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”*. Apresenta-se, também, a obrigatoriedade das instituições de ensino superior oferecerem educação continuada aos profissionais da educação em níveis diversos (artigo 63), e que essa formação continuada é uma forma de valorização do trabalho docente, estando as instituições em que eles desenvolvem seus trabalhos, obrigadas a liberá-los e remunerá-los, para que se dediquem a essa formação (artigo 67). Cabe perguntar: o fato de estar prevista em lei garante a existência e a qualidade dessa formação?

Rheinheimer (2007) aponta alguns aspectos sobre a questão política da formação continuada, que podem ajudar em nossas reflexões. O que mais nos chamou a atenção, em seu texto, é a consideração sobre a corrida que se iniciou, na década de 90, pela busca de cursos de formação continuada. Essa formação foi vista como solução para as defasagens encontradas e vivenciadas na formação inicial oferecida aos professores. Contudo, a formação continuada não solucionou os problemas, pois *“[...] a formação em serviço continua atrelada aos mesmos esquemas da formação inicial, pois o que está em crise e não atende mais às expectativas é o modelo de formação de professores em geral”*. (p. 18).

Outra autora que nos põe em contato com as normatizações existentes sobre a formação continuada é Scheibe (2003). Ela discute a LDBEN e a Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003, que apresentam as transformações que vêm ocorrendo no cenário da formação e avaliação dos professores. O que nos interessa, neste texto, são as reflexões críticas feitas pela autora sobre o que está

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.

por trás das leis. Ela chama a atenção para o fato de que a formação do professor se tornou uma questão mercadológica, apenas cumprimento de metas e da conseqüente desqualificação dos cursos, pois as instituições passaram a oferecer formações quase que puramente técnicas, já que a carga horária foi drasticamente diminuída; sem contar que, em nome da autonomia, o Estado acabou delegando obrigações que seriam suas a outras instâncias, como as próprias instituições superiores.

Um estudo mais recente, realizado por Gatti (2008), também aponta as legislações que estão na base da formação continuada. Ela cita a LDBEN e seus artigos 67 (já apresentado aqui), 40 e 87 que dizem respeito, respectivamente, à educação continuada, como uma das ferramentas da formação profissional e da responsabilidade dos municípios em oferecer capacitação aos professores.

A autora também traz as mudanças que a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) proporcionaram ao cenário da educação continuada, dando apoio financeiro aos cursos de formação.

Outra questão apontada é quanto aos certificados emitidos pelas instituições e sua validade. Ela está presente no parecer n. 908/98 do CNE (Conselho Nacional de Educação). Gatti (2008), assim como Tedesco e Tenti Fanfani (2004) apresentam o impasse gerado pela dificuldade de se reconhecer a docência como uma profissão, como sendo um setor do mercado de trabalho como qualquer outro ofício. Com isso, os gestores acabam por não atentarem para as normatizações existentes e os cursos de formação continuada vão se disseminando, sem qualquer critério de qualidade e de exigência.

Há a portaria do MEC de n. 1403 (citada acima quando da referência ao texto de Scheibe), que estabelece os programas de incentivo à formação continuada, a criação de uma rede nacional que oferece cursos; formando, assim, centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. No entanto, o aspecto mais ressaltado desse documento, como também demonstrado por Scheibe (2003), é o que seria o ponto inicial para melhorar a qualidade das ações para a formação, com um exame nacional de certificação. As discussões centraram-se aqui, mas

depois, com a mudança de ministro, essas discussões acabaram sendo deixadas de lado, e seguiram o caminho proposto pelo novo governo (GATTI, 2008).

Segundo Gatti (2008), com essa mudança, passou-se a olhar mais para os cursos de formação oferecidos a distância e seu grande aumento nas instituições privadas. Existem várias normatizações (portarias n. 4.361, de 2004; n. 1 e n. 2 de 10 de janeiro de 2007; e o decreto de n. 5.773, de 9 de maio de 2006) que buscam qualificar esse tipo de formação, mas como ainda são muito recentes (as mais significativas são desta década), ainda não se faz possível avaliar os resultados e efeitos por elas causados.

Como exemplo de um curso de formação continuada, podemos apresentar, assim como o fez Gatti (2003; 2008), o projeto “Proformação”⁷ oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) aos professores das regiões norte, nordeste e centro-oeste, durante os anos de 2000 a 2002. Ele nos oferece alguns aspectos interessantes para pensar a formação continuada. Segundo Gatti, o objetivo desse curso era atender aos professores que lecionavam nessas regiões, principalmente nas cidades mais afastadas, e promover mudanças e desenvolvimento em suas práticas. O que nos interessa das articulações e dados apresentados pela autora, no decorrer do texto, são os resultados que apontam a importância de se levar em consideração o contexto, no qual o professor está inserido para que se promovam as transformações.

Parece que o sucesso desse projeto se deve ao fato de os profissionais que trabalharam com a formação, levarem em consideração a realidade de cada professor e partirem disso para trabalhar. O resultado foi a real transformação do sujeito e de sua prática; proporcionando o desenvolvimento com a aquisição de novas formas de pensar, de valores e de ações. Nas palavras da autora:

Tudo isso reforça a idéia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem. (GATTI, 2003, p. 203).

⁷ Para maiores esclarecimentos e aprofundamento ver Gatti (2003).

O que podemos compreender de tudo o que foi dito até agora e que faz relação com as teorias que darão base às análises, é que não se pode destacar o professor do social, da cultura na qual se insere, do seu contexto de trabalho. Se quisermos que os alunos sejam formados para a autonomia, é preciso que sejam formados professores autônomos. Faz-se necessário dar voz ao professor e não simplesmente impor-lhe regras e exigir que sejam cumpridas, ou impor-lhe uma formação que não tenha nenhum significado e sentido para ele, que não faça parte do que ele vive, no complexo contexto escolar.

Para Gatti (2008), a legislação não nasce de um simples momento em que se resolve fazer alguma coisa, não surge de modo repentino, ao contrário, ela tem toda uma base histórica, é resultado de um processo que está cheio de impasses, dúvidas, obstáculos, questionamentos. Elas são criadas como forma de tentar encontrar caminhos, para que essas questões, de cunho social, tenham uma base a ser seguida, saibam onde se apoiar para seguir em frente.

Vê-se então que, assim como o professor deve ser considerado como um sujeito histórico, as legislações também precisam ser vistas e compreendidas de acordo com o momento em que foram criadas, dos motivos sociais e políticos que estão por trás de sua elaboração.

3.3 – A formação continuada em Campinas

Pensamos que, depois dessa explanação que apresenta a formação continuada, em um contexto global, faz-se necessário apresentar como ela acontece no município em que a escola pesquisada se localiza, já que destacamos a todo o momento a importância da contextualização. As informações a seguir foram passadas pelos professores e pela vice-diretora, durante as entrevistas, e retiradas do Projeto Pedagógico da Escola e também do site da Secretaria de Educação.

Faz-se necessário, primeiramente, apresentarmos como a educação se estrutura, na rede municipal. A Secretaria de Educação se compõem de vários departamentos, cada qual com sua função e seu responsável. Entre esses

departamentos, há um denominado Departamento Pedagógico (DEPE), que possui um coordenador que, de acordo com o site da Secretaria, tem como função desenvolver o projeto político pedagógico do município, oferecendo suporte para que cada unidade escolar desenvolva o seu próprio projeto, buscando uma educação transformadora, conforme consta no site da Secretaria. Ele deve, também, se manter em contato com os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds) – de acordo com as informações adquiridas na escola. Podemos dizer que esses núcleos foram criados com o objetivo de descentralizar a educação, propiciando que a administração esteja mais perto das escolas, ou seja, para que houvesse setores administrativos mais perto da realidade de cada escola e das comunidades atendidas – para que a política se fortaleça. Cabe a esse departamento também *“estabelecer um programa de formação continuada que possibilite aos profissionais da rede uma permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes”* (site da Secretaria da Educação).

Vemos, aqui, a intenção da rede municipal em oferecer programas de formação que possibilitem o desenvolvimento da prática docente, na medida em que apresentam a idéia dos professores estarem em contato permanente com novas práticas e que produzam conhecimentos.

Apesar de o DEPE coordenar os cursos de formação continuada, eles são oferecidos aos professores por intermédio de um centro ligado à Secretaria, chamado de CEFORMA (Coordenadoria Setorial de Formação). Esse departamento da secretaria da educação é o responsável pela organização, divulgação e realização dos cursos que são oferecidos para os professores e equipes gestoras. Os cursos abrangem várias temáticas, como, por exemplo, alfabetização, a cultura africana, informática, e podem ser chamados de cursos ou de grupos de trabalho.

No início do ano letivo, o CEFORMA repassa às escolas uma lista com todos os cursos, que serão oferecidos, e fica a critério de cada professor decidir se irá ou não fazer os cursos, e quais lhe interessam mais. Os ministrantes podem ser os próprios professores da rede que tenham alguma especialização (e são remunerados para isso) ou, às vezes, são firmadas parcerias com outras instituições, por exemplo, a UNICAMP.

Os cursos são gratuitos, mas cada educador arca com as despesas de transporte e alimentação.

De acordo com a vice-diretora, antigamente os cursos oferecidos não eram muito bons, mas com o tempo eles foram ganhando mais qualidade e agora são bem proveitosos. As professoras também disseram que gostam dos cursos, apesar de também reconhecerem que nem sempre acrescentam novidades em sua prática.

Outro espaço utilizado para a formação continuada dos professores são as reuniões semanais, chamadas de Trabalho Docente Coletivo (TDC). A vice-diretora e o antigo orientador pedagógico estavam preocupados em melhorar esse espaço, já que, muitas vezes, ele é utilizado para resolver questões administrativas (ponto de vista compartilhado pelos professores). A intenção deles era promover melhorias nas práticas pedagógicas, possibilitar aos professores o contato com novas metodologias. Algumas vezes são levados alguns professores, ou alguém que realiza um trabalho diferenciado, para falar com os professores, apresentar suas idéias. No Projeto Pedagógico, encontramos descrito o planejamento que a equipe gestora fez, em conjunto com os professores, para organizar e encaminhar essas reuniões, como espaço de formação continuada:

Os momentos de TDCs serão momentos de reflexão, discussão e formação. A importância dessa reflexão está na oportunidade de os professores avaliarem sua prática, trocarem experiências com os colegas, aprofundarem conhecimentos relativos ao processo de ensino e planejarem ações a curto e médio prazo. São momentos de estudos, revisão do Projeto Pedagógico da escola, seleção de materiais visando o aprimoramento de técnicas e procedimentos para melhorar as aulas e também o relacionamento entre o grupo e professor-aluno. (p. 40 do Projeto Pedagógico)

Para que as reuniões tivessem esse movimento, estabeleceu-se, em concordância com o corpo docente, que se seguiria a seguinte organização durante o mês: uma reunião seria utilizada para que o planejamento de cada série fosse retomado; outra reunião seria para fazer avaliações diagnósticas das classes e planejar atividades e eventos; uma terceira reunião seria para a formação continuada, com a utilização de textos para serem discutidos; e, por fim, uma reunião que se destinaria a estudo de caso. Logo, a formação continuada em

serviço está prevista no Projeto da escola e podemos continuar a indagar sobre o porquê de não se realizar o que está planejado.

Há, também, em andamento na escola, um projeto que desenvolvemos com esses professores quinzenalmente nos TDC, em que discutimos com eles questões sobre a afetividade, a sexualidade, os valores e a aprendizagem. Esses temas foram apresentados como demanda dos professores após a realização de uma avaliação diagnóstica da escola, no segundo semestre de 2007. Os resultados obtidos com esse projeto, têm se mostrado satisfatórios, já que os próprios professores e a equipe gestora manifestam-se freqüentemente, elogiando a maneira como ele tem sido realizado; declarando que têm se constituído como espaço para os professores refletirem sobre si e sobre suas práticas. No entanto, este trabalho ainda está em fase inicial e acreditamos que poderá trazer benefícios aos professores, caso tenha seqüência nos próximos anos.

De acordo com a vice-diretora, nem todos os professores possuem interesse em participar dos programas de formação continuada na escola, dando o exemplo de que, no ano de 2008, somente ela e mais seis professores participaram de cursos. Os professores também se justificam dizendo que muitas vezes os horários em que as aulas são ministradas não são compatíveis com o horário de trabalho deles, e a vice-diretora também reconhece esse fato.

Os professores disseram que, anteriormente, eles tinham mais incentivos para participar dos cursos de formação continuada, sendo até remunerados para isso; no entanto, com a implantação da Carga Horária Pedagógica (CHP – destinada ao trabalho de reforço com os alunos), no ano de 2008, eles tiveram que optar: ou fariam os cursos oferecidos pela rede, mas não seriam remunerados por isso, ou fariam esse trabalho de reforço, recebendo pelas horas. A maioria acabou optando pelo reforço, pois, assim, não teriam alterações em seus salários. Esse é mais um fato que demanda analisar, em que medida um trabalho de reforço com os alunos pode ser produtivo se o que o mobiliza é a remuneração e não a avaliação crítica de sua importância para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Só como ilustração, nesta escola, 50% dos alunos freqüentam aulas de reforço.

Capítulo 4 – Metodologia

4.1 – Considerações sobre a pesquisa – aproximando idéias

O presente trabalho insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que visa a estudar a complexidade presente nas relações que se estabelecem na escola e toma por base as teorias sócio-históricas, que postulam o sujeito como complexo, constituído nas e pelas relações empreendidas no contexto. Trata-se de lançar o olhar para além do evidente, do que se expressa, rumo à explicação dos fenômenos e não apenas da descrição do observável.

A pesquisa em Psicologia Educacional vem seguindo o caminho apontado pelos novos paradigmas da ciência pós-moderna, como forma de atender à demanda apresentada pelas Ciências Sociais, ressaltando a necessidade de se atentar para as diversas realidades existentes (SCHNITMAN, 1996; GATTI, 1999b; MALUF, 1999).

De acordo com Maluf (1999), esse novo paradigma possui quatro características: junção das Ciências Naturais com as Sociais, para, assim, progredirem juntas; superação do reducionismo e produção de um conhecimento que seja total e local, levando em consideração a pluralidade existente no campo; a idéia de que todo conhecimento produzido e existente é um autoconhecimento, levando em consideração a característica de cada um, possibilitando assim que o mundo seja contemplado; e, por fim, que a ciência moderna leva em consideração o senso comum. Além dessas quatro características, é importante também considerar a cultura, já que esta se apresenta como um vasto campo de pesquisa para a Psicologia.

Essa forma de se fazer pesquisa se contrapõe ao que, segundo Cosmo (2006), a Psicologia vem praticando, à semelhança das demais Ciências Humanas, que deixaram de considerar o homem como um todo, pertencente a um contexto permeado por relações históricas, sociais e culturais, assumindo a perspectiva da neutralidade, e o pesquisador visto como alguém que não poderia

influenciar e nem ser influenciado pelo objeto de pesquisa, devendo permanecer distante.

Nesse mesmo caminho, Aguiar (2007b) esclarece qual deveria ser a atitude do pesquisador que se insere nessa perspectiva, frente aos fatos a serem pesquisados: a realidade não deve ser somente descrita, mas explicada. A pesquisa precisa ser vista como um processo em construção do conhecimento, do dado e do sujeito, apreendendo os sentidos que são atribuídos por ele. Faz-se necessário, também, considerar que o sujeito, ao mesmo tempo em que é individual, é social e histórico, e se constitui desses aspectos. Nas palavras da autora:

Só ao levar em conta a realidade social poderemos explicar um movimento que é individual e ao mesmo tempo social/histórico. Nossa tarefa consiste, portanto, em apreender a forma como nossos sujeitos configuram o social, um movimento que sem dúvida é individual, único e ao mesmo tempo histórico e social. (p. 139).

Vemos, então, que a idéia que se tinha da pesquisa, como algo estanque, que o campo tinha os dados prontos a serem investigados e que o todo não precisava ser olhado, não atende mais às demandas das pesquisas realizadas em Ciências Humanas nos dias de hoje. Por entendermos a pesquisa dessa forma, é que adotamos a Psicologia Sócio-Histórica, e seu principal representante, como base teórica deste trabalho; pois Vigotski nos ajuda a compreender o sujeito constituído e constituinte de seu contexto.

Acreditamos na não-neutralidade do pesquisador, na construção do dado ao longo da pesquisa, no estabelecimento de relações entre as subjetividades nela produzidas, na complexidade do campo e na totalidade do sujeito. Assim como os atores da escola, o pesquisador também passa a fazer parte do contexto e a participar da realidade vivida e observada. A atenção do pesquisador deve voltar-se, também, para a história do sujeito pesquisado, para o social em que está inserido, aos sentidos que ele atribui ao que é vivido.

Uma pesquisa que se insere na abordagem qualitativa, para nós, deve levar em consideração que o pesquisador, ao inserir-se no campo, já está causando mudanças, ao mesmo tempo em que se modifica. Não há possibilidade

de não se sentir tocado pelas situações presenciadas e também de não provocar algo nos sujeitos, nem que seja a indiferença.

No cotidiano escolar, encontramos um campo fértil para esse tipo de pesquisa, por caracterizar um contexto constituído pela diversidade. No espaço educacional, vivenciado seu dia-a-dia, o pesquisador poderá lançar mão de estratégias que o aproximem das interações sociais estabelecidas.

A pesquisa qualitativa permite uma visão desse todo, dessas relações, mesmo que o pesquisador vá com um recorte pré-estabelecido para o campo. Isso não impede que se observem os detalhes, que se aproxime dos sujeitos, que se compreenda a escola em todos os seus aspectos. Essas idéias nos remetem ao texto André (2005), quando ela aponta que a escola deveria ser vista e compreendida *“como um espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se produzem e reelaboram conhecimentos, valores e significados”* (p. 15).

Foi com esse olhar, com essa visão de pesquisa, que adentramos nesse campo, buscando apreender, da melhor maneira possível, o seu todo.

4.2 – Conhecendo o campo e seus sujeitos

A escola localiza-se em um bairro de periferia, na região noroeste da cidade de Campinas, e atende a uma população economicamente menos favorecida. Há vários alunos de inclusão. De acordo com o projeto pedagógico, muitos pais trabalham na informalidade. Há também os que trabalham no comércio ou como empregadas domésticas, e os que possuem pequenos negócios no bairro. Os alunos, em sua maioria, não possuem computador em casa, e declaram freqüentar uma *lan house* existente no bairro.

O espaço físico da escola é composto de doze salas de aula, refeitório, cozinha, uma quadra coberta, um parque com alguns brinquedos infantis (escorregador, tirolesa, etc.), uma sala de informática, uma biblioteca, um laboratório de ciências (que antes era a sala de artes), uma sala em que são guardados os materiais para a Educação Física, duas salas de apoio (nas duas

salas realizam-se as reuniões dos professores, e em uma delas também é feito o reforço dos alunos), sala de jogos e atendimentos aos alunos com necessidades especiais, sala da direção, sala dos professores, secretaria e banheiros. As salas e os demais espaços são pequenos, e quando estão com alunos ou professores a sensação é de que falta espaço.

Seu funcionamento se dá em quatro períodos: manhã, das 07:00 às 11:00 horas; intermediário, das 11:00 às 15:00 horas; vespertino, das 15:00 às 19:00 horas; e noturno, das 19:00 às 22:00 horas. Observa-se que não há intervalo entre a saída de um período e a entrada do outro; o que resulta em grandes transtornos no dia-a-dia. No entanto, a escola se organizou dessa maneira, devido à grande demanda por vagas e, segundo o diretor, ainda assim não consegue atender a todos os pedidos, mesmo que dividindo a demanda com uma escola estadual também localizada nesse bairro.

O número total de alunos, no ano de 2008, é de 1307, mas que vai variando no decorrer do ano letivo, sendo distribuídos da seguinte maneira: no período matutino são 327; no intermediário, 383; no vespertino são 375; e no período noturno são 222. Em média, as salas de aula têm de 25 a 30 alunos.

Os alunos, em sua maioria, moram no bairro em que a escola se localiza. Quando não, moram nos bairros que se encontram ao redor desse. Os que moram próximos à escola costumam ir à pé, acompanhados de familiares, sozinhos, ou, às vezes, em grupos. Os que moram mais distantes costumam ir de transporte coletivo ou vans escolares.

O bairro, como dito anteriormente, é habitado por uma população economicamente carente e, segundo informação obtida com a vice-diretora e no projeto pedagógico, parece que foi sendo formado, ao longo dos anos, por famílias de outras regiões do país, que migraram para a cidade de Campinas. Ainda, segundo os professores e a equipe gestora, muitos pais trabalham o dia todo, por isso, não conseguem acompanhar a vida escolar dos filhos.

A jornada de trabalho dos professores é variável, a depender da disciplina e do ano em que lecionam. Ela inclui, além das horas-aulas, as reuniões dos professores (TDC), o projeto de reforço (CHP – Carga Horária Pedagógica,

que foi instituída este ano, mas ficou a critério dos professores aderirem ou não), horário para trabalhar com os alunos e atender aos pais (TDI – Trabalho Docente Individual) e há, também, as horas projeto (HP), em que os professores são remunerados para desenvolverem projetos com os alunos ou participar de cursos de formação continuada⁸. Há três situações em que os professores são contratados: os efetivos, que são concursados; os contínuos, que ficam na escola para substituírem quando há falta de professores; por processo seletivo, (professores contratados para suprir a falta de docentes da rede quando não há concursos). Eles são rotativos, ou seja, não estão na mesma escola todos os anos. Os professores que foram reajustados judicialmente (de acordo com a vice-diretora, eram professores que prestavam serviço para a prefeitura sem ter um contrato de trabalho, mas devido a uma brecha na lei, entraram na justiça e conseguiram garantir seus cargos) também são rotativos.

Eles se dividem da seguinte forma: 20 estão no período da manhã; 22 no intermediário; 25 no período vespertino e 8 no noturno, resultando em 77 professores no total. Desse total, 5 professores encontram-se afastados da escola. No projeto pedagógico, há a informação de que há 19 professores de 1^a a 4^a série. Há, também, duas professoras de Educação Especial.

O organograma da escola se completa com o seguinte quadro: um diretor; dois vice-diretores (uma que atende aos períodos matutino e intermediário e outro que atende aos períodos vespertino e noturno); uma orientadora pedagógica (O.P. – essa orientadora passou a integrar o quadro da escola no mês de julho de 2008, após a escola ter ficado 6 meses sem este profissional, pois o orientador anterior assumiu outro cargo na rede municipal); uma assistente administrativa; um inspetor; 4 serventes; 6 agentes de apoio organizacional; 2 guardas e 4 cozinheiras.

No projeto pedagógico, encontramos a descrição da função da equipe gestora e o plano de trabalho do orientador pedagógico para o ano de 2008. A primeira teria como função a manutenção e conservação da estrutura física, construir um laboratório de Ciências, murar a escola, comprar materiais

⁸ Apesar dessas horas projetos estarem, no Projeto Pedagógico, como podendo ser destinadas à formação continuada remunerada, não foi isso que constatamos na escola.

pedagógicos, promover a articulação da escola com a comunidade, organização do TDC com temas e, seguindo um cronograma, organizar o cronograma geral da escola, cuidar das questões financeiras, além da coordenação do conselho de escola.

Quanto ao orientador pedagógico, seu trabalho seguiria um plano que envolve reuniões semanais com a direção para discussão das questões pedagógicas; reuniões semanais com os professores; acompanhar os planejamentos; orientar os professores, seja coletiva ou individualmente, sobre a prática docente; elaborar o projeto pedagógico de acordo com as políticas educacionais; atender aos pais; orientar os alunos, buscando atendê-los em seus aspectos bio-psico-emocionais; orientar os professores em suas ações pedagógicas, seja nos planejamentos, nas avaliações e nas atividades a serem desenvolvidas.

Os participantes

Para a realização deste trabalho, foram entrevistados cinco professores, sendo duas do 1º ano do ciclo I, uma do 2º no do ciclo II, uma professora e um professor de 5ª a 8ª séries, além da vice-diretora. Os professores foram escolhidos considerando-se o tempo de exercício da docência, fazendo-se opção por aqueles que tivessem mais experiência e buscando abranger representantes de ambos os segmentos do ensino fundamental. Também levou-se em conta a disponibilidade e o desejo dos professores em participar da pesquisa. Outro fato norteador da escolha, que decorreu das observações que fazíamos do grupo, foi escolher professores considerados pela gestão como mais eficientes e menos eficientes, buscando abranger a diversidade presente no contexto.

A entrevista com a vice-diretora se deu pela necessidade de nos aproximarmos ainda mais do cotidiano escolar, agregando um ponto de vista diferente dos professores para a compreensão desse contexto.

Olhemos mais de perto esses sujeitos.

- Professora Lúcia⁹: formada em Letras, exerce a docência há 16 anos e está na rede municipal há 9 anos. Iniciou sua carreira em escola do Estado, indo depois para a rede municipal. Aí começou na educação de adultos por meio da FUMEC, um projeto da prefeitura que visa a alfabetização e a inclusão social. Lecionou também na antiga 4ª série. Esse foi seu primeiro ano nessa escola como professora alfabetizadora no 1ª ano do ciclo I.
- Professora Sandra: formada em Pedagogia e leciona há 9 anos na rede municipal e há 8 anos na escola particular. Lecionou nas antigas 3ª e 4ª séries, passando depois para a alfabetização no 1º ano do ciclo I. Pertence ao quadro dessa escola há 7 anos.
- Professora Maria: iniciou sua carreira na docência na década de 70, na rede estadual, onde ficou por 28 anos, chegando a exercer a função de diretora. Aposentou-se, mas, depois de um ano da aposentadoria, resolveu prestar o concurso da Prefeitura por dois motivos: por não ter se adaptado com a nova vida e por questões financeiras. Está na rede municipal há 8 anos, quando ingressou nessa escola. Formou-se em Pedagogia.
- Professora Carmem: iniciou sua carreira na rede estadual. Formou-se em Letras. Professora há 16 anos, atua na rede municipal há 8 anos e nessa escola está há 5 anos. Ainda é professora da rede estadual. Neste ano, ela dá aulas de Português para a 6ª série, nessa escola.
- Professor Luiz: formado em Economia, Letras e Pedagogia. Leciona a disciplina de Português no Ensino Fundamental. Neste ano, tem classes da 5ª série. Está nessa escola há 20 anos, mas deu aulas em outras escolas anteriormente, estando na rede municipal há 22 anos.
- Vice-diretora Denise: formada em Pedagogia, com especialização em Educação e Psicopedagogia. Está na rede municipal há 17 anos, tendo começado como professora substituta na Educação Infantil,

⁹ Os nomes utilizados são fictícios.

ficando assim até 2000, quando se efetivou. Em 2003, assumiu o cargo de vice-diretora, também em escola de Educação Infantil, assumindo há 1 ano e meio o cargo de vice-diretora nessa escola.

Esses são os professores que nos concederam as entrevistas e a vice-diretora, representando a equipe gestora. No entanto, vale lembrar que todos os outros professores e a equipe gestora, em sua completude, participaram dessa pesquisa, pois, em nossas observações, principalmente nos TDCs, eles estavam presentes, fosse falando ou apenas em seus cantos, mas contribuíram para a construção dos dados apresentados.

Relações estabelecidas com o contexto escolar

O primeiro contato com essa escola se deu por meio da orientadora dessa pesquisa que, por conta do estágio supervisionado, exigido na graduação do curso de Psicologia, precisava encontrar um campo de atuação e, ao firmar o contrato com a equipe gestora, a escola abriu-se como um campo de atuação dos estagiários (que tinham por objetivo fazer uma avaliação diagnóstica) e de pesquisa para mim.

Minha entrada, na escola, deu-se em outubro de 2007, apenas como observadora das reuniões dos professores (TDC). Participava toda semana das duas reuniões: das professoras do ciclo I e dos professores de 5^a a 8^a séries. Durante os três meses desse ano, não consegui estabelecer vínculo com os professores. Toda reunião, ficava sentada em um canto, apenas observando, e nunca se abria um espaço para que eu pudesse falar. Quando chegava à escola, nem todos me cumprimentavam, e os que o faziam, às vezes, parecia que era com desconfiança. Muitas vezes, me sentia ignorada.

Minhas observações estavam direcionadas ao meu interesse, na escola, que era poder desvelar alguns aspectos da autonomia docente, mas pude aprender muito. Vários assuntos eram tratados nessas reuniões: questões administrativas; dificuldades encontradas no cotidiano; sentimentos dos professores; as relações estabelecidas; ou seja, toda a complexidade desse contexto se revelava naquelas reuniões. Essas observações foram anotadas em

um diário de campo com todos os detalhes possíveis, para que depois os dados obtidos pudessem ser organizados de uma forma mais sistematizada.

No final do ano de 2007, o resultado da avaliação diagnóstica, feita pelos estagiários, apontou demandas que precisariam ser mais prontamente atendidas, como os problemas de afetividade, aprendizagem, sexualidade e indisciplina (que ligamos à questão dos valores). Partindo disso, propusemos à equipe gestora que, em 2008, realizássemos um trabalho com os professores, nos TDCs, para podermos discutir e refletir sobre essas questões, trazendo textos teóricos como base, realizando dinâmicas e abrindo um espaço para que os professores pudessem falar de si e de suas práticas.

Contudo, não foi possível começar o projeto no início de 2008, mas continuei a participar das reuniões. O esquema havia mudado, os professores se dividiram em dois grupos: um grupo realizava o TDC às segundas-feiras e havia professores de ciclo e de 5^a a 8^a série. A mesma coisa acontecia às quartas-feiras. Esses grupos se subdividiam, sendo que as professoras do ciclo ficava em um espaço e os professores de 5^a a 8^a séries ficavam em outro. Somente quando havia algum aviso geral era que os professores se reuniam em um mesmo espaço.

Essa organização ficou um pouco confusa, tanto para os professores quanto para a equipe gestora, em especial para o orientador pedagógico, que tinha que se dividir entre os grupos e, algumas vezes, não havia tempo para atender a todos. O orientador pedagógico, por conta de um concurso interno da rede municipal, acabou saindo da escola e assumindo outro cargo. Isso complicou um pouco mais a situação, os professores sentiam muito sua falta e demandavam da direção, o que resultou em sobrecarga da vice-diretora. Em julho de 2008, na última semana de aula, chegou uma nova orientadora pedagógica.

Iniciamos o projeto, que estamos chamando de extensão, com os professores, em maio de 2008, e a mudança no comportamento deles com relação a minha presença foi visível, principalmente após as conversas com a orientadora dessa pesquisa. Fiquei responsável por conduzir o TDC dos professores que se reúnem às segundas-feiras. Acredito que, a partir desse

momento, em que eu pude falar e ser escutada, eles compreenderam um pouco melhor qual era meu papel lá dentro: não o de julgá-los, mas de montarmos uma parceria que promova o desenvolvimento de todos, deles como profissionais da Educação e meu como profissional e pesquisadora em Psicologia.

Realizei observações até junho de 2008, mas continuo a participar do projeto, trabalhando com os professores nos encontros de segunda-feira.

As entrevistas foram realizadas no final do mês de junho e início de julho do ano de 2008.

4.3 – Delineamento da pesquisa

O método por nós adotado segue a idéia que apresentamos no início: o da construção dos dados ao longo da pesquisa, já que eles não são dados *a priori*, e a sistematização desses dados foi realizada ao longo da pesquisa, de acordo com as informações que fomos acessando.

Construção das informações

Os dados foram coletados nas reuniões dos professores, TDC (trabalho docente coletivo), que aconteciam semanalmente, com a intenção de observar e apreender as relações estabelecidas entre eles e a equipe gestora (direção e orientação pedagógica), dos professores entre si, dos professores com os alunos, e dos professores e da equipe gestora com a rede municipal de ensino (Sistema de Ensino, Secretaria de Educação, departamentos da secretaria). As observações também foram feitas no refeitório, que fica em frente à sala da direção e à sala dos professores, com o intuito de observar, também, essas relações em outros espaços.

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: registro das observações em um diário de campo; gravações em áudio das entrevistas realizadas com os professores e com a vice-diretora, e a análise de alguns documentos, como o projeto pedagógico da escola, além de informativos e textos que foram distribuídos nas reuniões para os professores.

Elegemos aqui, assim como Lüdke e André (1986), a entrevista como nossa principal fonte de coleta de dados, já que ela permite que haja uma maior interação entre o pesquisador/entrevistador e o pesquisado/entrevistado. Apesar disso, essa não é uma tarefa fácil, pois o pesquisador deverá ser capaz de proporcionar a criação de um clima que se torne favorável e deixe o entrevistado à vontade para responder às perguntas.

Essas autoras ressaltam que o esquema mais adequado para se realizar uma pesquisa são os que atendem a formas mais livres, flexíveis, que não tornam o pesquisador preso a um roteiro pré-estabelecido. Sendo assim, neste trabalho, adotamos o esquema de entrevista semi-estruturada *“que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”* (p. 34).

Para a realização das entrevistas, utilizamos um roteiro (anexos B e C) baseado na proposta de André (2005), sobre as quatro dimensões interligadas que se mostram presentes e necessárias para conhecer, de um modo amplo, o cotidiano escolar, em todas as suas faces, revisitando seu movimento, reconhecendo todas as práticas existentes. Essas relações são denominadas: subjetiva/pessoal; institucional/organizacional; instrucional/relacional; e sociopolítica.

A dimensão subjetiva/pessoal envolve conhecer o sujeito em todos os seus aspectos, isto é, sua história, suas práticas, suas representações sociais, os sentidos e significados que ele atribui ao cotidiano vivenciado na escola. O estudo desta dimensão possibilita que se entre em contato com o sujeito, que ele exponha suas opiniões e concepções.

Na dimensão institucional/organizacional, podemos identificar a maneira como a escola está organizada, ou seja, tudo o que envolve o trabalho desenvolvido pelos agentes e que transforma a vida da escola, suas relações e seu trabalho pedagógico. Para se ter informações sobre estes aspectos, faz-se necessário um contato direto com a equipe técnica da escola, com o corpo docente, alunos, enfim, todos que fazem parte da instituição, incluindo a análise de documentos que afetam as práticas desenvolvidas.

Ao estudar a dimensão instrucional/relacional, tomamos contato com a relação estabelecida entre professor-aluno-conhecimento, a partir do momento em que se olha para o material e técnicas utilizadas em sala de aula, o conteúdo transmitido e ensinado, levando em consideração a história concreta de cada sujeito envolvido nesse processo, *“pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora e educativa”* (p. 18).

Por fim, a dimensão sociopolítica é a que nos permite conhecer em um nível mais profundo a prática da escola, pois nos põe para investigar a totalidade e a complexidade presentes no cotidiano escolar e como o momento histórico e a cultura, as forças políticas e os valores da sociedade influenciam essas práticas.

Os dados foram coletados semanalmente durante 9 meses, entre outubro de 2007 e junho de 2008.

Ao observarmos as reuniões, fazíamos anotações gerais em um caderno utilizado como diário de campo, para que pudesse facilitar, após esse momento uma descrição detalhada das situações vivenciadas. Esse meio foi adotado pelo fato de a reunião ser muito movimentada, tornando impossível que se fizesse relatos longos naquele momento. Ao sair da reunião, montávamos um relato detalhado das reuniões, procurando elementos que estivessem relacionados com o objeto da pesquisa – de que maneira a autonomia estava presente na prática docente. Desses relatos, escolhíamos as situações mais representativas do dia e as destacávamos. Os documentos aos quais nos foi possível ter acesso e ficarmos com um exemplar, foram anexados ao diário de campo.

Refazer o que havíamos observado, completando as anotações, nos possibilitou já ir sistematizando os dados, pensando em como eles poderiam ser melhor organizados.

Buscando uma visualização geral dos dados, procedemos da seguinte maneira: olhamos nas entrevistas e nas observações realizadas, os elementos que se ligavam à autonomia, tomando por base a pergunta da pesquisa – o que o professor entendia por autonomia?

A construção da análise

Em um primeiro momento fizemos várias leituras dos dados, em busca de indicadores sobre a autonomia do professor e montamos um quadro (anexo D) com trechos de falas dos professores, retiradas das entrevistas e de trechos do diário de campo, chegando as seguintes categorias: autoridade, responsabilidade, liberdade, abandono, valores, emancipação, auto-regulação, organização e participação nas decisões.

Entendemos que essas categorias se relacionam à autonomia, seja por permitir ou impedir sua promoção, como aparecem nas falas de todos os atores entrevistados. Ao fazer este movimento, foram aparecendo algumas contradições, fossem nas falas dos professores ou nas falas da vice-diretora.

Nem todas as falas colocadas no quadro foram utilizadas, pegamos aquelas mais representativas do que queríamos demonstrar na análise, que de um certo modo resumiam os aspectos que gostaríamos de destacar.

Olhando mais de perto para as categorias, enxergamos a possibilidade de transformá-las em três, a serem trabalhadas na análise, quais sejam: organização e participação nas decisões; autoridade e responsabilidade; emancipação e auto-regulação.

Primeiramente, pensamos em fazer uma análise que mostrasse a visão dos professores, da vice-diretora, enquanto representante da equipe gestora, e da pesquisadora, como observadora de todo esse cenário, sobre a autonomia na escola. Pretendíamos com isso, analisar as diferentes posições existentes dentro do contexto escolar e que poderiam, ou não, impedir o desenvolvimento da autonomia. No entanto, ao iniciarmos a análise, percebemos que dessa maneira não conseguiríamos abarcar todos os aspectos necessários para nossa discussão, pois fracionaria muito os sujeitos e suas percepções.

Contudo, foi fazendo isso que notamos ser possível dar um movimento a esses dados. As falas dos professores, da vice-diretora e as observações anotadas demonstram aproximações e oposições, a depender do aspecto

considerado. Assim, decidimos fazer uma análise que colocasse esses aspectos em evidência.

Capítulo 5 – Os Lugares e Não-Lugares da Autonomia na Escola

A presente pesquisa tem por objetivo responder à pergunta: o que o professor entende por autonomia?

Iniciamos o trabalho levantando a seguinte hipótese: o professor, inserido em um contexto permeado por influências de diversas instâncias e naturezas, teria dificuldades para desenvolver suas atividades com autonomia e pensar autonomamente. Esta condição constituir-se-ia como empecilho à realização de um dos objetivos da educação, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é o de formar alunos para o exercício da cidadania. Com base nesta hipótese, colocamos algumas questões: quais as situações existentes no contexto escolar que permitem ou não a promoção do desenvolvimento de um sujeito autônomo? Como se dão as relações entre os atores escolares e qual sua contribuição para o exercício da autonomia? Qual a influência exercida pelas políticas educacionais nesse processo? Esses são apenas alguns exemplos de questões que foram surgindo durante a pesquisa e sobre as quais vamos discorrer ao longo de nossas análises.

5.1 – Escola, organização e participação

A escola é permeada por relações e sujeitos singulares, que participam ativamente dos processos que nela se desenvolvem, constituindo-a como organização escolar, ao mesmo tempo em que se constituem. Esses sujeitos são os atores institucionais: alunos, professores, pais, equipe de apoio, gestão e Sistema de Ensino.

Entendendo a escola como um microcosmo da sociedade, pois nela se podem encontrar todas as suas manifestações, acreditamos que olhar para o modo como ela se organiza e a maneira como seus atores participam dessa organização e das tomadas de decisões, nos ajuda a compreender o lugar da autonomia em sua constituição.

Assim, nos propomos a refletir sobre a organização escolar, entendendo que há um encadeamento dos fatos, da maneira como as coisas se apresentam que faz de cada escola um espaço singular. Esse encadeamento, no entanto, mesmo que passem a idéia de elementos separados, estão imbricados, se misturam, não há como definir onde começa um e termina o outro. É a idéia de complexo, tal como define Morin (2001), *“o que está tecido junto”*.

Iniciaremos pela organização. Como vimos anteriormente, a escola responde a um núcleo, que é dirigido por um coordenador pedagógico, que se vincula a um departamento pedagógico, que por sua vez responde a uma Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Todas as ações administrativas e pedagógicas a serem realizadas, ou outras determinações que vierem da Secretaria da Educação, seguem esse trâmite. Como a vice-diretora se sente com relação a esse modo de funcionamento?

“Então, tem essas ramificações que a gente precisa, às vezes, consultar sim. Tem coisas que, assim, nem seriam tão difíceis de tratar na escola. Tudo, mas a gente não tem essa autonomia não! E o professor passa pelo mesmo processo, e para eles ainda tem a gente, né, a direção. Então, ele está aqui para ainda passar algumas coisas. E tem coisa que, assim, até daria para ser feito, só que a gente, enquanto gestor, não dá para fazer. Porque, às vezes isso pode ter outras conseqüências que a gente não espera. [...] É, aí, que eu falo para você, que tem coisas acontecendo que refletem dentro da escola, mas é o Sistema de Ensino maior que está determinando isso por conta de aspectos políticos mesmo, né”.

Parece que Denise entende o Sistema de Ensino como barreira a um trabalho mais autônomo, o que fica evidente na fala a seguir:

“O que é um pouco relativa, mesmo quando a gente fala autonomia, que a escola é autônoma, ela também não é por todo. Porque tem algumas situações que eles [professores] trazem para a gente: “ah, eu queria é...”; de repente fazer uma atividade, mas que tem coisa dentro dessa atividade que não depende só da gente. Então, a gente precisa falar com o coordenador pedagógico, que fala com a supervisora, que fala com a dirigente do NAED, para você conseguir. Às vezes, sei lá, [...], sabe, algumas coisas um pouco diferentes esbarram nessa organização administrativa, entendeu. Acaba esbarrando. Então, às vezes, eles são podados. Porque aí, às vezes, algumas coisas que realmente não são permitidas. Mas aí, assim, já não é uma coisa só de querer da direção, porque realmente tem coisa que a gente não tem poder”.

Denise é uma profissional com excelente formação, tem grande desenvoltura para se comunicar, é ela que está à frente das relações, é com ela

que conversamos sobre o projeto de intervenção com os professores e que nos pede, permanentemente, para ajudá-la, pois entende que é preciso fazer algo. No entanto, em sua fala acima, há um certo truncamento de sua expressão, revelado por um excesso de interjeições e cortes que revelam seu ato de refletir no momento da fala. E sua fala é sobre autonomia. Parece que Denise está confrontando o discurso veiculado pelo Sistema de Ensino a que pertence – “as escolas têm autonomia”, com as práticas escolares efetivas.

Denise fala de como a escola acaba ficando amarrada às políticas educacionais, pois a maneira como as coisas se organizam acabam por impedir algumas práticas, sejam elas da equipe gestora ou dos professores.

Pensamos que a organização institucional é de extrema importância, assim como a organização em qualquer contexto, visto que, a depender da forma como a escola se organiza, torna-se possível ou não o desenvolvimento de práticas mais efetivas. Ser autônomo não significa não ter normas a serem seguidas ou organização, mas ter consciência crítica daquilo que se está fazendo e do porquê se faz. Contudo, não é o que vemos nas falas de Denise.

A maneira como as coisas estão organizadas acabam impedindo que a equipe gestora e os professores exerçam sua autonomia, já que quase toda e qualquer nova prática ou decisão a ser tomada tem que passar pela aprovação das instâncias superiores. Acreditamos que, talvez, nem seja o fato da obrigatoriedade dessa autorização, mas a forma como é feita, sem que hajam discussões, reflexões sobre o porquê dessa organização. Como ela própria diz, algumas coisas poderiam ser facilmente resolvidas dentro da escola. O problema, deste formato de gestão, é que a não participação efetiva dos atores escolares nas decisões dificulta que tomem para si a responsabilidade nas e das ações, conforme aponta Souza (2008):

A participação na escola, para ser efetiva, teria de ser mobilizada pela adesão com sentimentos, com pensamentos, enfim, como uma participação responsável no sentido de que se compreende sua importância e seu significado no universo cultural da organização escolar. É também responsável porque se dá em consonância com os princípios, valores e crenças dos atores que participam das ações desencadeadas na escola. (p. 176).

Como querer uma escola autônoma e democrática, se o modo como ela está organizada não promove a autonomia de seus atores singulares e, em decorrência, do coletivo da escola?

Em uma pesquisa realizada em Manaus, Queiroz (2007) aponta a gestão escolar como um dos maiores problemas a ser enfrentado, pois, devido a uma organização não-participativa, os que detêm o poder impedem que outros façam parte do movimento escolar, gerando uma gestão autoritária.

Na fala de Denise, observamos esta questão, permeando sua prática, e nos perguntamos como ela consegue sobreviver à contradição entre o discurso que prega a autonomia, a democracia e práticas autoritárias de gestão.

Essas práticas se sustentam e se escondem na burocracia, que impede que haja participação de todos, seja na organização ou nas tomadas de decisão.

Estes são alguns dos fatores que impedem o desenvolvimento da autonomia do professor, que poderíamos denominar como externos.

Ocorre que, poderíamos pensar no desenvolvimento da autonomia do sujeito partindo desses próprios sujeitos. Tomaremos a fala a seguir, da vice-diretora, para refletirmos sobre essa questão.

“Quando a gente vai para a função de gestor, você não tem como planejar seu trabalho, né. O professor, não! A gente vai para sala de aula com uma aula pronta, ou uma continuidade, ou um assunto novo... Então, você consegue se planejar e meio que prevê o que você vai fazer. A gente, como gestor, não tem isso! Porque, assim, o que eu falo, a gente vive um dia e um momento de cada vez. Você precisa estar pronto para aquilo que a escola precisa de você! [...] É uma coisa, assim, um pouco, vamos dizer, assim, desorganizada, entre aspas. Uma coisa... Você não tem controle do que você vai fazer agora. A gente até tenta!” (Denise sobre seu trabalho na gestão)

Essa resposta nos foi dada quando a entrevistada foi questionada sobre como seu trabalho era desenvolvido. Reconhecemos que não há organização no trabalho da gestora, que ela atua como que um bombeiro, apagando o fogo que arde primeiro e mais forte.

Planejar a ação é uma prática autônoma, a nosso ver, pois coloca o sujeito para pensar, para refletir sobre suas ações e lhe possibilita ser autor. Isso

implica se conhecer e conhecer o contexto no qual está inserido, ser crítico com relação às suas atitudes e ter responsabilidade, principalmente por sempre haver um outro nas relações. Contudo, o que podemos ver é a heteronomia imperando, ações que são totalmente dependentes, não são próprias do sujeito. Denise ainda não conseguiu se auto-regular, suas ações dependem totalmente de outras instâncias, de regras que não são suas, que não foram formuladas por ela própria e quase sempre não fazem sentido para ela. Esse modo de agir também não contribui para que os professores se auto-regulem, pois estar à disposição a qualquer momento, para qualquer coisa, promove o desenvolvimento da heteronomia, já que o professor fica dependente da gestão para conseguir resolver seus problemas, embora a gestão declare que o professor tem abertura para planejar suas ações.

Essa é uma das questões cruciais, para se compreender a autonomia e sua constituição na escola. Ela é constituída nas interações como ações partilhadas pelos atores e não pelo discurso. Assim, embora Denise, como gestora, acredite que os professores são mais autônomos no desenvolvimento de seu trabalho, ela lidera relações pautadas por uma burocracia que não favorece esta autonomia. Contudo, fato é que Denise, como gestora, tem muitas limitações para desenvolver uma gestão mais organizada e refletida, e demonstra ter consciência disso; tentando reformulações no funcionamento da escola, como a medida tomada com as famílias do alunos:

“Então, a gente tinha, no ano passado, um acesso muito livre desses pais. Eles entravam, eles saíam, eles iam na porta do professor, ficavam reclamando, ficavam perguntando, tudo fora de hora. Então, este ano, nós organizamos, sim. Então, assim, você quer falar com o professor, tem um caderninho de recado do ciclo e, se não tem, pode por num bilhete, alguma coisa, se é de 5^a a 8^a, ou põe no caderno com o professor que quiser falar. [...] Ele [professor] tem o TDI para isso, né. O tempo que ele pode atender... para ele poder atender esse pai. No começo foi difícil! No começo deste ano, para a gente organizar isso, foi bastante complicado! Agora a coisa já acalmou. Porque, é assim, só reclamação! [...] E nós na direção, estabelecemos isso também [...] Às vezes, você não pode atendê-lo [pai de aluno]. Às vezes, você está com situações, aí, de monte, resolvendo alguma coisa... O pai está lá, quer ser atendido na hora... Não dá nem a atenção devida, porque você acaba atendendo rapidinho, para dispensá-lo, até, né... Porque você vê o pai ali esperando, não dá para deixar. Então, a gente também organizou isso para poder atendê-los [...] Se a gente tem uma compreensão de que o pai trabalha, a gente estava sentindo que a gente não estava tendo essa compreensão por parte dele. A gente está aqui também trabalhando, né! E tem uma disponibilidade relativa. A gente não tem

disponibilidade o tempo todo para atender o pai que vinha aqui a hora que ele queria, né. Não dá!”

Os pais começaram, pelo que se pode apreender da fala de Denise, a compreender que a escola não é um espaço que está totalmente à disposição deles, que há regras a serem cumpridas, que os profissionais da escola têm tarefas a realizar. Entendemos que esse é um modo de regular os sujeitos e, conseqüentemente, permitir que eles próprios se regulem.

Denise confere seriedade e compromisso ao trabalho dos educadores, favorecendo o desenvolvimento da autonomia. Contudo, será que esse movimento em relação ao público (pais) também poderia ser feito internamente, com os atores da escola?

De acordo com Denise, os professores não sabem utilizar os espaços que são oferecidos para refletirem sobre suas práticas, para planejar suas ações, trocar experiências com os colegas.

“Isso também, eu e o Ângelo conversamos, para tirar um pouco essa coisa do TD só ficar em reclamação, reivindicação, falar mal de aluno, né, ou até, bem do aluno, só ficar nessas coisinhas... Porque assim, a gente sabe que isso é importante para o professor, porque às vezes é um meio que ele tem para conversar com os colegas e passar uma angústia, relatar uma história que aconteceu, né, nesses espaços assim. Mas a gente percebeu que estava sendo pouco produtivo, para um espaço que é importante e que é curto, uma vez por semana, e que normalmente você sempre ouve o professor falando: “ah, a gente não tem tempo de conversar!”; isso também é fala comum de professor. Quando você cria tempo, eles conversam de tudo, menos o que eles precisam”.

Acreditamos que essa organização, adotada pela equipe gestora com relação aos pais, foi uma forma encontrada, dentro da realidade vivenciada por eles, de melhorar as relações com o público. Perguntamo-nos: será que se houvesse uma medida da mesma natureza aplicada aos professores, desde que discutida por todos e também, levando em consideração que certas urgências surgem mesmo no dia-a-dia, revelando, assim, a necessidade da flexibilidade, os atores escolares, não teriam mais oportunidades de se desenvolverem como sujeitos autônomos, auto-regulados? Ou seja, a organização e regulação externa é que levaria os sujeitos a se auto-regularem.

Para que houvesse essa prática na escola, seria necessário que os sujeitos estabelecessem relações fortes entre si, que estivessem unidos, conforme defendem Fiorentini (2004) e Tedesco e Tenti Fanfani (2004), pois ser autônomo não significa ser sozinho, agir com individualismo, mas manter sua singularidade dentro de um grupo, sabendo aceitar as diferenças existentes e aprendendo com elas.

Contudo, não é isso que encontramos na escola. Tanto Denise quanto os professores concordam com esse aspecto, ao falarem da falta de um trabalho em grupo, de companheirismo, da necessidade de se poder refletir e discutir juntos sobre as situações que ocorrem na escola:

“Eu me sinto assim, eu sou meio que a ligação dos professores com o diretor. Então, eu fico no movimento deles, dos alunos e levo as questões para ele. A gente pensa, conversa, discute, né, algumas coisas, depois eu retorno. Então, às vezes eu vejo assim: situações que podem ser tratadas direto... Às vezes um assunto de uma professora... Olha, assim, eu não resolvo nada sozinha. Como eu falo para elas: “nós somos uma equipe, gente!”. (fala de Denise).

“Então a gente chegou à conclusão que a gente precisava se harmonizar mais, né. De manter a mesma fala... Algumas situações que na escola acontecem sempre, então a gente precisa manter a mesma fala”. (fala de Denise)

“Apesar que eu sou meio fechada, que eu tenho bastante trabalho... Não é que eu quero exclusividade, não. Eu passo sim para um colega, para outro. Mas é complicado! Você busca, busca, busca e os outros colhem, colhem, colhem. Então... Eu acho, quando a gente senta, vamos fazer isso... Como com a Joana, não tem problema nenhum. Ela traz coisas, eu trago”. (fala da professora Maria)

“Dificuldade de trabalhar com as parceiras. É uma disputa para ver qual metodologia é melhor. Eu acho que não tem uma melhor que a outra... Tem aquela questão de você fazer... Tenta fazer isso, o olhar [...]. Então tem uma disputazinha, que prejudica, sim, o trabalho em equipe. [...] Eu acho que o único trabalho é a questão da parceria. É o único entrave, a falta do orientador estar junto. Esse elemento da escola, que é uma peça fundamental...” (fala da professora Sandra)

Essas falas revelam quão complicadas são as relações, na escola, tanto para a gestão quanto para os docentes. Acreditamos que, para uma ação consciente e autônoma, seria necessário que a prática de discussão e reflexão em grupo fosse não só estimulada, mas estabelecida e exercitada, o que demanda a mediação de uma liderança que, no caso, deveria ser exercida pela

vice-direção, visto a ausência do orientador pedagógico¹⁰. Pensar como grupo, aceitar as diferenças e com elas aprender, é uma prática que promove o desenvolvimento dos sujeitos em relação. Tanto Vigotski (1995; 1998), quanto Paulo Freire (1996, 1999, 2005) deixam clara a importância do outro, do social, na constituição do sujeito.

Vigotski (1995), com seu conceito de auto-regulação, ajuda-nos a compreender a importância da regulação das condutas dos sujeitos, pois somente após vivenciar e atribuir significados e sentidos às normas, que os estão regulando, podem criar suas próprias normas.

Pelo que apresentamos até aqui, constatamos a existência de práticas que impedem o desenvolvimento da autonomia, e promovem a reprodução da heteronomia, já que, pelas falas da vice-diretora, fica evidente a dependência dos professores, com relação à gestão, ao mesmo tempo em que ela se queixa dessa dependência e demonstra também ser dependente das instâncias superiores à escola. Relacionando isso com a questão da organização, ressaltamos que entendemos por organizar a capacidade de planejar ações, de ter um caminho a seguir, ser consciente do que se está fazendo. Entretanto, reconhecemos que ninguém é totalmente organizado *a priori*, mas assim se constitui na medida em que convive em espaços que o colocam em contato com o modo de se organizar, e será nas experiências adquiridas nas relações estabelecidas que o sujeito irá se apropriar deste modo de funcionamento, configurando-o de maneira singular. Desta forma, a um só tempo, os sujeitos e a escola podem construir práticas institucionais mais autônomas.

No entanto, quando nos voltamos às falas dos professores, encontramos outros complexos aspectos que permeiam as ações na escola.

“Foi uma pena o Ângelo ter saído. Ele era o salvador da pátria, né. Porque, apesar dele não conseguir fazer o trabalho dele como O.P., porque não tinha condição, eu acho até que ele fazia... Não sei como ele conseguia fazer tanta coisa. Ele era uma pessoa muito importante, muito. Sabe, ele era o nosso

¹⁰A escola ficou por um período sem o orientador pedagógico, os professores sentiram muita falta deste profissional, ficaram perdidos quanto às suas práticas, pois o pouco que podiam discutir acabaram perdendo, e eles reconhecerem isso.

consolo. Sabe, quando as coisas não davam certo então... Sabe, a gente conversava, ele dava as opiniões, a gente trocava idéia, era muito gostoso ter o Ângelo aqui. Pena que ele foi embora. Tanto é que eu falei que eu fiquei com raiva dele, depois eu desmenti, falei: é brincadeirainha.[...] Ele conseguia, justamente, perceber essa visão das nossas necessidades”. (fala da professora Carmem)

“Atualmente, não, agora, sem orientador é que não vai ter mesmo. Já teve sim, momentos para refletir, embasamento teórico, mas são muito poucos. Eu acho que os momentos que a gente tem é administrativo, a gente fecha no administrativo”. (fala da professora Carmem sobre não terem espaços dentro da escola para se dedicarem aos estudos)

“O orientador, que não tem na escola, o papel dele é esse, acompanhar, avaliar, entrar na sala para ver como você está dando aula, ajudar na construção da sua metodologia, na sua didática”. (fala da professora Sandra sobre o trabalho do orientador pedagógico)

O orientador pedagógico era uma figura muito importante na escola, os professores o viam como uma pessoa para atendê-los em todas as suas demandas, que estava sempre pronto a ouvi-los e a revolver os problemas. Ele também tentava oferecer um espaço para que os professores pudessem fazer discussões e reflexões. Isso acontecia, às vezes, nas reuniões de professores, em que algum texto era apresentado e tentava-se discuti-lo, mas nem sempre funcionava, como demonstrado pelas professoras que disseram não saber como ele ainda conseguia fazer alguma coisa, pois não havia muito tempo para essas realizações.

A presença de um orientador pedagógico torna mais concreta a questão da orientação, já que é por meio dele que se viabiliza a oportunidade da realização das discussões, de saber qual o melhor caminho a seguir, quando o que está sendo feito não apresenta resultados considerados como satisfatórios. A professora Sandra, nos disse isso:

“Organização da escola. Não organização. Esse ano até que as coisas estão caminhando legal [...] O único entrave é a falta do orientador estar junto. Esse elemento da escola, que é uma peça fundamental [...] Estar junto, esse é um outro dificultador. [...] Devia ser um orientador para o primeiro ciclo, um para o segundo, para poder acompanhar o trabalho. Esse é um dificultador que eu vejo, e as coisas não caminham como deveriam, por conta dessa pessoa importante aí, para fazer acontecer um pouco o projeto político pedagógico da escola, para cobrar”. (professora Sandra ao ser questionada sobre as dificuldades que encontrava em seu cotidiano)

Sandra reclama por não ter uma pessoa para acompanhar seu trabalho, que essa organização escolar não contribui para o desenvolvimento de

sua prática e nem coloca em movimento o projeto político pedagógico da escola. E a queixa de Sandra não diz respeito ao controle, embora mencione a palavra cobrança, mas ao acompanhamento, o que requer uma prática de orientação democrática. Sua queixa nos parece legítima, quando relacionamos à autonomia, pois a ausência de acompanhamento e orientação, neste caso, equivale a abandono, o que também não promove a autonomia dos sujeitos. Assim, aparece, aqui, uma contradição, que se constitui como central, na construção da autonomia e que será discutida mais adiante: trata-se da polarização entre controle e abandono.

Pensamos que o modo como a escola está organizada e a falta do orientador pedagógico contribuem para que os sujeitos não se auto-regulem. Afirmamos isso com base na teoria de Vigotski (1995; 1998), que coloca em evidência as relações estabelecidas e as subjetividades produzidas, pontuando que o sujeito só se torna auto-regulado na medida em que se insere em espaços que promovam a regulação por meio de sua participação em interações, que exercitam dados modos de funcionamento, de acordo com regras e normas que viabilizam o desenvolvimento das atividades fins.

A nosso ver, quando o professor busca orientação para o seu trabalho, não seria sinal de um sujeito heterônomo, mas sim de um sujeito autônomo, pois ele estaria consciente do trabalho que vem desenvolvendo e busca em outra pessoa um meio de discutir sua prática, de trocar idéias, para, depois, agir de acordo com aquilo que acredita, ou seja, exercer sua autonomia. Parece ser esse o movimento de Sandra em relação ao orientador.

Organização escolar e orientação caminham juntas, quando se trata de desenvolvimento dos atores escolares e, conseqüentemente, da instituição escolar. Esse movimento, para nós, seria um dos pilares para a promoção da autonomia. Entretanto, há outro aspecto muito importante que deve ser discutido: a participação dos sujeitos nas decisões a serem tomadas, como a definimos anteriormente, de acordo com Souza (2008), uma participação responsável, consciente e crítica e não o cumprimento de ordens.

Não existe organização ou orientação, nestes moldes, quando não há a participação de todos os sujeitos envolvidos. Também não há autonomia possível, quando os sujeitos não participam de seu desenvolvimento. Ficar à mercê das decisões dos outros, esperando as ordens chegarem de instâncias superiores, favorece a promoção da heteronomia. O que dizem os professores sobre sua participação? Como a concebem?

“No começo, eu ficava mais quieta, porque eu estava conhecendo o ambiente e tal. Agora não! Eu falo o que eu penso, o que eu acho, o que eu acho correto, mesmo que algumas pessoas não gostem [risos]. Não gostam, eu não estou nem aí! Eu falo o que eu sinto! Abertura para participar tem, só não tem, por exemplo, respaldo [risos]”. (fala da professora Lúcia sobre sua participação nas decisões)

“Eu dou minha opinião, nem sempre o pessoal ouve, ou dá importância... Eu tento colaborar. Agora, tudo o que é feito na escola, é..., que eu posso participar, eu participo, porque tem que ter meu dedo! Já que eu não sou a top de linha aqui [risos...] no processo para fazer aquilo que eu acredito, né. Então, eu acho que com relação à tomada de decisão, eu não sou a melhor não”. (fala da professora Carmem)

“Neste ano, eu não tenho participado do conselho por causa do serviço. Eu estava acumulado, até o dia 2 de junho, eu tinha acumulado o cargo do estado, então eu não pude participar de reunião nenhuma. [...] Têm as reuniões de TD, trabalho coletivo pedagógico, às vezes a gente discute as necessidades, as dificuldades que a gente encontra no dia-a-dia”. (fala do professor Luiz)

“[...] fora as reuniões da escola, eu não participo. Acho muito falso o conselho, acho muito falso a APM [...]. Eu já vivi isso. Você tem que laçar pai, por falta de... laçar pai para trazer [...]. No fim, você tem um grupo de pais que nem sabe porque estão ali. O nosso vocabulário não atinge aquela camada, então fica um grupo de professores discutindo prioridades individuais, e aquilo me irrita. Não, não gosto. Agora do TD, eu sempre fui muito crítica, né. A minha opinião eu gosto de colocar, eu gosto”. (fala da professora Maria)

“Tem o conselho da escola... que funciona... não satisfeito. Deveria ter aí a obrigatoriedade de participar. As reuniões são só dos professores e da direção. São poucos os pais que participam. Eu acho que deveria ampliar essas reuniões. É só prestação de contas. Decisões, uma ou outra, para ver onde vai gastar o dinheiro. Deveria ser mais aberta, para a comunidade se conscientizar [...]O que tem mais são professores que estão aqui, à noite. Professores que trabalham em outro período não retornam à escola. TDC, que é uma reunião, algumas decisões eu falo, ajudo... Às vezes é melhor ficar calado do que falar. Tem essa coisa de grupo: fala o que não deve, resistente. É um exercício: como eu gosto de falar, tive que aprender a ouvir mais. Se tenho alguma idéia, acabo dando. São só essas situações”. (fala da professora Sandra)

Interessante observar a idéia de participação dos professores: eles a relacionam a espaços ou instâncias (conselho, TDC), a dar opinião, ou

manifestar-se e não à coletividade ou grupo, como forma de trabalho coletivo. Também revelam uma contradição: há espaço, mas não há respaldo; ou há espaço, mas prefiro calar; ou há espaço, mas falo mesmo sabendo que outros não gostam. Que espaço é esse? Que participação? Uma concepção de participação que não envolve o coletivo, que não é democrática, mas consiste em expressar idéias ou opiniões, desde que conveniente àquele que se expressa. E parece que os professores não têm clareza ou crítica sobre o que significa participar. No entanto, muitos criticam “os outros” – pais – tomando por base uma concepção de participação que envolve o coletivo. Parece que este paradoxo sustenta a seguinte idéia: o que vale para o outro não vale para mim; e quando o outro são os pais, fica mais fácil criticar.

Paulo Freire (1996, 1999, 2005) coloca o sujeito como participante ativo de sua história. Ao se tornar crítico e consciente, o sujeito consegue ver-se como autor em seu processo de constituição. Relacionando isso com a autonomia docente, podemos dizer que, para atingir esse nível, o professor precisaria participar ativamente das situações escolares, não se isentando deste contexto, ou estando lá somente para cumprir horários e receber salários, mas sentir-se como ser integrante, que constitui e é constituído pelas relações ali estabelecidas. Participar das decisões significa participar do modo como a escola se organiza e assume seu compromisso, suas decisões.

Os professores dizem que têm espaços para participar, para opinar; no entanto, fica evidente que fornecer espaços não é suficiente. Deixar os professores livres, com espaços para discutir o que bem quiserem, o que acharem de maior interesse, sem uma mediação, não promove desenvolvimento, como foi apontado por Denise, em uma de suas falas: “*Quando você cria tempo, eles conversam de tudo, menos o que eles precisam*”. Mas sobre o que eles precisam conversar? Quem cria esse tempo, esse espaço? Quem deve definir o conteúdo a ser discutido ou refletido? Tomando o que por base? Quem faz a mediação? Parece que, nesta escola, há um autoritarismo disfarçado de abertura, de autonomia.

Diz-se aos professores que têm liberdade para decidir o que fazer ou sobre o que falar nos espaços de “participação”; mas, de maneira subjacente,

espera-se que eles conversem sobre o que a gestão entende como importante: melhorar formas de ensinar e educar os alunos. O problema não é a expectativa da gestão, pois a entendemos como legítima, afinal esta é a função da escola, da educação e a gestão, que assume o lugar de mandante, deve tomá-la como objetivo. É nisso que reside o problema: a gestão a toma como expectativa e não como objetivo ou meta. No entanto, cobra, de maneira subjacente, dos professores, como se fossem metas e objetivos e, claro, não obtém resultados, ao contrário, provoca conflitos.

Parece que essa forma de agir da gestão tem origem em sua dificuldade de assumir a autoridade sem cair no autoritarismo. O que não percebe é que “deixar os professores” livres, perdidos, sem qualquer orientação é uma prática tão autoritária quanto o controle (SOUZA, 2005).

Como se pode ver, esse é um movimento em círculos, não podemos pensar na organização escolar sem pensar na orientação e na participação dos sujeitos; pois são elementos que se influenciam mutuamente.

A participação nas decisões revela a ausência do trabalho coletivo, quando as professoras Lúcia e Carmem dizem que a opinião delas não seria a mais importante da escola, mas mesmo assim elas participam. Como considerar que isso é um trabalho em grupo, se as opiniões dadas não são aceitas, ou melhor, escutadas pelos outros, não se aceitam opiniões diferentes? O TDC, como o próprio nome diz, Trabalho Docente Coletivo, seria um espaço de promoção dessas discussões, da emergência de idéias diferenciadas, onde os professores pudessem discutir e receber orientações sobre suas práticas, opinarem sobre os acontecimentos da escola, trocarem experiências, e, ainda, serem informados do que acontece no mundo da Educação.

Voltemos às relações, para pensarmos sobre como os sujeitos se influenciam e são influenciados em sua constituição, e de como isso seria estruturante no desenvolvimento de um sujeito realmente autônomo.

Denise também disse que o TDC seria um espaço para os professores refletirem sobre suas práticas. Ela e o orientador pedagógico, antes dele sair da escola, haviam decidido que esse espaço seria mais bem utilizado,

proporcionando ao professor palestras, cursos, etc, para sua formação, visando a melhoria do seu trabalho. Eles acreditavam que proporcionando isso ao professor poderiam alcançar certa melhora nas práticas pedagógicas.

“Isso eu já tinha fechado com o Ângelo no final do ano passado, que a gente estaria investindo nos momentos de reunião pedagógica, na formação do professor nesse aspecto, que é o que a gente acha que a nossa escola precisa. De ter esse olhar pro aluno, como ele aprende, para se eles conseguem, devagarzinho, ir entendendo. [...] Mas o TD, também, é o único momento que os professores param, dá aquela paradinha para conversar entre eles”.

Acreditamos que reconhecer esse espaço como importante para a constituição docente foi um grande passo, mas seria preciso investir mais, proporcionar aos professores que se conscientizassem dessa importância, que participar dessas reuniões, da organização da escola, das tomadas de decisão, faz parte do seu papel como educador. Não seria apenas mais uma atribuição à sua função, mas a possibilidade de participar ativamente na constituição do espaço em que está inserido, onde desenvolve o seu trabalho.

A vice-diretora também nos falou da participação dos professores. De um modo geral, ela diz que os professores são muito resistentes às mudanças propostas, que alguns não aceitam as opiniões dadas pelos colegas, e que a elaboração do projeto político pedagógico da escola não teve a participação de todos. Enxergamos aqui um paradoxo: ao mesmo tempo em que os professores e a gestora declaram que há abertura para participarem, para exporem suas opiniões, para discutirem (mesmo reconhecendo, também, que o TDC, muitas vezes acaba se destinando somente a informativos administrativos), ela nos relata que há algumas posturas de resistências dos professores, que eles não se interessam pelas questões da escola.

Pensando na resistência declarada pela vice-diretora, Souza (2008), aponta que esse movimento pode ser entendido como resultado da tentativa do professor de resistir ao que está instituído (práticas existentes na instituição), de tornar-se realmente sujeito, já que pretende ser diferente desse instituído, constituindo-se, então, como instituinte (visando à mudança). Nesse sentido, a resistência pode ser vista como uma maneira do sujeito exercer sua autonomia, pois ele passa a agir de acordo com aquilo que considera como sendo correto,

melhor para ele e para o contexto. Ou seja, ele passa a participar das decisões a serem tomadas. O problema é que, na maioria das vezes, essa imposição do professor não considera os outros da relação, ou seja, não é responsável.

Os trechos a seguir demonstram como isso acontece.

“Nós não temos o planejamento de todo mundo, porque não foi todo mundo que entregou [...] E é uma coisa interessantíssima! Acabei de vir para cá... Estava vindo para cá, e a Eva perguntou assim para mim: “ah, e o projeto pedagógico, já está pronto?”; e eu falei: “Já! Já está aí.” Ela é a primeira professora que me pergunta! Entendeu?! Ninguém se interessou em momento nenhum em ler... Embora tenham acesso a hora que quiserem! O projeto pedagógico é para... para estar por aí! Para estar pegando, para estar lendo”. (sobre o planejamento dos professores colocados no projeto pedagógico. Ela disse que os professores não se interessam pelo projeto pedagógico e que ele não foi construído coletivamente)

“E a gente ficar, em cima daquilo que não tem jeito, que é resistente, que não quer mudar, por mais que o colega fale. Porque a gente tem no grupo professores que falam para os próprios colegas, dão idéias, contam um pouco do que fazem”. (fala da vice-diretora sobre a resistência apresentada pelos professores)

“[...] olha, professor, repensa direitinho!” Porque, quando você pega uma planilha de nota e vê que a maioria da classe tem vermelho, espera um pouquinho! Será que o problema é o aluno?! Tem coisa acontecendo aí! [...] Eles sabem que não está bom, mas, propor alguma mudança, eles têm uma resistência muito grande, também”. (fala de Denise)

Em nossas observações, durante os TDCs, ficou-nos claro que, muitas vezes, são oferecidos ao professor espaços de discussão, mas discute-se alguma coisa que já foi decidida sem consultá-los, ou seja, com o discurso de que o professor tem autonomia para decidir aspectos que são de seu interesse. Esconde-se a imposição de propostas que acabam não fazendo nenhum sentido no contexto escolar, ou que poderiam ter sido melhor adequadas e discutidas, para que atendesse realmente às demandas da escola. O que fica evidente nessas falas é a dissonância entre o que espera a gestão da escola, e o que fazem e pensam os professores.

Mas há, ainda, para além da escola, a instância da administração do sistema, que interfere nas práticas educativas e na forma de viver a educação pelos professores e gestores.

Um exemplo dessa forma de organização foi a implantação do ciclo e outras mudanças que acontecem na rede municipal, conforme descritas nos trechos a seguir:

Outubro de 2007 – Reunião dos professores de 5ª a 8ª: O orientador pedagógico falava aos professores das mudanças que aconteceriam no próximo ano com relação à organização das classes. Disse ele: “Na rede, assim como as coisas acontecem, desacontecem, na mesma rapidez. [...]. Que jeito se pode trabalhar assim”. (trecho de cena relatado no diário de campo)

Outubro de 2007 – Reunião das professoras do ciclo: As professoras entendem que a própria rede não sabe o que quer, pois a cada momento são feitas novas propostas que podem ser, no dia seguinte, desfeitas, sem discussões, sem problematizações, etc. O orientador pedagógico concordou com elas e completou dizendo que isso acontece, muitas vezes, porque as diretrizes dos ciclos ainda estão sendo discutidas. Disse uma professora: “Aí quem toma é a gente, professores, porque eles dizem que propõem e que a gente não faz.” (trecho de cena relatado no diário de campo)

Outubro de 2007 – Reunião das professoras do ciclo: Ângelo voltou a refletir sobre a questão da implantação do ciclo sem haver maiores discussões e sem pensar antes, formular os pontos que devem ser atendidos por este sistema de ensino. Ele questionava: “Como se implanta um ciclo se você não tem diretriz para isso?”. Uma professora respondeu que o compromisso do professor “é com o aluno e não político”, e completou, dizendo diretamente para a pesquisadora: “Você está vendo, o professor não tem autonomia nenhuma [...]. Pode por aí”, pois dizia que o professor não tem como discutir as questões políticas, não pode participar das decisões tomadas pelas instâncias superiores, e, também, com relação às atitudes que não podem tomar dirigidas aos alunos. Outra professora, então, disse que elas teriam “que ter autonomia enquanto grupo”. Isso gerou certo tumulto no grupo, e não foi possível identificar a idéia de cada professora, mas ficou claro que elas não acreditavam que trabalho em grupo as tornariam mais autônomas. (trecho de cena relatado no diário de campo)

Esses trechos resumem bem o que discutimos até agora, pois demonstram como o professor e a equipe gestora encontram-se amarrados a questões de organização e participação que acabam por impedir uma atuação mais autônoma. Como não se discute a implantação do ciclo, que representa uma nova forma de trabalhar do professor que estava acostumado à seriação – afinal ele estudou e se formou para trabalhar com seriação. Como desenvolver práticas para se trabalhar em uma organização, que não se sabe como funciona? De que maneira pode-se exercer uma prática docente se não se acredita no grupo?

Reflexões como essas nos fazem compreender que a forma como a rede municipal se estrutura, as políticas educacionais existentes, a formação oferecida aos professores, as relações estabelecidas no contexto escolar, a falta de reflexão e discussão, são alguns dos elementos que podem ser considerados

como impeditivos do desenvolvimento de um profissional autônomo e, conseqüentemente, da formação dos alunos como autônomos.

Oliveira (2004) nos ajuda a compreender essa discussão, quando considera que as mudanças, que vêm ocorrendo na educação pública, e na sociedade em geral, desde os anos de 1990, influenciam diretamente a prática pedagógica. A proletarização do trabalho docente tem feito com que, cada vez mais, esse profissional seja desvalorizado, perdendo seu espaço para desenvolver sua prática. O discurso da democratização da escola, da autonomia dos professores e da gestão, da participação comunitária, culminaram na atribuição de responsabilidades, que fogem à função principal do professor, que é a de ensinar os conhecimentos socialmente construídos, além de ter aberto a escola para que todos dessem opiniões, além de gerar um descrédito no trabalho docente. Nas palavras da autora:

Na realidade, aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. (p. 1140)

Podemos ver, então, que a forma como a escola se organiza, desde as instâncias federais até a comunidade escolar, influenciam a prática docente. O desenvolvimento de um sujeito autônomo não se faz em documentos das políticas educacionais. Conscientizar o professor da importância de sua participação, no contexto escolar, de que pode planejar suas ações, que há normas sim que regulam sua prática, mas que ele pode participar das formulações dessas normas, que receber orientações não significa se render, não saber agir; mas dividir dúvidas, experiências e, assim, se auto-regular, é um caminho para a compreensão de que ser autônomo não significa ser sozinho.

Essas reflexões sobre a organização escolar e a participação docente, nas decisões, demandam considerar a autoridade e a responsabilidade, já que a forma como as propostas são feitas, as mudanças realizadas e as políticas

educacionais revelam contradições como autoridade e autoritarismo, liberdade e responsabilidade, questões que consideramos fundamentais à compreensão da autonomia docente.

5.2 – A autoridade e a responsabilidade na escola

Discorrer sobre a autoridade e a responsabilidade faz-se necessário, à medida que estes aspectos estão presentes e imbricados nas relações existentes, no contexto escolar, e parecem ter estreita relação com a questão da autonomia. Durante as visitas à escola e por ocasião das entrevistas, pudemos confirmar como questões envolvendo esses aspectos permeiam as situações vivenciadas por toda a equipe escolar, sobretudo no que se refere à forma de desenvolver seu trabalho.

Souza (2005) faz uma discussão que nos ajuda a compreender a importância em se voltar o olhar para essas questões, apontando a autoridade como condição para a construção da autonomia do sujeito, diretamente relacionada à responsabilidade e aos valores (aqui entendidos como as imagens que o sujeito tem de si).

Segundo a autora, a autoridade é “*construída nas relações interpessoais*” (p. 161), ou seja, as transformações da sociedade influenciam as formas de autoridade, transformando, também, as formas como ela se expressa nas práticas sociais, cujo movimento é dialético. A autoridade, então, seria construída por meio do respeito mútuo, do reconhecimento dos outros da relação, da competência de quem a exerce, diferenciando-se, assim, do autoritarismo, que se caracteriza pela imposição, pelo medo da punição, quando não se obedece ao que foi estabelecido pela coerção. Se a entendermos desta forma, é possível dizer que, nos dias atuais, a autoridade está em crise, pois não há a presença do respeito, do reconhecimento, mas sim da opressão por parte daquele que se vê como único dono do poder, do medo por parte de quem é oprimido, ou da punição que poderá sofrer como resultado de seus atos (ARAÚJO, 1999; FRANÇA, 1999; ARENDT, 2000; SOUZA, 2005).

De acordo com Araújo (1999), é possível reconhecer dois tipos de autoridade. O primeiro seria a *autoridade autoritária* que, como o próprio nome demonstra, caracteriza-se pela presença da força e da violência nas relações estabelecidas, entre quem manda e quem obedece. Esse tipo de autoridade não promove a autonomia, mas a heteronomia, pois deixa o sujeito totalmente dependente de quem exerce o poder, não oferecendo aberturas para que ele participe das decisões a serem tomadas, por exemplo. O que impera é a imposição, a reprodução pura e simples das ordens do mandante pelo agente. Não há singularidade, os sujeitos não se reconhecem dentro do contexto e obedecem por medo da punição. O segundo é a denominada *autoridade por competência*, que se vincula ao que apresentamos acima, ou seja, as relações se pautam pela admiração, pelo respeito mútuo e pelo reconhecimento da competência daquele que a exerce (ARAÚJO, 1999). Pensando na autonomia, na sua promoção e desenvolvimento, podemos dizer que sua emergência se daria em um espaço, em que se exerça a autoridade por competência, pois, assim, seria possível o reconhecimento das singularidades, possibilitando uma relação de troca entre os sujeitos, em que seguir as regras, implicaria estar consciente delas e atribuir-lhes sentidos.

Ao falar sobre autoridade, não podemos nos limitar somente ao aspecto do mando-obediência¹¹, mas, assim como demonstraram esses autores, é preciso que voltemos nossa atenção a todos os aspectos que envolvem uma relação em que a autoridade está presente. É preciso olhar para os sujeitos dessas relações e as situações que estão vivenciando, para suas condutas, para os aspectos que permeiam essas relações. Se encontrarmos a violência, a força, o desrespeito, a opressão, podemos pressupor que esse espaço é habitado por sujeitos autoritários, que não enxergam o outro da relação como sujeito e, conseqüentemente, não promove o desenvolvimento da autonomia; pois o coloca em situação de subordinação, de dependência permanente, ou o ignoram e o abandonam.

¹¹ Esse termo foi adotado do livro de Souza (2005), com o significado de uma relação que é pautada pelo poder de mandar e pelo cumprimento das ordens pela simples obediência, com medo de punições.

No entanto, é preciso diferenciar a autoridade do autoritarismo. Este último, liga-se à heteronomia, ao impossibilitar a participação dos sujeitos nos processos decisórios, quem manda não reconhece o outro como integrante desses processos, torna-o dependente, impõem-se sobre ele.

Falamos até aqui que reconhecer uma autoridade não significa deixar de ser autônomo, mas reconhecer que há uma hierarquia a ser respeitada e deve-se legitimar o outro da relação em seu lugar na hierarquia. Saber se colocar nessa relação, reconhecer-se no contexto em questão, participar ativamente das decisões e das situações deste contexto, contribuindo para a sua constituição e agindo com responsabilidade, caracteriza-se como um agir autônomo.

Eis um outro componente do agir autônomo: a responsabilidade. Acreditamos que a responsabilidade está imbricada à autoridade da mesma maneira que o está à autonomia, já que um sujeito autônomo e que é reconhecido pela autoridade que tem, pensa sobre seus atos, mede as conseqüências, ou seja, age com responsabilidade.

Paulo Freire (1996, 1999, 2005) destaca a importância da responsabilidade na constituição da autonomia, ao considerar que um sujeito é autônomo quando se conscientiza de suas ações, reconhece-se como participante de um contexto e assume a responsabilidade por seus atos.

Souza (2005) coloca a responsabilidade como um dos principais componentes das relações de autoridade, já que, ao ser respeitada, reconhecida como competente, a pessoa, vista como autoridade, passa a se sentir responsável pelas ações ou por qualquer outra coisa que se relacione com o lugar hierárquico que ocupa. De acordo com a autora:

[...] A tríade respeito, responsabilidade e autonomia é que caracterizaria as relações de autoridade e deveria estar presente como conteúdo de interações que se queiram favoráveis à construção de valores na escola, sobretudo os morais. (p. 179)

Consideramos, então, que, quando não há a presença da responsabilidade, nas relações de autoridade, não há autonomia possível. O sujeito não se desenvolve como auto-regulado se não conhece seus limites, as

conseqüências que suas atitudes podem ter, e não assume suas responsabilidades.

Olhar para as relações estabelecidas, no contexto escolar, não se constitui tarefa fácil, de acordo com o que vimos até aqui. Para compreender esse contexto é preciso considerar toda a sua complexidade, todos os sujeitos envolvidos e nos libertar do evidente, buscando acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos a esse contexto. É esse o movimento que faremos para compreender as relações de autoridade e as responsabilidades assumidas – ou não – pelos atores escolares, buscando relacioná-las à construção da autonomia docente.

Pensar nas relações de autoridade presentes na escola, implica pensarmos nas políticas educacionais, que norteiam a organização escolar, as propostas que são colocadas aos atores escolares e como eles se sentem em relação a elas.

A equipe gestora e os professores vêm-se inseridos em um contexto permeado por mandos e desmandos, por propostas que não fazem sentido, que não são discutidas, logo, não são PROPOSTAS, mas IMPOSTAS. Assim como constatou Souza (2005), também encontramos em nossa pesquisa a questão de como as determinações, as imposições exercidas pelos mandantes (aqui representado pela Secretaria Municipal de Educação e os departamentos que respondem a ela) sobre os agentes (professores), muitas vezes, não correspondem à realidade vivenciada no contexto escolar. As propostas de metodologias, de projetos, de qualquer atividade, são destinadas a todos. Deu certo em um lugar, tem que dar em outro... Não se leva em consideração as diferenças de contextos, dos sujeitos, das relações estabelecidas, das demandas de realidades diversas.

Os atores escolares sentem diretamente as influências de ordens administrativas em sua prática, como se pode ver nas falas a seguir:

“Ai... trabalhar na rede pública é assim: a gente trabalha de acordo com o... o... a administração, né. Cada vez que muda o prefeito, vem aí, mudança, sabe, e, às vezes, é alguma coisa que estava dando certo, né, que a gente se empolgou, achou que esse é o caminho, daí desmorona tudo, começa tudo de novo. Isso é terrível, entendeu? [...]. E a gente percebe que o fracasso, às

vezes, da educação pública, está muito ligado a essa questão”. (fala da professora Carmem sobre as mudanças que acontecem na rede quando ocorre troca de governo).

“Eu acho que a escola espera que o professor atenda aquilo... É aquela coisa, todo mundo aqui é submisso a alguém. A escola é submissa à Secretaria da Educação... Não é? Então, no fim a gente acaba pegando, cumprindo aquelas ordens que vem de cima, como que tem até hoje acontecido [...]. Não tem. Não, porque eles já são tudo autoritário, é aquilo e se você não está contente, você então que vá e procura outra coisa”. (fala do professor Luiz a respeito de quando não há concordância com o que foi determinado pelas instâncias superiores).

“Então as regras vêm lá de cima: é assim que vai ser feito, é assim... Não questionam se é certo, se é errado, não pedem opinião. Decidem nossa vida. [...] Então, aquele professor que, às vezes, está acostumado a trabalhar de um jeito, ele não vai saber, vai se atrapalhar e não vai fazer nem uma coisa nem outra. Então, é cumpra-se, faça-se, e não se preocupa em ouvir quem está envolvido para saber se está certo. Então, têm vários casos aí, vários ângulos”. (fala da professora Lúcia)

“É a questão do processo de ensino-aprendizagem, que a gente ainda está buscando uma qualidade nisso, na hora de ensinar, para que esse aluno aprenda... A gente vive aí, também, complicado... Porque a gente se contamina muito por teoria, né, coisas bonitas que acontecem lá fora... trás aqui para a gente engolir... Ah, porque é bonito, e politicamente, isto também é interessante, de repente para o município... Então, a gente passa, a gente vive essas dificuldades que são impostas pelo Sistema de Ensino. O ciclo mesmo, ele caiu, assim... Faz a gente pensar, porque, aparentemente é para beneficiar o aluno, mas, se você olhar friamente para isso, isso também é um modo de diminuir o número de retenção, que interessa politicamente. O Brasil... mostrar que cada vez menos, a gente tem alunos repetentes”. (fala da vice-diretora Denise)

Podemos ver, por meio destes trechos das falas das professoras e da gestora, o quanto as políticas educacionais influenciam as práticas pedagógicas. A todo o momento ocorrem mudanças que não são discutidas e nem sempre atendem às demandas apresentadas.

Os professores não possuem espaço para discutir o que é imposto a eles, mesmo que não concordem, como pode ser visto na fala do professor Luiz, ou mesmo, o que, muitas vezes, influencia negativamente o trabalho desenvolvido pelo professor, como foi apresentado pela professora Carmem, nos dois trechos apresentados. Também, a fala da professora Lúcia deixa claro como os professores se sentem nessa relação. Eles acreditam que são totalmente esquecidos, ignorados, como não participantes dos processos que se desenvolvem no contexto escolar.

Concordamos com Souza (2005), que, ao discutir a relação entre o sistema de ensino e os agentes, aponta que os professores sentem-se indignados, desrespeitados profissionalmente, pois as ordens dadas vêm com o discurso da autonomia da escola, que eles poderiam decidir a melhor forma de realizar as propostas inovadoras, que prometem melhorar a qualidade da educação. Contudo, o que se presencia é a heteronomia, pois eles sentem-se obrigados a cumprir as ordens. O que impera é o desrespeito, logo, não pode ser caracterizada como uma relação de autoridade, nem como espaço para o desenvolvimento da autonomia.

Tanto os professores como a vice-diretora reconhecem que uma das causas para o fracasso escolar pode ser a forma como as coisas acontecem na rede pública. A professora Carmem diz: “[...] *E a gente percebe o fracasso, às vezes, da educação pública, está muito ligado a essa questão*”.

A implantação do ciclo pode ser um exemplo de como isso funciona. Já na discussão sobre a participação docente pudemos ver que a maneira como essa nova organização foi implementada não contribuiu para a melhoria da prática pedagógica, pois os professores, os sujeitos responsáveis diretamente por fazê-las funcionar não compreenderam de que forma isso poderia ser feito. A presença da seriação ainda é muito forte. Denise toca nessa questão, apontando que algumas coisas são feitas somente para mostrar certa melhoria, mas que na verdade não aconteceram.

Nessa forma de relação, em que encontramos o autoritarismo e a heteronomia, mandante e agente acabam desacreditados, como consequência dos resultados negativos apresentados, de não se compreender o que se faz, de não acreditar realmente que aquela nova proposta poderá dar certo. Souza (2005) resume bem isso, quando fala que:

[...] o discurso é o da autonomia, mas as ações são de controle e imposição, e o sentimento que permanece como base na relação é o da desconfiança – do mandante em relação aos agentes e dos agentes em relação ao mandante. E interações que têm em sua base a desconfiança não favorecem a construção e a manutenção da responsabilidade e tampouco do respeito. (p. 171)

A professora Maria expressa seu sentimento sobre a interferência exercida pela política na prática docente.

“A política, na escola pública, é tudo, né? Se você observar, infelizmente, nós não temos uma educação direcionada, porque a nossa educação é política. Chega um, passa a régua no que o outro fez. Pode ser bom, pode ser... Ele tira: “vou fazer o meu”. Então, o ato político dele, para ser mostrado, ele não pensa na escola, na comunidade que ele vai trabalhar, no professor, não existe isso. Ele é, extremamente, visão para a política. E o professor embarca nessa. Às vezes por pressão da própria instituição, ele tem que embarcar. [...] Porque, na realidade, você vê, aqui é o final da política educacional, concorda? Como se fosse na base, né. E que isso, por exemplo, um dia meu diretor me disse exatamente isso: “eles me apertam lá e eu aperto vocês.” [...] Existe uma pressão política de cima para baixo. Ninguém quer levar a pior, concorda? E de repente vai para a gente essa pressão política: “olha eu não quero isso, isso, isso, quero isso, isso, isso”. Interessante, né? Então, a política ela vem. E, de repente, daqui 4 anos...” (fala da professora Maria)

Esse trecho caracteriza bem, a nosso ver, como se dão as relações de autoridade dentro da escola. Há pressões sendo exercidas de todos os lados: o Sistema de Ensino geral pressiona o Sistema do Estado, que por sua vez pressiona o município em todas as suas instâncias que respondem à educação, que pressiona a equipe gestora que acaba pressionando o professor. Até chegar neste último, todas as decisões já foram tomadas e não se preocuparam em verificar se o que já existia como proposta estava trazendo resultados satisfatórios. Infelizmente, na tentativa de se mostrar resultados ou até por interesses próprios, as propostas, as mudanças colocadas, desrespeitam o professor e, principalmente, o aluno, que é o objetivo maior da educação.

“Eu acho que aqui, a nossa administração, ela é muito assim, sabe, enxerga muito quadradinho. Eu sei que é difícil você administrar não sei quantos professores, cada um com as suas características e tudo mais. Agora, o professor tem que ter... ser polivalente. Ele tem... Nossa! Tem tanta atribuição nas costas do professor, né?! [...] Eles [equipe gestora] não são ruins, não. São pessoas boas e tudo mais, mas isso acaba interferindo no nosso trabalho e chateia muito.” (fala da professora Carmem sobre a equipe gestora).

Apesar de reconhecer que não é tarefa fácil administrar uma escola, com tantos professores e alunos, Carmem também reconhece, que a forma como essa administração acontece atrapalha sua prática e que o professor acaba sobrecarregado.

Todas essas falas corroboram a discussão feita por Souza (2005), demonstrando que a forma pela qual as propostas “inovadoras” são feitas,

impostas, levam-nos a crer que o mandante (Sistema de Ensino/Secretaria da Educação) não acredita na capacidade dos agentes (professores e, em alguns momentos, equipe gestora), de serem autores de suas práticas, conferindo descrédito à identidade docente.

Denise disse que, em alguns momentos, tenta ser democrática, mas agir dessa forma não é muito simples, pois alguns professores não têm o domínio do contexto escolar como um todo, não conhecem como a escola funciona, limitando-se aos elementos da classe que leciona. Vemos então, agora, a outra face da questão: de um lado, encontramos professores e equipe gestora, reconhecendo que não possuem espaços de reflexão e discussão, que não são consultados nas tomadas de decisão pelo sistema de ensino, que apenas são obrigados a cumpri-las, e muitas vezes, estas estão camufladas em um discurso de autonomia escolar e profissional. De outro lado, temos a equipe gestora que acredita em um professor que não se responsabiliza por sua prática, que não se sente como pertencente àquela escola, inviabilizando a constituição de uma escola democrática.

“E o ciclo, também por ser uma organização nova, tem uma fase de adaptação, de adequação entre elas [professoras] mesmo, das idéias e daquilo que vem imposto. [...] E, ao mesmo tempo que você tenta ser democrático, muitas vezes, você tem que impor algumas coisas, né. Porque não é sempre que o grupo tem bom senso, não é sempre que o grupo consegue ver a totalidade da escola. Porque, quando você conversa com o professor, ele tem o domínio da sala dele. O mais pouquinho que ele tenha, às vezes, é do período que ele trabalha. Agora, o todo escola, ele não tem! E nem tem condição de ter! Ele não está aqui como a gente fica: ver as diferenças, ver os movimentos, as intenções, que às vezes ficam explícitas ou não. Então, fica, assim, uma coisa complicada!” (fala da vice-diretora Denise)

Voltamos ao exemplo do ciclo. Para nós, o ciclo é constantemente citado por ser algo recente, na organização escolar, e que ainda não foi compreendido pelos professores, como pudemos ver nas falas já apresentadas anteriormente. Apesar disso, o que destacamos nesse trecho, como dissemos, anteriormente, é a visão da gestora a respeito dos professores, a maneira como eles se implicam. Pensamos que não se conhecer e não conhecer onde se está inserido, implica, muitas vezes, não se responsabilizar, ainda mais quando há instâncias que decidem pelo sujeito. Há outros trechos de falas de Denise, que nos ajudam a compreender melhor essa questão:

“O comprometimento, também, não posso falar muito... Não sei, os professores de 5ª série. Então, a gente vê, assim, alguns com muita responsabilidade, outros, achando a coisa muito, assim... vai do jeito que dá”.

“Então, todo mundo é culpado: o aluno, a direção, a Secretaria, o Estado, o prefeito, o presidente; mas ele não se enxerga na... na... na situação ensino-aprendizagem. Ele não se enxerga! É... falta isso no professor, né, ele cair aqui, oh!”.

Olhando mais atentamente para essas falas, podemos perceber que, para a gestora, o professor realmente não se vê como participante do contexto escolar, como um dos elementos que compõem as situações vivenciadas, e não se responsabiliza pelos resultados apresentados.

Pensar na responsabilidade de alguém, não significa culpá-lo pelos resultados apresentados, mas entender que sua participação é fundamental para a constituição do contexto e dos sujeitos nele inseridos e que, ao mesmo tempo, ele também se constitui nesse movimento.

Freire (1996, 1999) deixa explícito o quanto a responsabilidade faz parte da constituição da autonomia. Sem ela, não há autonomia possível, pois o sujeito não se percebe como parte de seus atos, não reconhece limites, não se assume como peça do movimento na construção de suas próprias regras. Conscientizar-se e tornar-se crítico implica tornar-se responsável. Ser autônomo não é simples, pois demanda entrar em contato com uma realidade que exige muito do sujeito.

Em Souza (2005), também encontramos destaque para a responsabilidade docente, como vimos no início deste capítulo. Responsabilidade caracteriza-se como um dos componentes, juntamente com o respeito e com a autonomia, das relações de autoridade:

Todavia, as interações entre mandante e agentes, tais como vividas e compreendidas pelos agentes, não favorecem a construção e a manutenção da responsabilidade, justamente pela presença do desrespeito ou coerção, que lhes confere a característica de heteronomia. (p. 179)

Esta colocação nos ajuda a compreender o movimento que anunciamos anteriormente: de que há duas faces a serem analisadas em relação à responsabilidade. Ao mesmo tempo em que encontramos relações de

autoritarismo estabelecidas entre o mandante e os agentes, também encontramos a falta que a vice-diretora sente dos professores se responsabilizarem, comprometerem-se com os alunos e com a escola.

As interações são o alicerce das práticas escolares e é claro que Denise também se apropria da heteronomia como modo de funcionamento, e vai se isolando em seu lugar de gestora, aprisionada pela burocracia e as ações pontuais. Mas ela está insatisfeita, o que revela a possibilidade de mudança. Em Vigotski e Paulo Freire, a interação está na base de seus pressupostos teóricos, e seria por meio dela que se faz possível ao indivíduo torna-se sujeito, construtor de sua história e da cultura. Sendo assim, podemos dizer que a responsabilidade também depende do trabalho coletivo, do sentimento de grupo que se instaura na escola.

“Porque você tem um grupo assim, e não é só nessa escola, quando tudo dá certo, ah, todo mundo é responsável! Quando as coisas começam a ter problemas, aí é o diretor que responde! Ele é o diretor, por que ele deixou?! Ele é o diretor, por que ele deu esse espaço?! Então, é uma posição difícil, né, é uma posição difícil!”. (fala da vice-diretora)

Podemos ver como a realização de um trabalho em grupo, em que se toma o trabalho como de todos, seria realmente importante para uma melhor gestão. Porém, segundo Denise, todos só se responsabilizam por algo quando os resultados são positivos, do contrário, culpabilizam outras pessoas, nesse caso, a autoridade em questão.

Ainda com relação ao trabalho em grupo, Denise fala da relação entre as professoras do ciclo e os professores de 5^a a 8^a séries. Os últimos responsabilizam, ou melhor, culpabilizam os primeiros pelos fracassos escolares, por ainda existirem alunos não-alfabetizados.

“[...] ficou uma distanciazinha na questão do ciclo e da 5^a a 8^a, porque o pessoal de 5^a a 8^a costuma responsabilizar bastante o pessoal do ciclo com relação a não aprendizagem do aluno, todas aquelas falhas que a escola vem trazendo. [...] é um fracasso, a gente pode dizer, que é um fracasso escolar mesmo, que vem acontecendo. Aí fica uma certa distância, assim, entre os grupos.” (fala de Denise)

Verificamos aqui um movimento de responsabilização que não corresponde ao que entendemos por responsabilidade, como demonstramos,

responsabilidade vem acompanhada pela culpa, como se fosse necessário apontar alguém como único culpado. Esse é um aspecto que constatamos, diariamente, já que não é raro ouvirmos que a culpa, a responsabilidade pela má qualidade da educação é do professor.

Assim como apresentado por Souza (2008), responsabilizar-se ou não por algo, mostra o quanto o sujeito sente-se pertencente a determinado espaço e se identifica com a comunidade pela qual é responsável. Parece que os atores escolares, principalmente os professores, não se identificam com a escola em seu coletivo, mas permanecem atuando individualmente, como um profissional autônomo que exerce sua atividade em espaços individualizados.

Há, também, um outro elemento que podemos considerar nesse movimento: o fato da escola e os professores serem responsabilizados por funções que não cabem em seus papéis, esquecendo-se, muitas vezes, de sua função primordial de promover a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos.

Tanto Denise quanto os professores falaram sobre o excesso de funções e responsabilidades colocadas na escola, seja pela sociedade em geral, pelos pais, ou pela própria escola para com os professores.

“[...] eu acho assim: a escola, ao mesmo tempo que ela é responsável, e tem uma responsabilidade na formação do aluno, tem muita coisa que não depende dela”. (fala da vice-diretora)

“Ah, eu acho que, como sempre, né, a escola vê o professor como aquele cara que é responsável por tudo. E de certa forma, a gente incorporou isso, entendeu? Não é mais aquele profissional para fazer determinada... ter que passar o conteúdo das disciplinas, né. É... eu vejo que a escola jogou um monte de coisas nas nossas costas, um monte de responsabilidades”. (fala da professora Carmem)

“Ah, então, o problema do professor, eu vou te falar a verdade! Desde quando eu fui fazer o magistério, a culpa é sempre do professor. A mídia veicula... Notícia... Tudo é sempre culpa do professor! O professor está sempre errado! O professor nunca tem razão”. (fala da professora Lúcia)

“Eu acredito assim: o ideal para o professor que está na escola é passar conhecimento ao aluno. Agora o pai, muitas vezes, confunde isso e acha que o professor tem que dar educação ao filho. E isso acontece muito, a gente vê aqui, o pai acha, às vezes, fala isso, questiona, porque nós somos obrigados a educar o filho dele. Mas não é isso, a educação vem do berço, a educação... O filho fica apenas 4 horas aqui na escola, as outras 20 horas ele

fica em casa. Quem tem que dar educação, ao meu ver, é o pai. Agora, o que a escola vai poder passar, é o conhecimento ao filho, para ele se tornar alguém na vida. Agora, eles confundem muito isso daí. Isso daí, na cabeça de muitos pais, acham que somos obrigados a dar educação ao filho dele, e não é por aí”. (fala do professor Luiz)

Cada uma dessas falas merece uma discussão. Primeiro, a vice-diretora assume a responsabilidade pela escola, já que, como instituição que promove, ou deveria promover, o desenvolvimento dos sujeitos e transmitir conhecimentos, cabe a ela formar o aluno. Contudo, nem tudo o que se coloca como função da escola, realmente é seu papel, como podemos ver nas falas da professora Carmem e do professor Luiz. A escola perdeu a função de transmitir os conhecimentos produzidos, função essa que somente ela poderia exercer, já que esses conhecimentos circulam por ela. O que vemos, hoje em dia, com as transformações tecnológicas e sociais, é que aquilo que a escola ensina não é o que o aluno quer aprender, pois ele tem acesso às informações de outras formas. Por fim, temos a fala da professora Lúcia que resume tudo isso, ao dizer que, desde a época em que estudava, já escutava falar que a culpa pelos resultados negativos era do professor.

Podemos ver, como dito pelos próprios professores, que as novas funções atribuídas a eles impedem que desempenhem sua função; e acreditamos que essas novas demandas, atribuídas à escola e aos professores, constituem-se como justificativas pelo professor dos poucos resultados de seu ensino.

Porém, como contexto complexo que é, permeado por relações entre sujeitos singulares, encontramos também professores que assumem, tomando para si a responsabilidade de formar seus alunos:

“E o interessante, também, é que eu me sinto meio que... responsável pelo sucesso dessas crianças. [...]. Aí eu fico pensando: “Meu Deus, se eu não passar alguma coisa boa para essas crianças, né...”. Eu não sei, acho que a minha consciência vai me cobrar. Porque eu acho que a gente, como ser humano, independente de ser professor, a gente tem uma responsabilidade, a gente precisa melhorar tudo isso daqui, entendeu? Acho que é minha convicção. Eu acho que a gente não veio a esse mundo por acaso, né? Esse mundo está aí, cheio de problemas, mas tem um monte de gente inteligente que tem que fazer alguma coisa, a gente tem que contribuir de alguma maneira. Porque se eu achar que é sempre obrigação do outro, nós vamos continuar do mesmo jeito, não é verdade? [...] A Educação precisa de gente que tenha esse compromisso é... eu acho que até moral, não é um compromisso só profissional, é...” (fala da professora Carmem)

“O professor, na prática pedagógica, tem que aprender que ele é o responsável. O professor, geralmente, delega a outros, ao diretor, ao coordenador, aquilo que ele não consegue resolver em sala de aula. Concorda?! Não adianta nada você ter um aluno meio rebelde e você levar para a direção. A partir desse momento você... A gente vê como já perdeu a caracterização de responsável. Então, você... Eu como professora atualmente nunca bati na porta da direção”. (fala da professora Maria)

“Estou falando da responsabilidade, tá? Do compromisso, do nosso comprometimento. Você está com a criança na sua mão, você é responsável por ela. Qualquer erro que você cometer, você vai marcar essa criança. Marcar no sentido de você falar com ela. Marca. Tem a violência mental, tem a violência corporal, tem a questão de “ai, não acredito mais nessa criança”, e deixa de lado”. (fala da professora Sandra)

Essa contradição nos revela a diversidade que encontramos na escola. Há, sim, professores que se implicam em suas práticas, que vêem a importância de seu papel na formação e na constituição do aluno. Acreditamos que isso pode ser explicado pelos pressupostos de Vigotski (1995; 1998), ao dizer que o sujeito é singular, mesmo que ele esteja inserido em contextos semelhantes ao de outros sujeitos, a forma como ele irá atribuir significados e sentidos aos acontecimentos, às interações estabelecidas, a maneira como tudo isso será configurado, não é a mesma, permitindo assim que ele se diferencie dos outros. Alguma coisa durante a vida, a formação desses professores, permitiu que isso fosse possível. A nosso ver, esse fato justifica o investimento na escola com vista à construção da autonomia e são, justamente, aqueles que se responsabilizam que constituem essa possibilidade do instituinte.

5.3 – Liberdade, emancipação e auto-regulação: aspectos constituintes da autonomia

Apresentamos, até o momento, elementos que se constituem como fundamentais para a promoção da autonomia. Vimos, por exemplo, como as relações de autoridade, a responsabilidade e a participação nas tomadas decisões, contribuem para que o sujeito se desenvolva como autônomo e de que forma esses aspectos apresentam-se no contexto escolar.

Refletir sobre essas questões colocou-nos próximos dos principais conceitos trabalhados pelos autores adotados como base teórica deste trabalho.

O que queremos dizer é que, a todo o momento, esbarramos com a noção de liberdade e de emancipação (trabalhadas por Paulo Freire) e de auto-regulação (trabalhada por Vigotski).

Pensar na liberdade dos professores para realizarem seu trabalho, remete-nos diretamente aos pressupostos de Paulo Freire (1993, 1996, 1999, 2005). Sua idéia de liberdade equivale a se libertar da opressão exercida pela maioria dominante, da simples reprodução dos conhecimentos produzidos, que massificam e alienam os sujeitos, permitindo que esses sujeitos se tornem conscientes, críticos e autônomos, participantes ativos na construção da história da sociedade em que está inserido e de sua própria história. São esses aspectos que constituem as premissas do que ele denomina de Educação Libertadora.

Essa concepção de liberdade não se assemelha à idéia, de senso comum, de um sujeito livre, de alguém que não tem regras, que pode agir sem sofrer as conseqüências de suas ações, e livre da presença de uma autoridade. Ao contrário, a idéia de liberdade como libertação traria ao sujeito a possibilidade de se soltar de amarras, que impendem o seu desenvolvimento, seja ele físico, psicológico, social, econômico ou cultural. Essa libertação seria possível por meio da educação, da mediação feita pelo professor, dos conhecimentos socialmente produzidos, constituindo-se como uma das condições para que o sujeito se emancipasse, de forma concreta.

Freire (1996, 1999, 2005) dizia que era preciso escutar a classe oprimida, dar-lhe atenção, discutir suas idéias e dar crédito a seus conhecimentos. Para ele, se isso acontecesse, seria possível que os sujeitos realmente se libertassem, pois estariam partindo de algo que conhecem, que acreditam, que valorizam e que faz sentido em sua história como sujeito. Esse seria um caminho para que esses sujeitos entrassem em contato com a cultura existente, pudessem expandir seus horizontes dos conhecimentos, comesçassem a atribuir sentido às informações recebidas. Tornar-se consciente, livrar-se da opressão e libertar-se seriam condições para a emancipação do sujeito.

Emancipar-se, nessa perspectiva, significa opor-se à opressão, tornar possível que oprimidos libertem a si próprios e a seus opressores, tornando-se

críticos da realidade na qual encontram-se inseridos, agindo com responsabilidade, implicando-se com seu contexto, refletindo sobre suas ações, buscando renovações, ou seja, ser autônomo.

Vemos, então, o quão estreita é a relação estabelecida entre liberdade e emancipação, sendo a primeira condição para a segunda. Nessa relação, também encontramos espaço para a autonomia, pois, a nosso ver, todas as implicações que emancipar-se e libertar-se exigem do sujeito, o constituem como autônomo.

Em seu livro “Educação como Prática da Liberdade”, Paulo Freire (1999) toma como ponto central a luta contra a massificação da população, contra a educação que reproduz os conhecimentos dominantes que mantém os sujeitos na alienação, no estado de heteronomia, logo, que não promovem seu desenvolvimento e sua emancipação.

Há um ponto importante nessas considerações que precisa ser ressaltado: para Freire (2005), ao se libertar e se emancipar, o sujeito passa a reconhecer que não está sozinho, que há sempre outros nessas relações, e que os elementos aí presentes influenciarão seu modo de agir e de pensar. Partindo disso, acreditamos poder dizer que ser livre, emancipado, autônomo, não equivale a ser sozinho, em ser individualista, mas ao contrário, implica o coletivo.

Como vimos anteriormente, o trabalho em grupo é um dos elementos que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, pois, ao estar inserido no grupo, sentir-se pertencente a ele, o sujeito sente-se à vontade para participar das decisões, assume as responsabilidades, permite que as diferenças emirjam, o que promove o desenvolvimento de todos os integrantes do grupo.

Da perspectiva da Psicologia, acreditamos que o conceito de auto-regulação de Vigotski ajuda a compreender a construção da autoria pelo sujeito. Vigotski (1995), entende a auto-regulação como a capacidade do sujeito de dominar sua própria conduta. O autor aponta que, por meio da mediação do outro, feita pela linguagem, o sujeito vai internalizando as normas e as regras socialmente construídas, durante o seu desenvolvimento.

De acordo com Souza (2005), o sujeito não se apropria dos significados atribuídos pelos outros a fenômenos ou eventos, mas ele internaliza esses significados, configurando-os com sentidos próprios. Pensando na questão da auto-regulação, podemos dizer que, nesse processo, o sujeito vai internalizando as normas e regras significadas pelos outros, atribuindo sentidos próprios, configurando suas próprias regras, de acordo com suas experiências e com o contexto no qual está inserido, tornando-se capaz de controlar sua conduta. Afirmamos aqui, novamente, a importância da auto-regulação, pois ao alcançar o desenvolvimento desta função superior, ele regula todas as demais funções psicológicas.

Assim, a nosso ver, desenvolver-se como auto-regulado não depende somente do sujeito, mas das condições materiais de sua existência. Suas experiências, as relações estabelecidas com os outros, o contexto, estão presentes no desenvolvimento do sujeito, são marcas que encontramos em sua história, e é por isso que acreditamos ser possível ao sujeito desenvolver-se como ser autônomo, auto-regulado, emancipado, quando ele se encontra inserido em um contexto, que promova esse desenvolvimento.

Contudo, queremos aqui apresentar uma questão: Paulo Freire e muitos estudiosos de Vigotski utilizaram esses pressupostos, apontando quais seriam as características necessárias aos professores, para que desenvolvessem uma educação democrática, cidadã, na formação de alunos autônomos, auto-regulados, conscientes e críticos. Fala-se muito de uma escola com profissionais qualificados, capazes de atender às diferenças apresentadas por seus alunos, conscientes de seu papel no desenvolvimento dessas crianças. Mas o que vimos até aqui, com os dados apresentados, são professores oprimidos pelo sistema de ensino, sem espaço para participação, inseridos em um contexto que não promove sua autonomia, pois são desacreditados, responsabilizados por decisões de que não participaram. De outro lado, também são profissionais que não compreendem a importância de seu papel, que não se implicam em suas práticas, e não se responsabilizam pelos resultados da educação.

Iniciaremos a discussão enfocando a forma como a liberdade é concebida pelos professores na relação com a autonomia.

“Autonomia... é igualzinho à liberdade, à libertinagem. Eu tenho que ter uma auto... A liberdade, mas... Nem todos podem ter autonomia, né? [...] Só quando você chega na maturidade, que você tem autonomia. Eu acho que o ser humano, ele ainda precisa de padrões que cerceiem, que orientem tais seres humanos. Quando a gente diz... Você diz autonomia na escola, ou autonomia pessoal... [...] Eu não acredito em autonomia total, em nenhum ser humano, porque ele é propriedade. Se você for extremamente autônomo, você não está relacionando a sociedade”. (fala da professora Maria quando questionada sobre o que ela entendia por autonomia)

“Vamos trocar autonomia por liberdade? A prefeitura dá liberdade plenamente para o professor. Ele fecha a porta e faz o que quer, tá. Eu não sei, professor autônomo, eu penso assim, vejo assim: consegue visualizar, consegue ver o que está fazendo de errado e o que está fazendo de certo e corre atrás, de pesquisar, estudar. Ter sua autonomia de trabalho. De buscar, de ir atrás, de conversar, questionar. Esse é o papel do professor autônomo. Professor que tem essa liberdade, não quer dizer que é autônomo, por quê? Porque ele ainda fica preso, não consegue enxergar o que está fazendo, ir atrás, buscar o conhecimento, pesquisar na internet, ou ir numa livraria comprar um livro. Um problema que está te atormentando, a indisciplina, por exemplo, ir pesquisar sobre a indisciplina, o que fazer com ela, quer dizer... Essa autonomia de estudo, sozinho, reflexivo do professor, não tem. Vamos trocar autonomia por liberdade. A prefeitura dá liberdade, mas dizer que todos os professores são autônomos, isso eu não vejo”. (fala da professora Sandra quando questionada sobre o que ela entendia por autonomia)

“Olha, para falar a verdade, eu entro na minha sala de aula e faço o que eu acho melhor para os alunos, vou tentar trabalhar da melhor forma para ter resultado, entendeu?”. (fala da professora Lúcia)

Nesses trechos de falas, podemos encontrar vários elementos, que nos ajudam a refletir sobre a questão da liberdade.

A primeira coisa que nos chama a atenção, é o fato de as professoras relacionarem autonomia com liberdade, opondo-as, sem perceber a implicação desses aspectos na construção de uma prática pedagógica mais responsável. A liberdade aparece desvinculada da responsabilidade, enquanto a autonomia, segundo as concepções expressas, implicam a responsabilidade. Ocorre que eles acham que têm liberdade e não autonomia e o fato de não a perceberem como um caminho para a emancipação, pode justificar a dificuldade para a conquista da autonomia.

A professora Maria ainda menciona a palavra libertinagem, que passa a idéia de um comportamento desregrado e desvinculado de normas ou compromisso.

Essa professora apresenta contradições em sua fala, já que, ao mesmo tempo em que diz que só seria possível ser autônomo, quando se atinge a maturidade, ela afirma que não há autonomia possível, que ninguém poderia ser totalmente autônomo; pois sempre há normas, padrões sociais que orientam o comportamento dos sujeitos. Ela não pôde ver a autonomia como a compreendemos aqui, ou seja, que ser autônomo não significa não ter regras para serem cumpridas, normas para serem seguidas, mas confunde autonomia com liberdade irrestrita.

Ainda há professores que esperam soluções da direção, que não buscam novas possibilidades para sua prática, que não conseguem se soltar das amarras colocadas pelas normas institucionais. Estariam os professores também alienados? Estariam eles acomodados com essa situação, não achando vantagens em buscar mudanças? Ou resistem às responsabilidades que assumiriam ao agir, até mesmo pelo fato de serem responsabilizados, ou melhor, culpados por ações que não são somente suas?

Ser livre não significa ser autônomo, como concebe Paulo Freire, e a professora Sandra reconhece isso, ao afirmar que o fato da Prefeitura dar liberdade para o professor em sua prática não significa que ele seria autônomo. Sua fala resume o que para nós poderia ser um professor autônomo, com uma exceção: realmente acreditamos que uma prática autônoma exige que o professor enxergue seu trabalho, reflita sobre suas ações, buscando novas práticas, novos caminhos. Só não concordamos que, nesse movimento, ele possa prescindir do outro, ou seja, agir sozinho.

Tanto Sandra quanto Lúcia declaram que o professor tem liberdade, pois ambas dizem que, ao fechar a porta de sua sala, o professor passa a ser responsável por ela, ele pode fazer o que achar melhor. Mas ficamos nos perguntando: ter liberdade é suficiente? E as discussões sobre o que fazer com ela, de suas implicações?

Tomando por base a concepção de Freire (1996, 1999, 2005), acreditamos que oferecer liberdade não é suficiente, pois ela é um dos aspectos

necessários ao desenvolvimento do sujeito autônomo, o que significa que sendo autônomo é que se saberá que uso fazer da liberdade.

No entanto, verificamos que essa discussão não acontece na escola. A equipe gestora até oferecia espaços para que os professores participassem (oferecia liberdade?), opinassem, mas a reflexão não acontecia e muitas vezes produzia alguns problemas, como podemos constatar na fala da vice-diretora e nas observações da pesquisadora.

“Esse ano, o TDC ficou um pouco complicado, porque ficou liberado para os professores escolherem o dia e o horário que quiserem dentro daquilo que a escola já tinha para oferecer, né. É... 5ª a 8ª e ciclo, tanto no TD da 2ª, como no TD da 4ª. Então fica aquela coisa maluca [...]” (fala da vice-diretora Denise sobre a organização das reuniões dos professores)

Março/2008 – Reunião das professoras do ciclo: Acompanhei a discussão de três professoras para fazer o planejamento durante duas semanas. Elas tinham o espaço para refletirem e decidirem qual caminho seguir, como iriam ser suas aulas, os conteúdos a serem ensinados (relacionados com um tema gerador de acordo com o ano do ciclo). Elas não sabiam como trabalhar, não entendiam porque tinham que fazer isso e diziam que era mais fácil copiar do ano anterior; e não compreendiam porque todo ano tinha que mudar. (trecho de cena relatado em diário de campo)

O que fazer com a liberdade para agir quando não se consegue compreender a tarefa ou não se pode atribuir sentidos às ações? Isso seria liberdade ou abandono?

Aproximemos nossos olhares, primeiramente, para a fala de Denise. A escola ofereceu algumas opções de dias e horários, para os professores decidirem qual seria a melhor opção para eles; e o resultado foi que todos decidiram fazer nos mesmos dias e horários. Isso se tornou mais um problema para a organização da escola, pelo fato dos professores ficarem separados no horário da reunião: em um espaço ficam os professores do ciclo e em outro os professores de 5ª a 8ª séries. Então, o orientador pedagógico ou a vice-diretora tinham que ficar se dividindo entre esses grupos e, algumas vezes, não dava tempo para passar orientações para os dois grupos. Chegamos a observar uma reunião em que as professoras do ciclo ficaram quase todo o período da reunião esperando o orientador pedagógico, que chegou quase ao seu final; e acabou não fazendo as discussões necessárias.

Vemos que, nesse caso da escolha do horário do TDC, foi oferecida aos professores a opção de escolherem os melhores horários para eles e isso foi feito, mas não foi orientado aos professores como fazer e nem a escola se preparou para atender a essa demanda. Dar o poder de escolha aos professores, deixá-los livres para decidirem, não promove o desenvolvimento da autonomia se não há compreensão, organização e responsabilidade para que exerçam a participação.

O trecho do diário de campo também pode ser usado como um exemplo disso. Nas semanas que fiquei com essas professoras, as outras do ciclo também se dividiram de acordo com o ano que lecionavam. Ficou evidente a falta de orientação das professoras, que relatavam não saber como montar o planejamento e nem compreender a necessidade de fazê-lo. Essa liberdade dada às professoras, de poderem planejar como iriam trabalhar, como desenvolver sua prática docente não foi o suficiente, faltou, novamente, a orientação. Agir dessa forma também permite que o professor não se responsabilize, pois ele poderá alegar que não foi orientado no que deveria fazer.

Ficamos nos perguntando que liberdade é essa destinada aos professores. Será liberdade mesmo, ou seria abandono? Um abandono velado ou explícito? Como os professores se sentem em relação a isso? Qual a ligação que tem o abandono com a autonomia?

“É muito solto, então cada um faz o que quer. Se cada um faz o que quer, o projeto político-pedagógico da escola nunca vai ser contemplado. É o que eu sempre falo na minha sala: a gente tem várias escolas dentro de uma mesma escola. Vários modos de pensar... Lógico, as pessoas são diferentes, mas tem que ter essa linha pedagógica, essa conduta, que eu não vejo”. (fala da professora Sandra)

“Uma imagem... [pausa]. Acho que um microfone, porque a gente quer tanto ser ouvido! Sabe... Pelo menos daquilo que a gente acha que é verdade. E, de repente, pode ser que aquilo que a gente esteja querendo falar, não... Eu quero falar, mas você não quer ouvir. Mas acho que seria um microfone, um amplificador, alguma coisa nesse sentido”. (fala da professora Carmem quando questionada sobre qual imagem representaria, para ela, a profissão docente)

“Nossa, que interessante! Que imagem seria? Eu nunca pensei nisso! [risos]. Eu acho que o barco. A gente está numa canoa ainda, nós temos que pegar um transatlântico, para que você realmente atravesse o oceano [...]. Mas na

educação básica. [...]. Concorda? Todo o investimento deveria estar aqui”. (fala da professora Maria sobre qual imagem representaria a prática docente)

“Acho que falta esse apoio da direção, de conhecer melhor nosso trabalho, porque estão muito distantes, não conhecem, ficam envolvidos na parte burocrática e a parte pedagógica eles não conhecem. De ter esse apoio, de defender o professor, de conhecer o trabalho para defender o professor, precisa conhecer. Se não conhece, não defende. Fica muito em cima do muro. Se o pai vem reclamar, eles ficam em cima do muro, não sabem como mediar isso, a relação professor com o pai, é complicada. Falta esse apoio para a gente crescer”. (fala da professora Sandra)

“Porque na escuridão você caminha sem sentido, sem objetivo, né, você não está vendo nada. E o grupo docente dessa escola caminha em várias direções. Eu penso assim, num barquinho, todo mundo dentro do barco, todo mundo com um remo tentando remar, e o barco fica girando, girando, girando e não vai para o final... para a margem do rio que é o objetivo nosso da educação. Fica andando sempre em círculos, tá. A imagem que eu vejo desse barco é lotado de pessoas, cada um com um remo, sem direção nenhuma e a escuridão, cada um segue seu caminho, o que bem entender”. (professora Sandra sobre qual imagem representaria a docência)

Podemos ver, por meio dessas falas, como os professores se sentem dentro da escola: sentem-se abandonados, sem orientação, com dúvidas sobre sua prática e os resultados obtidos a partir dela. Conforme vimos apontando, para o sujeito constituir-se como autônomo, seria necessário um grande investimento na constituição do coletivo da escola, o que exige a mediação de um líder que tivesse clareza dos objetivos a atingir. Esse líder teria a função de dar o rumo das ações e oferecer condições para que se realizassem.

Entendemos que deixar o professor livre pode significar que ele está sendo abandonado. Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais, o sistema de ensino, a equipe gestora podem estar discursando a favor da liberdade de ação do professor, eles estão deixando o professor desamparado, sem saber para onde seguir. E o mais drástico é saber que o professor, em sua perdição, desperdiça potenciais de alunos, de pessoas que são afetadas por essas condições da docência.

Em nossas entrevistas e observações, também ficou evidente a crítica dos professores à formação oferecida pelo sistema de ensino, pois algumas vezes eles disseram que os cursos da rede nem sempre são bons, não trazem novos conhecimentos, além do fato do espaço dos TDCs ser mais utilizado para resolução de questões administrativas do que para refletir sobre as práticas

pedagógicas. Acreditamos que essas reuniões poderiam ser um espaço utilizado para a formação do professor, em que acontecessem discussões do cotidiano escolar, em que se desse ao professor a chance de falar, de ser escutado, de expor suas dúvidas e trocar experiências, mas também de estudar, refletir e buscar soluções para os problemas enfrentados.

Para nós, esse poderia ser um dos caminhos para a emancipação docente: participar das decisões da escola efetivamente, ser orientado e poder decidir sobre o melhor caminho a seguir, devidamente respaldado por conhecimentos teóricos e práticos, ser apoiado em suas decisões, poder refletir sobre sua prática; podendo se transformar e transformar seu aluno, principal alvo.

Tanto nas entrevistas dos professores, quanto da vice-diretora, pudemos constatar a preocupação que têm com o aluno, de poder ensinar alguma coisa e que ele aprenda, propiciando melhorias em suas vidas, sentindo-se como responsáveis por ele.

“E a escola é o aluno. O nosso objetivo, o nosso projeto pedagógico, tudo isso gira em torno do aluno. Não adianta! A gente não tem outro objetivo, senão fazer o aluno aprender! A gente está, aí, numa situação bastante complicada!”. (fala da vice-diretora Denise sobre objetivo da escola)

“Que as crianças aprendam, né. A gente faz uma avaliação diagnóstica no começo do ano... Que saiam, no final do ano, totalmente diferentes do que entraram, o pensamento... Tem que sair diferente, tem que aprender”. (fala da professora Sandra sobre o seu objetivo)

“Eu acho que ser professor é você tentar passar para os outros assim, algo a mais [...], tentar formá-lo para a vida, para... ter um caminho melhor na vida. Transformar... a criança em um cidadão”. (fala do professor Luiz sobre o que é ser professor)

“Porque também não adianta a gente deixar a criança e não interferir, deixar ela sozinha e falar: “ah, ela vai dar conta”. Quer dizer, ela vai avançar como?”. (fala da professora Lúcia sobre o construtivismo e da forma como ele foi introduzido na escola)

“Ah, eu queria... Eu quero que essas crianças, sabe... Sejam felizes é uma coisa tão vaga, né, não sei... Talvez que, pelo menos, elas tenham um pouco mais de estrutura para agüentar o que vem pela frente. [...]. Eu acho que a gente tem bastante coisa para contribuir sim. Mas eu queria que eles tivessem mesmo, uma formação, que eles fossem mais equilibrados, para que a nossa sociedade ficasse melhor. [...].Então... Está lá, e você está tão preocupada em dar uma formação que nem Paulo Freire [...]”. (fala da professora Carmem sobre o que espera como resultado do seu trabalho)

“Modificar... acrescentar alguma coisa nos meus alunos. Mais isso. Só acrescentar mesmo”. (fala da professora Maria sobre o resultado de seu trabalho)

O que podemos tirar dessas falas, como ponto central, é a preocupação dos professores com a formação dos alunos, de transformar suas vidas, para que tenham mais oportunidades, mais chances para se desenvolverem. A professora Carmem chega a citar a “*formação que nem Paulo Freire*”, ou seja, a formação que liberta, que conscientiza, que realmente transforma. Ressaltamos que aqui, da mesma forma como foi trabalhado por Paulo Freire (2005), o que se espera da educação não seria somente a emancipação cultural, mas também a social e a econômica, permitindo que novos caminhos sejam trilhados pelo sujeito, que ele consiga uma ascensão social em todos os âmbitos, transformando a si e aos outros e, por consequência, a realidade na qual estão inseridos, emancipando-se.

A fala da professora Lúcia também anuncia uma questão interessante: as teorias adotadas nas escolas, muitas vezes, como soluções mágicas, com a capacidade de resolver todos os problemas, se não forem discutidas e compreendidas pelos professores, podem gerar desconfortos, desmotivação, desresponsabilização, pois não há sentido naquela prática. Ao falar do construtivismo e da forma como ele foi implantado na escola, Lúcia deixa claro isso, da mesma maneira que vimos as queixas dos professores quanto à implantação do ciclo.

Do mesmo modo que a criança não irá se desenvolver sozinha, sem a mediação do outro, o professor também precisaria de um acompanhamento, para que sua prática avançasse, pois observamos em suas falas que estão dispostos a isso, só não sabem como fazer.

Os professores sabem que alguma coisa nessa grande engrenagem, que se chama educação, não está funcionando bem, parecem insatisfeitos com este fato, mas acabam sendo culpabilizados por não fazerem nada para melhorar. Na fala abaixo, a professora Lúcia diz:

“Eu acho que valeria a pena, seria mais conscientização, mesmo. A gente saber porque está trabalhando aquilo, porque está dando certo, porque deu resultado, porque que não deu certo com meu aluno, eu vou mudar. Porque

eu vou insistir numa prática que não está dando resultado?!". (fala da professora Lúcia)

Pensamos que essa poderia ser uma evidência de que os professores necessitam ser escutados e menos oprimidos pelo sistema de ensino, que são eles que estão lá vivenciando as dificuldades do cotidiano escolar, são eles quem sabem as demandas apresentadas; e de nada adianta ficar dando receitas se elas não respondem à realidade do contexto. Mudanças poderiam ser possíveis a partir do momento em que se olhasse para isso, que se reconhecesse o professor como autor de sua prática e capaz de refletir sobre ela, mas tomando o cuidado de não deixá-lo sozinho, abandonado.

Essas reflexões nos remetem ao conceito de auto-regulação proposto por Vigotski, pois, a nosso ver, as mediações que faltam ao professor que se sente abandonado na escola, podem constituir-se como um impeditivo do domínio de sua conduta.

Como vimos anteriormente, o sujeito auto-regulado caracteriza-se como aquele que segue as normas e regras construídas socialmente, mas atribui a elas significado e sentidos próprios, construindo, dessa forma, as suas próprias.

As falas a seguir permitem a compreensão do porquê entendemos que a autonomia, da perspectiva do sujeito, implica sua auto-regulação.

"[...] autonomia é quando você é capaz de fazer alguma coisa sozinho. Tudo o que eu quero fazer, eu sei... eu sempre... eu imagino que a forma como eu pretendo fazer a coisa que eu imagino, ela é correta, entendeu? Quando eu quero, por exemplo, todas as minhas aulas, eu posso até depois perceber, que o resultado não foi legal, mas, eu consigo... eu tenho, assim, senso de organização muito apurado, sabe, de concisão [...] Sabe, eu não tenho medo. Eu não acho, assim, que outra pessoa... Eu sempre acho que aquilo, a forma como eu enxergo o trabalho, a forma como eu pretendo fazer, eu vejo como uma coisa muito boa, entendeu? Eu não acho que o do vizinho é melhor. Às vezes, eu escuto algumas coisas... Isso não significa que eu não estou aberta a idéias, né. Que de repente, o colega comenta, aí alguma coisa que fez e você: "nossa, eu nunca tinha pensado nisso!"; e você se apropria daquilo lá e usa sem nenhum pudor, entendeu? Mas, é eu acho que eu tenho boas idéias, sabe? Tem gente que é muito insegura, acha que tudo o que fez [...]". (fala da professora Carmem)

"Autonomia é auto-regulação. [Pausa]. Você saber fazer sozinho as coisas, que não prejudique o outro, né. Essa consciência do que eu posso fazer e do que não devo fazer. Essa regulação interna da gente, mental, que a gente

não nasce assim, a gente aprende a ser autônomo”. (fala da professora Sandra)

“Autonomia é quando a pessoa, ela age por si própria. Ela consegue realizar as coisas sem... sem pedir ajuda. Ela pode até pedir, mas não no sentido de que ela não é capaz, ela é capaz. Então, com o tempo, ela já vai fazendo as coisas, elas já vai pensando. Quando a pessoa consegue pensar sobre suas ações, entendeu? Quando ela consegue diferenciar: ”isso eu posso, isso eu não posso, isso eu vou além...” Acredita em si mesmo, na sua capacidade. A partir do momento em que ela passa [...] que ela consegue pensar sozinha, ela já está... ela conseguiu sua autonomia. Ela venceu essa etapa”. (fala da professora Lúcia)

As professoras declaram que a autonomia é a capacidade de agir por si, de se reconhecer como participante de um processo de desenvolvimento que vai ocorrendo durante a vida, provocando transformações em seu cotidiano, na sua realidade e em si próprio, pelas interações estabelecidas ao longo desse caminho.

Podemos dizer, ainda, que corroboram os pressupostos de Vigotski (1995,1998), pois as professoras falam do domínio de conduta, de que ser autônomo é resultado de um processo, constituir-se como ser pensante, que se desenvolve.

Essa maneira de pensar do professor é que nos faz considerar que, por mais que ele encontre empecilhos em seu cotidiano, há ainda profissionais que possuem uma compreensão de sua prática; e do quanto ela se faz importante na promoção do desenvolvimento de seus alunos.

Essa clareza das professoras em relação à autonomia, à consciência de seu papel e disposição para agir, ainda que suas ações sejam questionadas, ainda que solitariamente (dentro da sala de aula) ou enfrentando conflitos (não tenho medo), é que demonstram a possibilidade da escola se tornar um espaço de promoção da emancipação. Se está lá esse potencial, bastaria que a gestão tomasse consciência dele e, a partir desses posicionamentos, investisse no grupo, no coletivo, pois a liberdade, a emancipação e a auto-regulação são constituintes da autonomia, na medida em que implicam responsabilidade por parte dos sujeitos envolvidos no processo, com consciência de suas ações, trabalhando em grupo, pensando criticamente e participando ativamente na

constituição do contexto, das regras, do social, ao mesmo tempo em que se constituem.

Capítulo 6 – Considerações Finais

No início desta pesquisa, propusemos-nos responder à seguinte questão: o que o professor entende por autonomia? Ao longo de seu desenvolvimento, buscamos conhecer e caracterizar uma escola da rede pública municipal de ensino do município de Campinas, analisamos a relação entre a autonomia e as ações dos professores, olhamos os planos de ensino constantes do projeto pedagógico da escola, sempre tentando articular os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e da Educação Libertadora, no que concerne ao conceito de autonomia, para compreender essas informações, além de buscar considerar o papel do psicólogo na promoção do desenvolvimento da autonomia do professor.

Nesse processo de construção da pesquisa, entramos em contato direto com a complexidade existente na escola, resultado das interações estabelecidas pelos sujeitos que ali se encontram. Foi em meio a essa complexidade que observamos as relações, sobretudo dos professores entre si e com a gestão, a fim de verificar nossa hipótese inicial, qual seja: o professor não tem autonomia em sua prática, o que se constitui como impeditivo a uma atuação, que promova o desenvolvimento de seu aluno como cidadão.

Com base no que acessamos no contexto escolar, ao longo dos nove meses que passamos na escola, é possível responder a questão da pesquisa desde que consideremos os paradoxos e contradições que emergem como respostas. Por exemplo, no que se refere à autonomia do professor, é possível dizer que ele não tem autonomia por dois motivos: primeiro, porque, na maioria das vezes, ele não encontra espaço para exercê-la, tendo que responder a ordens impostas, submeter-se a coerções externas, cumprir práticas que não correspondem à sua realidade, sem espaços para discuti-las ou refletir sobre elas; e, segundo, por ele não saber lidar com os espaços de autonomia, que lhe são oferecidos, até mesmo por não saber reconhecê-los como tal, ou por resistir ou não querer responsabilizar-se por ações, que possam gerar mais trabalho ou

eventuais conflitos e complicações. A autonomia não seria, dessa forma, uma prática estimulada ou exercida na escola.

Ocorre que, ao mesmo tempo em que isso acontece, conseguimos encontrar caminhos que possibilitam a promoção do desenvolvimento da autonomia na escola e, conseqüentemente, do professor. Dizemos isso porque, no projeto pedagógico, nas observações e entrevistas realizadas, acessamos ações e idéias, que se mostram como positivas com relação à autonomia, tanto na sua promoção quanto em sua prática.

Aqui, deparamos-nos com a questão do planejado e do realizado, já que, muitas vezes, os atores escolares elaboram seus planos de trabalho seguindo as políticas educacionais, que pregam a estimulação do trabalho em grupo, da formação crítica e consciente, contra a reprodução dos conhecimentos produzidos sem que haja mediação e atribuição de sentido pelos sujeitos. Contudo, esses princípios norteadores, colocados claramente como objetivos no Projeto Político Pedagógico, são obscurecidos no dia-a-dia da escola, por suas demandas emergenciais, que impossibilitam que o que foi planejado se realize.

No entanto, acreditamos que o fato de se ter algo já planejado constitui-se como indicativo da possibilidade de que este espaço venha se tornar um espaço autônomo, justificando que se invista no desenvolvimento da autonomia, pois, como vimos, planejar-se e organizar-se são algumas das características do sujeito autônomo, ao passo que o coloca para refletir sobre sua prática, sobre sua conduta, de maneira crítica e consciente. Seria preciso encontrar vias que possibilitassem que o planejado fosse apropriado pelos sujeitos como norteador de suas ações e transformado em realizado.

O projeto pedagógico é o melhor exemplo disso, já que, nesta escola, ele se constitui de planos de trabalho que visam à organização e direcionamento da prática docente, e, por conseguinte, à formação de seus alunos. Esses planos envolvem reflexões e organização que possibilitam trabalhos em grupos, idéias de novas práticas pedagógicas, etc., viabilizadas pela atuação da equipe gestora, em especial do orientador pedagógico. Acreditamos que, nesse caso, se o trabalho cotidiano estivesse organizado, seguisse esse planejamento elaborado e

expresso no projeto pedagógico, haveria maiores chances de se desenvolver práticas docentes e, também, gestoras, mais autônomas.

Outro caminho que pode tomar como promissor é o fato de alguns dos professores já desenvolverem práticas diferenciadas, manifestando necessidade de trocas e discussões. Esses professores, conforme vimos na análise, reconhecem seus erros, se preocupam com a formação que oferecem aos alunos, se vêem como integrantes e responsáveis pelo processo educacional da escola. Mesmo que haja professores que resistam às mudanças, que acabam por se acomodar com as situações e imposições presentes no contexto escolar, que se desresponsabilizam pelos resultados obtidos, conforme apresentamos na análise, esse outro grupo de professores, se incentivados em um trabalho coletivo devidamente mediado pela gestão, poderia contribuir para a mudança de postura dos demais professores. Isso porque, como acredita Vigotski, é na interação que se dá a apropriação de novas formas de conduta. Poderíamos até dizer que existem dois grupos distintos na escola: o dos professores heterônomos e o dos professores que lutam, permanentemente, para exercer sua autonomia, sem que se possa dizer que são, efetivamente, autônomos.

Dizemos isso porque acreditamos que nem todo sujeito auto-regulado se constitui como um sujeito autônomo, já que há outros fatores que influenciam suas ações, possibilitando ou não o exercício da autonomia. A auto-regulação, que segundo Vigotski, é a forma mais desenvolvida das funções psicológicas superiores, é condição, no sujeito, para o exercício da autonomia. Contudo, mesmo um sujeito auto-regulado, que tenha consciência e responsabilidade de suas ações, que reflita e assuma sua parcela de responsabilidade e compromisso social, não poderá ser autônomo se não encontrar condições contextuais que permitam esta autonomia. Como exemplo, podemos citar o fato da escola, gestão ou professores precisarem da autorização da Secretaria de Educação para realizar procedimentos comuns na escola, conforme declara Denise na entrevista. Assim, ainda que o professor ou gestor sejam auto-regulados em suas condutas, eles terão sua autonomia limitada pela autoridade ou burocracia.

Como pudemos ver, também há divergência no grupo de professores no que se refere à compreensão do significado da autonomia. Enquanto alguns a

compreendem como: liberdade total e irrestrita (sem levar em conta a responsabilidade), trabalhar individualmente (sem precisar considerar os outros da relação), não precisar seguir regras ou considerar hierarquias, outros a entendem como auto-regulação (a capacidade de pensar por si, agir de acordo com aquilo que considera o correto), responsabilidade (por suas ações e seus alunos) e trabalho coletivo (a necessidade de fazer junto, do grupo).

Pensamos que os heterônomos se encaixariam nos que entendem a autonomia relacionada à liberdade, ao individualismo; já os que lutam para desenvolver uma ação autônoma, seriam aqueles que a entendem como auto-regulação. Fato é que estes dois grupos constituem a escola, revelando, em uma complexa rede de relações, o instituído e o instituinte. É justamente essa configuração que, ao nosso ver, constitui-se como possibilidade de transformação do trabalho da escola, na medida em que se abrissem espaços para discussões, trocas de experiências, instituindo-se um movimento de expansão dessas idéias, que poderiam ser apropriadas por cada sujeito singular, de acordo com sentidos próprios.

Esse movimento foi expresso na fala de Denise, como desejo de dinâmica que fosse implementada nos espaços dos TDCs, quando ela diz que o orientador pedagógico e ela tinham a intenção de apoiar os professores que estivessem mais implicados com o contexto, que apresentassem boas idéias a serem desenvolvidas, na tentativa de influenciar os professores que se mostram mais acomodados. Segundo ela, eles até pensaram que poderia ser uma forma fazer com que os professores se sentissem pertencentes àquele grupo, ou, caso isso não acontecesse, estariam à vontade para procurarem outra escola com a qual se identificassem.

Encontramos então nova evidência da possibilidade de transformação da escola viabilizada pela gestão, nesse caso representada pela vice-diretora. Em muitas de suas falas, pudemos constatar sua intenção de promover um trabalho mais satisfatório, que trouxesse melhores resultados para todos os atores escolares (alunos, professores, equipe gestora), e para aqueles que se relacionam com esse contexto (pais e comunidade). Muitas vezes, ela demonstrou ter tentado fazer a diferença em seu trabalho, construir novas formas

de organizá-lo, desenvolver o sentimento de grupo entre os professores. Contudo, parece sucumbir à resistência de alguns e às emergências do cotidiano.

Pensando no trabalho da gestão, acreditamos que, além da resistência de alguns professores e das demandas do cotidiano escolar, que, segundo Denise, impedem que desenvolva uma prática de melhor qualidade, as políticas educacionais envolvidas e a falta de organização de seu trabalho parecem constituir-se como questões centrais que emperram o avanço de sua prática e, em sua ação cotidiana, ela permanece lançando mão de ações remediativas, que não promovem seu próprio desenvolvimento como gestora, nem dos professores que estão sob sua orientação.

Esses são paradoxos que, a nosso ver, resultam da complexidade que constitui o contexto escolar. Reconhecer a complexidade e as contradições, características das interações de contextos que lidam com a diversidade, implica não acreditar em soluções mágicas ou imediatas, mas em um trabalho processual, que tem início com a mobilização dos atores e a conscientização de seu papel de educador.

Verificamos como a autonomia ou a falta dela influencia diretamente a prática docente. Na prática dos professores heterônomos, fica evidente um certo empobrecimento das práticas pedagógicas, visto que eles se apresentam como submisso às ordens impostas, não agem com consciência e crítica, não se implicam em suas ações, desresponsabilizam-se pelas situações da escola e apenas reproduzem os conhecimentos socialmente produzidos; desenvolvendo, dessa forma, uma formação que não promove o desenvolvimento dos alunos e nem o seu próprio.

Já os professores auto-regulados, apesar de impossibilitados de exercer plenamente sua autonomia, desenvolvem uma prática mais rica, buscando melhores maneiras de ensinar, pensam por si, refletem sobre suas condutas, preocupam-se com a formação que têm oferecido a seus alunos, responsabilizam-se pelas mudanças que poderão provocar ou não nesses sujeitos. Essa prática, do professor auto-regulado, mostra-se, nesse momento, como sendo a que melhor atende às demandas apresentadas pela escola.

Pensamos que o desenvolvimento de uma formação continuada no interior da escola, estruturada de modo a permitir que o sujeito se volte para si, em um processo de auto-conhecimento, em que discuta e reflita sobre sua prática, podendo tornar-se autor dessa prática, além de colocá-lo em contato com as teorias e metodologias que subsidiem sua ação; é o caminho a se trilhar para a superação dos problemas existentes na escola. Contudo, essa forma precisa se constituir como mediação, ou seja, como ação mediadora que promova a atribuição de sentido pelos sujeitos, de maneira que possam adotar aquilo que consideram como importante para si e para seus alunos, em um processo de construção de autoria de uma prática autônoma.

A via da formação seria a da construção da autonomia, na medida em que se volta para o sujeito, investindo na produção de sentidos singulares na relação com o contexto e tudo que ele demanda.

A Psicologia, para além de seus conceitos e teorias, teria muito a contribuir neste sentido, sobretudo a psicologia escolar ou educacional, visto ter como objeto de estudo e atuação as subjetividades em relação. O psicólogo encontra muitas demandas na escola, as interações estabelecidas e o que elas produzem nos sujeitos precisam ser olhadas e, no caso do desenvolvimento da autonomia, olhar esses caminhos que apresentamos e fazer a mediação, para que os sujeitos inseridos no contexto escolar os enxerguem e tracem planos para superar as dificuldades. As reflexões, as discussões, a atribuição de sentidos por parte dos atores escolares podem ser facilitadas por meio da mediação feita pelo psicólogo, já que ele é o profissional que conhece o sujeito, como ele se desenvolve, como ele aprende e apreende os conhecimentos e as normas, socialmente construídos.

Dar a oportunidade dos professores e da equipe gestora olharem para si, compreenderem, mesmo que minimamente, as situações que vivenciam, que sejam capazes de atribuir significados e sentidos a suas práticas; possibilitaria que, além de auto-regulados, esses atores também se constituíssem como autônomos.

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S. & ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. p.9-19.

AGUIAR, W.M.J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2007a, p. 95-110.

AGUIAR, W.M.J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2007b, p.129-140.

ANDALÓ, C.S. de A. O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Ano 4, n.01, p. 129-134, 1984.

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida; Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros; Produção: Ricardo W. Neves. 5ª edição – 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. 350p.

AQUINO, J.G. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.229p.

AQUINO, J.G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. 3ª edição – São Paulo: Summus, 2000. 216p.

ARAÚJO, U.F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p.31-48.

BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*. Campinas, v.19, n.44, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lnh=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 abr. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. (Ensino de 1ª a 4ª série) – Brasília: MEC/SE, 1997.126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

BRZEZINSKI, I. *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Colaboração: Elsa Garrido. – Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020F%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%C2%BA%2010.pdf. Acessado em: 16 jun. 2008.

BURNIER, S.; CRUZ, R.M.R.; DURÃES, M.N.; PAZ, M.L.; SILVA, A.N.; SILVA, I.M.M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*. maio/ago. 2007, vol.12, no.35, p.343-358.

BOCK, A.M.B. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A. (orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003, p. 79-103.

CAMPOS, E.F.E. *A construção da autonomia docente: percursos e percalços*. 2004. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo, 2004. Resumo disponível em: <http://biblioteca.metodista.br/>. Acesso em: 18 jun 2007.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLL, C. Psicologia e Educação: Aproximação aos Objetivos e Conteúdos da Psicologia da Educação. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. p. 7-21.

COSMO, N.C. *As contribuições da psicologia da educação para a escola: uma análise das produções científicas da ANPED e da ABRAPEE*. 2006. 244p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

DAMKE, I.R. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes, 1995. 165p.

DÍAZ, R.M.; NEAL, C.J.; AMAYA-WILLIAMS, M. As origens sociais da autorregulação. In: MOLL, L.C. *Vygotsky e a Educação*. 1ª ed. Artmed: 1996. p. 123-149.

FERREIRA, A.B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. – 3. Ed. – Curitiba: Positivo, 2004.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C. (org). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FRANÇA, S. A. M. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: AQUINO, J. G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 155-168.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. 14ª edição. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993. 127p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 158p.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

FREITAS, J.C. de. Revisitando os referenciais teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire. In: SAUL, A. M. (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores. Múltiplos olhares*. São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 11-21.

GADOTTI, M. A Autonomia como Estratégia da Qualidade de Ensino e a Nova Organização do Trabalho na Escola. In: Seminário Nacional; *Escola Cidadã: Aprender e Ensinar Participando*; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 24-26 de março de 2004. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/A%20autonomia_qualidade_ensino_1994.pdf. Acesso em: 19 jun 2007.

GADOTTI, M. *Paulo Freire: A Prática à Altura do Sonho*. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti_sobre_Freire/A_pratica_altura_sonho_1996.pdf. Acesso em: 29 set 2007.

GATTI, B.A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: *EccoS Revista Científica*, UNINOVE, São Paulo: (1), 1999a, p. 63-79.

GATTI, B.A. Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação – 2000. In: *Psicologia da Educação: revista do programa de estudos pós-graduados*. PUC-SP, 1999b, nº 9, 2º semestre. p. 9-14.

GATTI, B.A. Formação Continuada de Professores: a Questão Psicossocial. In: *Cadernos de Pesquisa*. Julho/2003, nº 119, p. 191-201.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Abril 2008, v. 13, n.37. p. 57-70.

HERNANDES, M.L.Q. A professora em constituição nas relações de trabalho: uma aproximação do conceito de autonomia. In: *Reunião Anual da ANPEd*. GT 08. 2002a. Caxambú-MG. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 05 ago. 2007.

HERNANDES, M.L.Q. *Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica*. 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2002b. Disponível em: www.libdigi.unicamp.br. Acesso em: 05 ago 2007.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. – São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Abr 2007. Pré-publicação.

MALUF, M.R. Formação e atuação do Psicólogo na Educação: Dinâmica de Transformação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro práticas emergentes e desafios para formação*. São Paulo, Casa do Psicólogo: 1995.p. 195-246.

MALUF, M.R. Novos rumos para a Psicologia e os psicólogos da Educação. In: *Psicologia da Educação: revista do programa de estudos pós-graduados*. PUC-SP, nº 9, 2º semestre. p. 15-41, 1999.

MARQUES, L.P.; OLIVEIRA, S.P.P. de. Paulo Freire e Vygotsky: Reflexões sobre a Educação. *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19-22 de setembro de 2005*. Disponível em:
http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/PAULO%20FREIRE%20E%20VYGOTSKY-%20REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf.
Acesso em: 05 ago 2007.

MARTINS, A.M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Abr 2007.

MEIRA, M.E.M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A. (orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

MESQUITA, D.L. de. Desvelando o conceito de autonomia de Paulo Freire na prática de educadores sociais de rua. In: SAUL, A.M. (org.). *Paulo Freire e a*

formação de educadores. Múltiplos olhares. São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 76-88.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3 ed. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2001.

MONTEIRO, A.L. Autoformação para ser mais: processo de humanização e de constituição da identidade. In: SAUL, A.M. (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores. Múltiplos olhares.* São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 22-35.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: PATTO, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 225-256.

OLIVEIRA, D.A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302004000400003 Acesso em: setembro de 2008.

OLIVEIRA, I.A. de. O ato de perguntar na Pedagogia Freireana. In: SAUL, A.M. (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores. Múltiplos olhares.* São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000a. p. 37-48.

OLIVEIRA, Z.M.R. de. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 35, p. 62-77, julho/2000b.

PALANGANA, I.C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky.* São Paulo, Plexus, 1994. 160p.

PASSOS, L. F. O sentido dos desafios no cotidiano escolar: da autonomia decretada à autonomia construída. In: AQUINO, J. G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 201-213.

PATTO, M.H.S. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: PATTO, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 257-279.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454p.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação; – Vigotski – O Manuscrito de 1929; – Temas sobre a constituição cultural do homem. nº 71 (especial) – 2ª ed*, Cedes, p. 45-78, 2000.

PINO, A. O Biológico e o Cultural nos Processos Cognitivos. In: MORTIMER, E. F. (org). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

QUEIROZ, M.I.A. de. Plano de desenvolvimento da escola (PDE) e sua gestão. Democrática na Educação. In: *Revista E-Curriculum*, PUCSP, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponível em : <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 12 set. 2008.

RHEINHEIMER, A. de F. Política de Formação Contínua de Professores: as descontinuidades das ações e as possíveis contribuições. In: *30ª Reunião Anual*, 2007, ANPEd – GT 08-Formação de Professores. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2966--Int.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2008.

SANTOS, A.F.T. dos. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis: Vozes, 2000. 102p.

SANTOS, S.R.M. dos. Formação Continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia? In: *26ª Reunião Anual*, 2003, ANEPd – Textos de trabalhos e Pôsteres. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/soniareginamendesdossantos.rtf>. Acesso em: 28 de abril de 2008.

SANTOS, S.R.M. A Universidade e a Formação Continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional. In: *27ª Reunião Anual*, 2004, ANPEd – Textos de trabalhos e Pôsteres. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0820.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da var, onze teses sobre educação e política*. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5. 1999. 104p.

SCHEIBE, L. Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste Início de Século: análise e perspectivas. In: *26ª Reunião Anual*, 2003, ANEPd – Trabalhos Encomendados. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/seledacheibe.doc>. Acesso em: 27 abr. 2008.

SCHNITMAN, D.F. Introdução: Ciência, Cultura e Subjetividade. In: SCHNITMAN, D.F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues –Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 9-17.

SILVA, F.G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 123, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 Set 2007.

SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A.L.F. de. Processos de cultura e internalização. In: *Viver Mente e Cérebro*. Coleção memória da pedagogia, n. 2: Lev Semiovich

Vygotsky / editor Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Adriana Lia Frizzman... et. al.]. – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento – Dueto, 2005. p. 76-83.

SOUZA, D.T.R. A Formação Contínua de Professores como Estratégia Fundamental para a Melhoria da Qualidade do Ensino: uma Reflexão Crítica. In: OLIVEIRA, M.K. de; REGO, T.C.; SOUZA, D.T R. (org). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna (Educação em pauta: teorias & tendências), 2002. p. 249-268.

SOUZA, D.T.R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Jun 2008. doi: 10.1590/S1517-97022006000300004.

SOUZA, M.P.R. de. Políticas Públicas e Educação: Desafios, Dilemas e Possibilidades. In: VIÉGAS, L. de S. & ANGELUCCI, C. B. (orgs.). *Políticas Públicas em educação & Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b. p. 229-243.

SOUZA, V.L.T. *Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola, 2005. 227p.

SOUZA, V.L.T. *Educação, Valores e Formação de Professores: contribuições da Psicologia Educacional*, 2008. (no prelo)

TEDESCO, J.C.; TENTI FANFANI, E. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL, 2004. p. 67-96

VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique*. Visor Distribuciones, S.A.: Madrid, 1995.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. 168p.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. 194p.

Anexos

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, com o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça) _____

_____, nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP _____, Telefone (____) _____, abaixo

assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa AUTONOMIA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA, orientada pela Prof^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, com o objetivo de analisar, através das falas do professor, o que eles entendem por autonomia e se a autonomia encontra-se presente nas práticas pedagógicas que desenvolvem.

O projeto de pesquisa foi avaliado pela Comissão de Ética da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Por este instrumento dou plena autorização para que fotos e imagens (com utilização de tarjas adequadas que não permitam identificação direta), repostas a questionários e entrevistas (gravadas em áudio) ou qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas brasileiras, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade.

Estou ciente que minha participação é voluntária e sem ônus, podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidades.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do pesquisador Telefone para contato: (19) 3541-6921	Assinatura do participante ou responsável legal
--	---

Anexo B – Roteiro de entrevista com os professores

1. Fale de sua trajetória na profissão (formação acadêmica; tempo de trabalho na educação/rede municipal). Por que escolheu ser professora?
2. O que significa ser professor para você?
3. Como e onde busca maiores informações/aperfeiçoamento para sua prática docente.
4. O que falta nos professores?
5. Quais as dificuldades que você encontra no cotidiano escolar?
6. Qual a sua jornada de trabalho?
7. O que você espera como resultado de seu trabalho?
8. Quem são seus superiores na escola?
9. Qual a sua participação nas tomadas de decisão?
10. Quais os incentivos/auxílios oferecidos pela rede para a formação continuada?
11. Qual a importância dos recursos didáticos? Quais os que você mais usa? Gostaria de usar outros? Quais e por que não os usa?
12. Como organiza os conteúdos a serem ensinados?
13. Como você planeja suas aulas?
14. Qual seu papel na escolha dos conteúdos e estratégias?
15. Há momentos em que se faz possível dedicar-se aos estudos? Quem determina os conteúdos/temas deste momento?
16. Como você avalia suas aulas e seus alunos? Em que momento isso é feito e qual a finalidade?
17. Como você lida com o comportamento dos alunos?
18. Há princípios ou orientações comuns a todos os professores sobre trabalhar com normas?
19. Qual sua relação com os alunos? E com a equipe técnica?
20. De que maneira a política interfere na atividade docente?
21. Em que medida outras atividades ou conhecimentos não-pedagógicos interferem em sua prática?
22. De que atividades culturais você participa?
23. Quais os espaços de relação com as famílias? Qual sua importância?
24. O que a escola e os pais esperam do professor? E a sociedade?

25. Como você vê a televisão e a informática influenciando na educação?
26. Do que se fala do professor na mídia, nos textos pedagógicos, nas palestras dentro da escola, com o que você menos e com o que você mais se identifica?
27. Como você vê o Sistema de Ensino?
28. Se você tivesse que escolher uma imagem que representasse o trabalho docente, qual seria?
29. O que você entende por autonomia? Você se acha autônomo?

Anexo C – Roteiro de entrevista com a vice-diretora

1. Formação? Tempo na profissão? Tempo na escola?
2. Como é a relação entre os professores?
3. E entre os professores e a vice-direção e direção?
4. E dos professores com os alunos?
5. Qual o seu trabalho com os professores?
6. Você está satisfeita com ele? O que gostaria de fazer e não consegue? Por quê?
7. Quem ou quais espaços te ajudam a fazer este trabalho?
8. Como você vê a situação desta escola em relação ao que você acredita que deveria ser?
9. História da escola;
10. Projeto pedagógico;
11. Número total de funcionários e cargos/funções (organograma da escola);
12. Número total de alunos; número de salas (séries); número de alunos por sala e período;
13. Participação da comunidade na escola (participam das decisões ou somente comparecem às reuniões de pais? Com que frequência essas reuniões acontecem? Há participação?);
14. Reunião de professores (propostas, participação, duração);
15. Atividades oferecidas aos alunos;
16. Produção dos alunos;
17. Características socioeconômicas dos alunos;
18. Como os professores ingressam na rede municipal de ensino; salário; horário de trabalho;
19. Programas dirigidos à evasão e aos egressos (recuperação, reprovação, número de reprovados, número de evadidos, razões de reprovações, razões da evasão);
20. Em Campinas há censo da educação do município? Como a escola está em relação ao censo?
21. Verbas destinadas diretamente à escola;
22. Demandas apresentadas por alunos, professores, demais funcionários;

23. Qual o maior problema da escola em relação: aos alunos; aos professores; aos pais; à comunidade; ao Sistema de Ensino; à estrutura física?

Anexo D – Quadro das categorias

Abandono
<p>“Apoio, assim, da direção... Motivação, porque, muitas vezes, você faz um monte de atividades, legal, prepara um monte de coisa, pensando no aluno, o que é bom para o aluno... E, muitas vezes, aquilo que você achava que era significativo para o aluno, muitas vezes, não é. E o apoio que você pede para o pai, não acontece”. (fala da professora Lúcia)</p>
<p>“Tem os TDs, mas, às vezes, eles ficam passando recados. Uma vez ou outra tem um texto para leitura, mas não é um aprofundamento, uma discussão, e, às vezes, quando a gente vê aquele texto fala: “ih, meu Deus do céu, um texto, para quê?” Porque ele não vai, sabe, ele não vai ter continuidade”. (fala da professora Carmem sobre os momentos para estudo)</p>
<p>“Ah, eu acho que, como sempre, né, a escola vê o professor como aquele cara que é responsável por tudo. E de certa forma, a gente incorporou isso, entendeu? Não é mais aquele profissional para fazer determinada... ter que passar o conteúdo das disciplinas, né. É... eu vejo que a escola jogou um monte de coisas nas nossas costas, um monte de responsabilidades”. (fala da professora Carmem)</p>
<p>“Porque o professor, ou aparece nos programas educativos, ou ele aparece como vítima de algum aluno, ou ele aparece nos movimentos de greve. E aí a gente vê como o professor é visto como profissional de quinta categoria mesmo, entendeu?! Quinta categoria. Porque ele apanha, é tratado como marginal...”. (fala da professora Carmem)</p>
<p>“Uma imagem... [pausa]. Acho que um microfone, porque a gente quer tanto ser ouvido! Sabe... Pelo menos daquilo que a gente acha que é verdade. E, de repente, pode ser que aquilo que a gente esteja querendo falar, não... Eu quero falar, mas você não quer ouvir. Mas acho que seria um microfone, um amplificador, alguma coisa nesse sentido”. (fala da professora Carmem quando questionada sobre qual imagem representaria, para ela, a profissão docente)</p>
<p>“No cotidiano escolar, é a falta de material didático para a gente trabalhar. Hoje em dia, a gente está na época da informática, as informações chegam rapidamente, [...] e nós, professores, estamos como a 100 anos atrás, usando giz e apagador. Então, não existe um incentivo do governo para a educação e isso aí atrapalha, e muito.” (fala do professor Luiz)</p>
<p>“Ah, eu acho certas coisas muito injustas porque ninguém está lá para ver o que realmente acontece dentro de uma escola. Ninguém está lá para ver o momento em que... No meio em que vivemos aqui, para falar coisas que não tem conhecimento”. (fala do professor Luiz)</p>
<p>“Que ele [professor] não dê trabalho. O que é professor bom para a instituição: professor bom é aquele que não falta; aquele que não traz problema na porta; é aquele que fica quietinho na sua sala; que dá conta; que evita que os alunos fiquem pulando no armário e só!”. (fala da professora Maria)</p>
<p>“Hoje, descreditaada, porque o professor já foi né... Hoje ele não é mais um elemento... Eu acho que para a sociedade em si, ele é um elemento importante sim, mas ele não tem... Na escala de valor, existe coisa mais importante que o professor, para a sociedade. Se você perguntar para a sociedade o que ela precisa de melhor, eu não vi... Ela fala educação, mas ela não fala em professor de qualidade, capacidade, né. É educação, como se a educação tudo resolvesse”. (fala da professora Maria)</p>
<p>“Nossa, que interessante! Que imagem seria? Eu nunca pensei nisso! [risos]. Eu acho que o barco. A gente está numa canoa ainda, nós temos que pegar um transatlântico, para que você realmente atravesse o oceano [...]. Mas na educação básica. [...]. Concorda? Todo o investimento deveria estar aqui”. (fala da professora Maria sobre qual imagem representaria a prática docente)</p>
<p>“Aqui no primeiro ano, duas professoras novas estão perdidas, não têm apoio pedagógico”. (fala da professora Sandra)</p>
<p>“Autonomia é plena, né. Isso é uma das falhas, que deveria ter o acompanhamento do meu orientador, né. O que você planejou, quais suas estratégias? Como você vai trabalhar com isso? Esses questionamentos que eu já não tenho aqui, que falta, para poder refletir, isso falta. Eu acho que o que eu faço está bom, e às vezes entra no conformismo. Acho que está bom, mas eu tenho que ter o olhar de outra pessoa. Eu acho que falta isso”. (fala da professora Sandra)</p>
<p>“Acho que falta esse apoio da direção, de conhecer melhor nosso trabalho, porque estão muito distantes, não conhecem, ficam envolvidos na parte burocrática e a parte pedagógica eles não conhecem. De ter esse apoio, de defender o professor, de conhecer o trabalho para defender o professor, precisa conhecer. Se não conhece, não defende. Fica muito em cima do muro. Se o pai vem reclamar, eles ficam em cima do muro,</p>

não sabem como mediar isso, a relação professor com o pai, é complicado. Falta esse apoio para a gente crescer”. (fala da professora Sandra)

“A escola deveria esperar resultados positivos. Deveria. O que é importante na escola: que o professor venha todos os dias dar aula, não importa o que ele está fazendo. Não tem essa cobrança de resultados, de ver o que ele está fazendo. Então o importante é que o aluno tenha aula. Não importa de que jeito, não importa que está aprendendo. O importante é que tenha professor e aluno dentro da escola e ponto final”. (fala da professora Sandra)

“O que precisa nesse sistema de ensino, é a educação básica. A cobrança tem que estar aqui, cobrança mesmo, ter cobrança. Só assim as universidades vão melhorar, porque elas também estão em decadência”. (fala da professora Maria)

“Porque na escuridão você caminha sem sentido, sem objetivo, né, você não está vendo nada. E o grupo docente dessa escola caminha em várias direções. Eu penso assim, num barquinho, todo mundo dentro do barco, todo mundo com um remo tentando remar, e o barco fica girando, girando, girando e não vai para o final... para a margem do rio que é o objetivo nosso da educação. Fica andando sempre em círculos, tá. A imagem que eu vejo desse barco é lotado de pessoas, cada um com um remo, sem direção nenhuma e a escuridão, cada um segue seu caminho, o que bem entender”. (professora Sandra sobre qual imagem representaria a docência)

“Porque tem conseqüências difíceis de você segurar. É aquilo que eu falei para você: o grupo não está junto com você quando aparece o problema! Se estiver tudo bem ele está, se não, não está...” (fala da vice-diretora Denise)

“A questão de... atendimento, talvez... [pausa]. Eles têm também, falando de professor ainda, umas questões que... é... Difícil falar assim... De atenção, sabe, de querer ser atendido, assim... Acho que de atenção mesmo, né, de querer falar, conversar, pedir... O duro é quando eles começam só reclamar, que aí a gente já está acostumado, parece que desliga automaticamente [risos]. Eu já sei até o que ele vai falar: “tudo bem! Fala!”[risos] É... Mas assim, eles têm uma demanda de... de questão de atenção sim, falando mais, assim, do ser humano, não tanto do profissional”. (fala da vice-diretora Denise)

Responsabilidade

“Não tem muito segredo! Porque a gente não tem aquela obrigatoriedade do aluno aprender, entendeu. Ele vai ter tempo ainda para ser alfabetizado”. (fala da professora Lúcia sobre como planeja suas aulas)

“E o interessante, também, é que eu me sinto meio que... responsável pelo sucesso dessas crianças. [...]. Aí eu fico pensando: “Meu Deus, se eu não passar alguma coisa boa para essas crianças, né...”. Eu não sei, acho que a minha consciência vai me cobrar. Porque eu acho que a gente, como ser humano, independente de ser professor, a gente tem uma responsabilidade, a gente precisa melhorar tudo isso daqui, entendeu? Acho que é minha convicção. Eu acho que a gente não veio a esse mundo por acaso, né? Esse mundo está aí, cheio de problemas, mas tem um monte de gente inteligente que tem que fazer alguma coisa, a gente tem que contribuir de alguma maneira. Porque se eu achar que é sempre obrigação do outro, nós vamos continuar do mesmo jeito, não é verdade? [...] A Educação precisa de gente que tenha esse compromisso é... eu acho que até moral, não é um compromisso só profissional, é...” (fala da professora Carmem)

“[...] como qualquer outra profissão, tem os apaixonados, têm os profissionais e têm aqueles que não querem saber de nada, né. Vem aqui, simplesmente, e... Não quer... Quer uma sala de aula sem problemas, e isso não existe”. (fala da professora Carmem)

“Agora, eu percebo que os nossos alunos, eles não olham a escola com responsabilidade... São raros. Às vezes você tem 2, 3 em uma sala que realmente diferencia, mas, a grande maioria, sabe, eles não enxergam isso daqui como um lugar onde eles têm que aprender, que eles têm deveres. Sabe, parece que é um grande shopping, né, onde eles vêm encontrar a galera, e boa. Sabe, faz aquela coisa por obrigação mesmo.” (fala da professora Carmem)

“Eu acho que hoje, alguns professores... Apesar que eu acho que a nossa equipe é muito legal, mas os professores tinham que ter a preocupação de estar dando um auxílio mesmo, né.” (fala da professora Carmem)

“[...] mas o foco é a nossa responsabilidade, nosso objetivo”. (fala da professora Carmem sobre sua relação com os alunos)

“Mas, normalmente, eu aproveito esses momentos para me aproximar deles, para mostrar que eu tenho um compromisso com aquela criança, com aquele adolescente. Para mim, ele é importante. Eu posso não fazer maravilhas, milagres, com aquela criança, mas aquela criança, aquele adolescente, é importante para mim,

né. Ele não é só um número na minha chamada, ele é um ser que tem um nome... “ (fala da professora Carmem)

“Está porque é um concurso público, que te dá estabilidade, e fica aqui até se aposentar; então, a pessoa se acomoda. Não tem cobrança do seu trabalho. Então, quando você não tem cobrança, você não tem que produzir. Falta isso: avaliação diária do seu trabalho”. (fala da professora Sandra)

“Mas o meu compromisso é com o aluno, sabe. Porque, se eu for ficar me preocupando com tudo isso daí: com a direção que faz coisas que eu não gosto; o O.P. que foi embora; a secretária que xingou a gente de incompetente, dizendo que a gente está muito bem pago pelo que estamos fazendo; se eu for dar bola para tudo isso daí, eu não trabalho mais. Então, o meu objetivo, o meu compromisso, são com os meus alunos”. (fala da professora Carmem)

“Eu acredito assim: o ideal para o professor que está na escola é passar conhecimento ao aluno. Agora o pai, muitas vezes, confunde isso, e acha que o professor tem que dar educação ao filho. E isso acontece muito, a gente vê aqui, o pai acha, às vezes, fala isso, questiona, porque nós somos obrigados a educar o filho dele. Mas não é isso, a educação vem do berço, a educação... O filho fica apenas 4 horas aqui na escola, as outras 20 horas ele fica em casa. Quem tem que dar educação, ao meu ver, é o pai. Agora, o que a escola vai poder passar, é o conhecimento ao filho, para ele se tornar alguém na vida. Agora, eles confundem muito isso daí. Isso daí, na cabeça de muitos pais, acham que somos obrigados a dar educação ao filho dele, e não é por aí.” (fala do professor Luiz)

“Segundo ainda consta, nós mandamos dentro da sala de aula. A autonomia é do professor, tanto que, se algum diretor quiser entrar na sala de aula, precisa pedir autorização do professor. Se ele permitir, tudo bem, se ele não permitir, nem a direção pode adentrar a sala de aula. Então, eu acho assim, a gente tem, até certo ponto, essa autoridade, essa autonomia, perante os alunos dentro das quatro paredes, dentro da sala de aula. Fora aí, daí já...” (fala do professor Luiz)

“O professor, na prática pedagógica, tem que aprender que ele é o responsável. O professor, geralmente, delega a outros, ao diretor, ao coordenador, aquilo que ele não consegue resolver em sala de aula. Concorde?! Não adianta nada você ter um aluno meio rebelde e você levar para a direção. A partir desse momento você... A gente vê como já perdeu a caracterização de responsável. Então, você... Eu como professora, atualmente, nunca bati na porta da direção”. (fala da professora Maria)

“Na realidade, eu acho que o professor ele tem que ser o transmissor, transmissor de conhecimento. Só que ele tem que ser... Tem que ter muito jogo de cintura, para que ele seja o educador. Porque, na realidade, compete a nós educarmos também, não só informar. Somos formadores de uma comunidade. Então, ele é, queiramos ou não, um educador também. Até que eu acho mais adequado educador, mesmo. Porque se ele for só transmissor... O aluno é um conjunto, ele é todo um conjunto, ele não é só o cognitivo, tem que aprender, tem que aprender. O professor é esse jogo...” (fala da professora Maria)

“Eu fui uma péssima professora, tenho dó dos meus alunos, porque, agora eu vejo, depois de sete, oito anos no trabalho, que eu vejo que estou melhor do que eu era antes. Ainda não cheguei no 100%. Acho que não tem como chegar no 100%, mas acho legal olhar para trás e ver como você era, né. [...]É um desafio, tenho medo da questão da alfabetização, de não dar conta, enfim, mas eu quero um desafio para mim, cansei dos maiores”. (fala da professora Sandra)

“Estou falando da responsabilidade, tá? Do compromisso, do nosso comprometimento. Você está com a criança na sua mão, você é responsável por ela. Qualquer erro que você cometer, você vai marcar essa criança. Marcar no sentido de você falar com ela. Marca. Tem a violência mental, tem a violência corporal, tem a questão de “ai, não acredito mais nessa criança”, e deixa de lado.” (fala da professora Sandra)

“A escola tem que funcionar pensando nos alunos e nos professores, no convívio, senão não anda”. (fala da professora Sandra)

“A mídia passa muito... Tem escolas públicas boas e tem também as ruins, e a imagem generaliza: todas são ruins, péssimas. E os pais desconfiam do nosso trabalho. Eles acham assim: o professor na escola é um incompetente. Bem assim. Não vai dar conta de ensinar. Muito desconfiados, com medo que o filho não aprenda nada, que passa o ano sem aprender, porque tem muito esse histórico da mídia, né. Aqui no estado de São Paulo, com essa história da progressão continuada, eles têm muito medo. Eles não confiam muito, sempre com um pé atrás, desconfiados.” (fala da professora Sandra)

“A falta de compromisso, isso eu também não posso negar. A batalha diária, eu sou totalmente comprometida. Generalizam para todos, mas eu estou fora. Tento fazer o melhor que eu sei para os alunos. Acho que tentar fazer o melhor para os alunos já é um caminho bom”. (fala da professora Sandra)

“Uma imagem?! Seria uma imagem de luta, sabe, de luta de trabalho mesmo! De alguém que está ali fazendo de tudo. Porque, eu não acredito que o professor, por pior que seja, não consiga, não tenha dentro dele, aquele espírito de ensinar [...] por mais que ele não queira ensinar, os alunos cobram, a sociedade cobra”. (fala da professora Lúcia)

“Ah, então, o problema do professor, eu vou te falar a verdade! Desde quando eu fui fazer o magistério, a culpa é sempre do professor. A mídia veicula... Notícia... Tudo é sempre culpa do professor! O professor está sempre errado! O professor nunca tem razão”. (fala da professora Lúcia)

“Mas eles acham que o professor tem que ter essa varinha mágica! Ele tem que resolver as mazelas da sociedade! Está nas mãos dele. E a gente sabe que não é bem assim. A família e a escola caminham juntas. Não tem que responsabilizar só um”. (fala da professora Lúcia)

“[...] ficou uma distanciazinha na questão do ciclo e da 5ª a 8ª, porque o pessoal de 5ª a 8ª costuma responsabilizar bastante o pessoal do ciclo com relação a não aprendizagem do aluno, todas aquelas falhas que a escola vem trazendo. [...] é um fracasso, a gente pode dizer, que é um fracasso escolar mesmo, que vem acontecendo. Aí fica uma certa distância, assim, entre os grupos.” (fala de Denise)

“O comprometimento, também, não posso falar muito... Não sei, os professores de 5ª série. Então, a gente vê, assim, alguns com muita responsabilidade, outros, achando a coisa muito, assim... vai do jeito que dá”. (fala da vice-diretora Denise)

“Então, todo mundo é culpado: o aluno, a direção, a Secretaria, o Estado, o prefeito, o presidente; mas ele não se enxerga na... na... na situação ensino-aprendizagem. Ele não se enxerga! É... falta isso no professor, né, ele cair aqui, oh!”. (fala da vice-diretora Denise)

“A política assim, a política, que me desagrada é a estabilidade. O professor sabe que se pisar na bola ele nunca vai ser mandado embora. Ele faz as coisas erradas porque sabe que não vai ter punição. Tem que ter punição. Tem que chamar a atenção, o professor tem que... E a política é essa, passar a mão na cabeça, então... Então, o professor está aqui porque não vai ser mandado embora e faz o que quer. Acho que essa política de estabilidade tem que ser quebrada”. (fala da professora Sandra)

“Porque você tem um grupo assim, e não é só nessa escola, quando tudo dá certo, ah, todo mundo é responsável! Quando as coisas começam a ter problemas, aí é o diretor que responde! Ele é o diretor, por que ele deixou?! Ele é o diretor, por que ele deu esse espaço?! Então, é uma posição difícil, né, é uma posição difícil!” (fala da vice-diretora)

“[...] eu acho assim: a escola, ao mesmo tempo que ela é responsável, e tem uma responsabilidade na formação do aluno, tem muita coisa que não depende dela.” (fala da vice-diretora)

Outubro/2007 – Reunião das professoras do ciclo: Uma professora pontuava que se o aluno não sabe ler, escrever, interpretar, fazer cálculo quando chega na 5ª série, elas, as professoras do ciclo, é que são culpadas, pois trabalham com o aluno no início do processo de ensino e deveriam prepará-los para quando chegar nas próximas séries. As outras professoras concordaram com ela. Outra professora disse: “é preciso ter responsabilidade gente, inclusive política”. A professora que iniciou a discussão completou dizendo que elas precisavam se assumir como grupo. (trecho de cena relatado em diário de campo)

Autoridade/Poder

“Tem umas coisas de ordem administrativas que me incomodam bastante, mas não chega a esse tipo de problema, não chega a interferir no meu trabalho. [...] Então, é... são questões de ordem administrativas que para o pessoal da administração, os gestores aqui da escola, está perfeitamente adequado. Entendeu?! É adequado. Por quê? Porque precisa organizar a escola.” (fala da professora Carmem)

“Eu acho que aqui, a nossa administração, ela é muito assim, sabe, enxerga muito quadrado. Eu sei que é difícil você administrar não sei quantos professores, cada um com as suas características e tudo mais. Agora, o professor tem que ter... ser polivalente. Ele tem... Nossa! Tem tanta atribuição nas costas do professor, né?! [...] Eles [equipe gestora] não são ruins, não. São pessoas boas e tudo mais, mas isso acaba interferindo no nosso trabalho e chateia muito.” (fala da professora Carmem sobre a equipe gestora)

“Então, eu acho assim, esse ano eles cortaram. Nós ficamos sem nada... Todo ano é uma história nova, não existe uma regra; e cada ano a gente se depara com uma situação nova”. (fala da professora Carmem sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal)

“[...] Eu apresentei a regra e não abri mão dela, entendeu. Ela [aluna] esperneou, bufou, saiu, chamou o pai, chamou a mãe e eu não abri mão. Ela está fazendo tudo agora, entendeu? Fez manha, birra, fez tudo o que tinha direito, mas eu falei: “não, eu não posso abrir mão!”. Se eu abrir mão não vou conseguir resgatar essa

garota. Ela começou a fazer tudo. Está fazendo tudo na minha aula, entendeu?! É a questão do limite.” (fala da professora Carmem)

“Eu tinha que segurar mesmo, porque se eu não fizesse dessa forma, eu perderia o controle da sala”. (fala da professora Carmem sobre como se relacionava e colocava limites em uma sala que lecionava no ano de 2007)

“No começo, sabe, umas orientações, umas determinações que não tinham nada a ver. Mas, aí, eles se entenderam melhor acho, sei lá. A gente está numa relação bacana agora, sabe. Ele [vice-diretor] está conversando mais com a gente, sempre que ele vem conversar, é de uma maneira mais tranqüila, sem agressão, né.” (fala da professora Carmem)

“Ai... trabalhar na rede pública é assim: a gente trabalha de acordo com o... o... a administração, né. Cada vez que muda o prefeito, vem aí, mudança, sabe, e, às vezes, é alguma coisa que estava dando certo, né, que a gente se empolgou, achou que esse é o caminho, daí desmorona tudo, começa tudo de novo. Isso é terrível, entendeu? [...]. E a gente percebe que o fracasso, às vezes, da educação pública, está muito ligado a essa questão”. (fala da professora Carmem sobre as mudanças que acontecem na rede quando ocorre troca de governo).

“Eu me incluo porque eles me pedem tanta coisa, que eu não tive formação. Então, à medida do possível, você vai tentando suprir, da forma que você acha que vai conseguir um resultado positivo, entendeu? Então, é muito, muito, muito complicado isso daí. Eu acho que a gente está à beira do caos” (fala da professora Carmem sobre o Sistema de Ensino)

“Eu acho que a escola espera que o professor atenda aquilo... É aquela coisa, todo mundo aqui é submisso a alguém. A escola é submissa à Secretaria da Educação... Não é? Então, no fim a gente acaba pegando, cumprindo aquelas ordens que vem de cima, como que tem até hoje acontecido [...]. Não tem. Não, porque eles já são todos autoritário, é aquilo e se você não está contente, você então que vá e procura outra coisa”. (fala do professor Luiz a respeito de quando não há concordância com o que foi determinado pelas instâncias superiores).

“Autonomia, ao meu ver, é você ser responsável. Eu tenho que assumir o que acontecer, qualquer coisa, e os outros têm que respeitar, porque eu fui incumbido daquela missão, então, se foi certa ou errada, eu não me omiti na hora, da atitude a ser tomada”. (fala do professor Luiz)

“A política, na escola pública, ela é tudo, né? Se você observar, infelizmente, nós não temos uma educação direcionada, porque a nossa educação é política. Chega um, passa a régua no que o outro fez. Pode ser bom, pode ser... Ele tira: “vou fazer o meu”. Então, o ato político dele, para ser mostrado, ele não pensa na escola, na comunidade que ele vai trabalhar, no professor, não existe isso. Ele é, extremamente, visão para a política. E o professor embarca nessa. Às vezes por pressão da própria instituição, ele tem que embarcar. [...] Porque, na realidade, você vê, aqui é o final da política educacional, concorda? Como se fosse na base, né. E que isso, por exemplo, um dia meu diretor me disse exatamente isso: “eles me apertam lá e eu aperto vocês.” [...] Existe uma pressão política de cima para baixo. Ninguém quer levar a pior, concorda? E de repente vai para a gente essa pressão política: “olha eu não quero isso, isso, isso, quero isso, isso, isso”. Interessante, né? Então, a política ela vem. E, de repente, daqui 4 anos...” (fala da professora Maria)

“Agora mudou, a política é outra, o prefeito mudou, o plano de cargo. Essas três horas saíram da minha carga horária, precisei diminuir, essas três horas foram para o quê? Foram para fazer reforço de aluno na escola. Então, quem que fazer curso, faz por conta própria, a rede fornece, mas não é mais remunerado para fazer esse curso” (fala da professora Sandra sobre a mudança na formação continuada)

“Então as regras vêm lá de cima: é assim que vai ser feito, é assim... Não questionam se é certo, se é errado, não pedem opinião. Decidem nossa vida. [...] Então, aquele professor que, às vezes, está acostumado a trabalhar de um jeito, ele não vai saber, vai se atrapalhar e não vai fazer nem uma coisa nem outra. Então, é cumpra-se, faça-se, e não se preocupa em ouvir quem está envolvido para saber se está certo. Então, têm vários casos aí, vários ângulos”. (fala da professora Lúcia)

“E o ciclo, também por ser uma organização nova, tem uma fase de adaptação, de adequação entre elas [professoras] mesmo, das idéias e daquilo que vem imposto. [...] E, ao mesmo tempo que você tenta ser democrático, muitas vezes você tem que impor algumas coisas, né. Porque não é sempre que o grupo tem bom senso, não é sempre que o grupo consegue ver a totalidade da escola. Porque, quando você conversa com o professor, ele tem o domínio da sala dele. O mais pouquinho que ele tenha, às vezes, é do período que ele trabalha. Agora, o todo escola, ele não tem! E nem tem condição de ter! Ele não está aqui como a gente fica: ver as diferenças, ver os movimentos, as intenções, que, às vezes, ficam explícitas ou não. Então, fica, assim, uma coisa complicada!” (fala da vice-diretora Denise)

“Então, tem essas ramificações que a gente precisa, às vezes, consultar sim. Tem coisas que, assim, nem seriam tão difíceis de tratar na escola. Tudo, mas a gente não tem essa autonomia, não! E o professor passa

pelo mesmo processo, e para eles ainda tem a gente, né, a direção. Então, ele está aqui para ainda passar algumas coisas. E tem coisa que, assim, até daria para ser feito, só que a gente, enquanto gestor, não dá para fazer. Porque, às vezes, isso pode ter outras conseqüências que a gente não espera. [...] É, aí, que eu falo para você, que tem coisas acontecendo que refletem dentro da escola, mas é o Sistema de Ensino maior que está determinando isso, por conta de aspectos políticos mesmo, né”. (fala da vice-diretora Denise)

“Agora, para o ano que vem, a gente já tem uma orientação, uma determinação, né [risos], da supervisora e do C.P. [coordenador pedagógico], para que já comece a construir o PP do ano que vem.” (fala da vice-diretora Denise)

“Porque, aí, com essa verba, a gente faz tudo! Só que, aí, também, é uma autonomia relativa. Tem coisas que você não pode fazer! Tem todo um sistema vigilante, que você precisa ter nota fiscal, cópia do cheque, e, aí, o diretor presta conta disso todo fechamento. No trimestre ele fecha. Tem que juntar tudo, levar... Fica enorme! E, aí, se houver alguma dúvida, ele tem que justificar, né. Então, aí, vem lá assim, determinado, mesmo”. (fala da vice-diretora Denise)

“É a questão do processo de ensino-aprendizagem, que a gente ainda está buscando uma qualidade nisso, na hora de ensinar, para que esse aluno aprenda... A gente vive, aí, também, complicado... Porque a gente se contamina muito por teoria, né, coisas bonitas que acontecem lá fora... trás aqui para a gente engolir... Ah, porque é bonito, e politicamente, isto também é interessante, de repente, para o município... Então, a gente passa, a gente vive essas dificuldades que são impostas pelo Sistema de Ensino. O ciclo mesmo, ele caiu, assim... Faz a gente pensar, porque, aparentemente é para beneficiar o aluno, mas, se você olhar friamente para isso, isso também é um modo de diminuir o número de retenção, que interessa politicamente. O Brasil... mostrar que cada vez menos, a gente tem alunos repetentes.” (fala da vice-diretora Denise)

Outubro/2007- Reunião dos professores de 5ª a 8ª série: Os professores pontuaram a questão de não poderem abonar, porque o diretor não deixou, reclamaram de sua autoridade, ou melhor, autoritarismo. De acordo com uma professora, ele alegou que se permitisse que mais professores abonassem, ele teria uma “crise de legalidade”. Ela completou dizendo que “esse caminho que ele [diretor] está seguindo vai acabar sozinho” (sic). (trecho de cena relatado em diário de campo)

Outubro/2007- Reunião dos professores de 5ª a 8ª série: O orientador pedagógico disse aos professores que havia recebido um documento que pedia para ele mandar, no mesmo dia, uma resposta sobre os projetos que existiam na escola antes de 2000 e os que foram iniciados depois. Os professores não se lembravam direito dos mais antigos, principalmente dos que eram coordenados por professores que haviam saído da escola. (trecho de cena relatado em diário de campo)

Outubro de 2007 – Reunião das professoras do ciclo: As professoras entendem que a própria rede não sabe o que quer, pois a cada momento são feitas novas propostas que podem ser, no dia seguinte, desfeitas, sem discussões, sem problematizações, etc. O orientador pedagógico concordou com elas e completou dizendo que isso acontece muitas vezes porque as diretrizes dos ciclos ainda estão sendo discutidas. Disse uma professora: “Aí, quem toma é a gente, professores, porque eles dizem que propõem e que a gente não faz”. (trecho de cena relatado no diário de campo)

Abril/2008 – Reunião dos professores: o diretor reuniu todos os professores (ciclo e 5ª a 8ª série). Ele entregou uma folha impressa que trazia algumas considerações sobre o trabalho dos professores com relação à indisciplina dos alunos. Tanto o impresso quanto a fala do diretor, ressaltavam que as orientações haviam sido decididas coletivamente em reuniões com o grupo. O diretor dizia: “Vocês tem total autonomia para chamar o pai, convocar o pai para o TDI [...] Por favor, vamos seguir o que o próprio grupo decidiu. [...] Ninguém colocou à força. A gente mesmo sentou, discutiu e decidiu”. Isso gerou um pequeno tumulto, pois os professores diziam que não era esse o combinado, que não havia sido discutido, que a orientação que tinham era de mandar o aluno para a direção, além de falarem que a direção não ajudava o professor, não o defendia, que essa era a função da equipe gestora. Uma professora falava: “A gente está cansado de ser ameaçado pelo pai. Eu acho que muito do espaço que os pais e os alunos tomam na escola é culpa da direção. [...] A direção tem que defender o professor, ela está na retaguarda, mesmo que depois fechem a gente na sala e acabem com a gente, dê advertência...”. Os outros professores concordavam com ela, mas o diretor não. Contudo, ele disse que estavam certos, pois não havia registrado o que tinha sido discutido anteriormente. (trecho relatado em diário de campo)

Participação nas decisões

“No começo, eu ficava mais quieta, porque eu estava conhecendo o ambiente e tal. Agora não! Eu falo o que eu penso, o que eu acho, o que eu acho correto, mesmo que algumas pessoas não gostem [risos]. Não gostam, eu não estou nem aí! Eu falo o que eu sinto! Abertura para participar tem, só não tem, por exemplo, respaldo [risos]”. (fala da professora Lúcia sobre sua participação nas decisões)

“Então, a gente combina as regras, o que vai ser feito ou não, em reunião, em TDC e depois, em sala de aula, a gente combina com os alunos. Alguns não seguem as regras, a gente precisa estar sempre lembrando. [risos]”. (fala da professora Lúcia)

“Eu dou minha opinião, nem sempre o pessoal ouve, ou dá importância... Eu tento colaborar. Agora, tudo o que é feito na escola, é... que eu posso participar, eu participo, porque tem que ter meu dedo! Já que eu não sou a top de linha aqui [risos...] no processo para fazer aquilo que eu acredito, né. Então, eu acho que com relação a tomada de decisão, eu não sou a melhor não”. (fala da professora Carmem)

“Nesse ano eu não tenho participado do conselho por causa do serviço. Eu estava acumulado, até o dia 2 de junho, eu tinha acumulado o cargo do estado, então eu não pude participar de reunião nenhuma. [...] Têm as reuniões de TD, trabalho coletivo pedagógico, às vezes, a gente discute as necessidades, as dificuldades que a gente encontra no dia-a-dia”. (fala do professor Luiz)

“[...] fora as reuniões da escola, eu não participo. Acho muito falso o conselho, acho muito falso a APM [...]. Eu já vivi isso. Você tem que laçar pai, por falta de... laçar pai para trazer [...]. No fim, você tem um grupo de pais que nem sabe porque estão ali. O nosso vocabulário não atinge aquela camada, então, fica um grupo de professores discutindo prioridades individuais, e aquilo me irrita. Não, não gosto. Agora do TD, eu sempre fui muito crítica, né. A minha opinião eu gosto de colocar, eu gosto.” (fala da professora Maria)

“Tem o conselho da escola... que funciona... não satisfeito. Deveria ter, aí, a obrigatoriedade de participar. As reuniões são só dos professores e da direção. São poucos os pais que participam. Eu acho que deveria ampliar essas reuniões. É só prestação de contas. Decisões, uma ou outra, para ver onde vai gastar o dinheiro. Deveria ser mais aberta, para a comunidade se conscientizar [...] O que tem mais, são professores que estão aqui à noite. Professores que trabalham em outro período não retornam à escola. TDC, que é uma reunião, algumas decisões eu falo, ajudo... Às vezes, é melhor ficar calado do que falar. Tem essa coisa de grupo: fala o que não deve, resistente. É um exercício: como eu gosto de falar, tive que aprender a ouvir mais. Se tenho alguma idéia, acabo dando. São só essas situações.” (fala da professora Sandra)

“Aí cada um, cada professor tem uma maneira, uma estratégia. Então isso é muito individual”. (fala do professor Luiz sobre seu papel na escolha dos conteúdos e estratégias)

“Não. Esse momento seria no trabalho coletivo, que toda segunda-feira se reúne e tem, às vezes, a visita de algum convidado que vem expor alguma coisa que está acontecendo por aí, trazendo conhecimentos novos para nós, professores. Geralmente é o grupo de professores que elege algum tema, e a coordenação procura alguém que possa falar sobre aquele tema. [...] Isso acontece, assim, uma vez no trimestre, talvez... Uma vez só”. (fala do professor Luiz a respeito dos momentos de estudo)

“Então, você vê, em um grupo, 3 ou 4, a gente teve que fazer o papel chato de chamar a atenção, porque faz de conta que não tem nada acontecendo: “não é comigo”; “eu não tenho aluno aqui”. Deixa um professor fazer 10 mil coisas e ele não faz nada... Então, isso acontece”. (fala da vice-diretora)

“Nós não temos o planejamento de todo mundo, porque não foi todo mundo que entregou [...] E é uma coisa interessantíssima! Acabei de vir para cá... Estava vindo para cá, e a Eva perguntou assim para mim: “ah, e o projeto pedagógico, já está pronto?”; e eu falei: “Já! Já está aí.” Ela é a primeira professora que me pergunta! Entendeu?! Ninguém se interessou em momento nenhum em ler... Embora tenham acesso a hora que quiserem! O projeto pedagógico é para... para estar por aí! Para estar pegando, para estar lendo”. (sobre o planejamento dos professores colocados no projeto pedagógico. Ela disse que os professores não se interessam pelo projeto pedagógico e que ele não foi construído coletivamente)

“E, assim, a participação da comunidade poderia ser melhor. Então, a gente viu isso, e vê, muito nas reuniões de conselho de que tem muito poder, quando se toma uma decisão, de levar a frente aquilo que foi decidido. Só que eles não vêm! Não aparecem! Esse ano teve que fazer eleição do conselho. Nós mandamos um bilhete por aluno, para todo mundo, para que os pais viessem participar. Vieram 7 pais.” (fala da vice-diretora Denise)

“Isso também, eu e o Ângelo conversamos, para tirar um pouco essa coisa do TD só ficar em reclamação, reivindicação, falar mal de aluno, né, ou até, bem do aluno, só ficar nessas coisinhas... Porque, assim, a gente sabe que isso é importante para o professor, porque, às vezes, é um meio que ele tem para conversar com os colegas e passar uma angústia, relatar uma história que aconteceu, né, nesses espaços assim. Mas a gente percebeu que estava sendo pouco produtivo, para um espaço que é importante e que é curto, uma vez por semana, e que normalmente você sempre ouve o professor falando: “ah, a gente não tem tempo de conversar!”; isso também é fala comum de professor. Quando você cria tempo, eles conversam de tudo, menos o que eles precisam”. (fala da vice-diretora)

“No começo do ano, junto com o conselho, a gente tem que fazer o que eles chamam de Plano de Recurso. Então, aí, você põe uma previsão dos gastos que vai ter. Quando você gasta o que já está dentro, nunca te

dá problema, porque aquilo lá está conversado, foi aprovado pelo conselho, está dentro do que é possível. Quem assina o cheque é sempre o diretor e um pai do conselho. Então, se usa isso inadequadamente, o diretor tem que por do bolso dele, devolver para associação da escola... Para associação de amigos da escola". (fala da vice-diretora Denise)

Outubro/2007 – Reunião dos professores de 5ª a 8ª: Uma professora falava que os professores nunca são questionados sobre as decisões a serem tomadas com respeito aos alunos: "Eles não perguntaram para a gente em qual sala é melhor colocar o aluno [de transferência]". (trecho de cena relatado no diário de campo)

Liberdade

"Olha, para falar a verdade, eu entro na minha sala de aula e faço o que eu acho melhor para os alunos, vou tentar trabalhar da melhor forma para ter resultado, entendeu?" (fala da professora Lúcia)

"E mesmo porque, a gente não está dentro da sala de aula, não está vendo o que o professor faz". (fala da professora Carmem)

"E o diretor pediu para a gente fazer assim, por exemplo, um [...] aluno indisciplinado e tal, não é a prioridade, mas sim o aluno que realmente tem dificuldade. Só que, às vezes, é muito mais importante você trazer o aluno indisciplinado para cá [reforço], para estabelecer o vínculo, porque daí a sala melhora. [...]. Porque, às vezes, ele vem, está sozinho aqui, e eu nem dou aula, a gente fica conversando de outras coisas, para tentar me aproximar desses alunos, né. São estratégias". (fala da professora Carmem)

"A estratégia é própria, cada professora faz a sua. [...] O que eu vou focar hoje, o que eu vou focar amanhã, de maneira que seja o facilitador. Se eu vejo que uma atividade não deu resultado, porque, às vezes, não dá mesmo, eu tenho que voltar naquele conteúdo, né, com outra estratégia, às vezes, até com outro conteúdo, que facilite mais." (fala da professora Maria)

"Autonomia... é igualzinho à liberdade, à libertinagem. Eu tenho que ter uma auto... A liberdade, mas... Nem todos podem ter autonomia, né? [...] Só quando você chega na maturidade, que você tem autonomia. Eu acho que o ser humano, ele ainda precisa de padrões que cerceiem, que orientem tais seres humanos. Quando a gente diz... Você diz autonomia na escola, ou autonomia pessoal... [...] Eu não acredito em autonomia total, em nenhum ser humano, porque ele é propriedade. Se você for extremamente autônomo, você não está relacionando a sociedade" (fala da professora Maria quando questionada sobre o que ela entendia por autonomia)

"É muito solto, então cada um faz o que quer. Se cada um faz o que quer, o projeto político pedagógico da escola nunca vai ser contemplado. É o que eu sempre falo na minha sala: a gente tem várias escolas dentro de uma mesma escola. Vários modos de pensar... Lógico, as pessoas são diferentes, mas tem que ter essa linha pedagógica, essa conduta, que eu não vejo". (fala da professora Sandra)

"Essa autonomia, essa liberdade, prejudica os alunos". (fala da professora Sandra sobre a liberdade que ela considera que a rede oferece aos professores)

"A Secretaria repassa recurso para a escola trimestralmente, e a gente decide onde vai gastar, é o conselho quem decide onde vai gastar. Destina-se para a compra de material pedagógico, que a gente consegue comprar bastante coisa." (fala da professora Sandra)

"E eu, aqui na escola, eu me sinto autônoma assim, no sentido de planejar o que eu quero para os alunos, sem dar satisfação para ninguém. Para minhas parceiras de trabalho eu conto ou, às vezes, eu não conto, depende do que eu quero, que eu acho também um pouco... Tem um lado bom e um lado ruim disso. Essa autonomia é muita liberdade que eu tenho na escola". (fala da professora Sandra)

"Vamos trocar autonomia por liberdade? A prefeitura dá liberdade plenamente para o professor. Ele fecha a porta e faz o que quer, tá. Eu não sei, professor autônomo, eu penso assim, vejo assim: consegue visualizar, consegue ver o que está fazendo de errado e o que está fazendo de certo e corre atrás, de pesquisar, estudar. Ter sua autonomia de trabalho. De buscar, de ir atrás, de conversar, questionar. Esse é o papel do professor autônomo. Professor que tem essa liberdade, não quer dizer que é autônomo, por quê? Porque ele ainda fica preso, não consegue enxergar o que está fazendo, ir atrás, buscar o conhecimento, pesquisar na internet, ou ir numa livraria comprar um livro. Um problema que está te atormentando, a indisciplina, por exemplo, ir pesquisar sobre a indisciplina, o que fazer com ela, quer dizer... Essa autonomia de estudo, sozinho, reflexivo do professor, não tem. Vamos trocar autonomia por liberdade. A prefeitura dá liberdade, mas dizer que todos os professores são autônomos, isso eu não vejo". (fala da professora Sandra quando questionada sobre o que ela entendia por autonomia)

"Esse ano, o TDC ficou um pouco complicado, porque ficou liberado para os professores escolherem o dia e o horário que quiserem dentro daquilo que a escola já tinha para oferecer, né. É... 5ª a 8ª e ciclo, tanto no TD

da 2ª, como no TD da 4ª. Então fica aquela coisa maluca [...]” (fala da vice-diretora Denise sobre a organização das reuniões dos professores)

Outubro/2007 – TDC professores de 5ª a 8ª série: o diretor iniciou a reunião dizendo aos professores que eles teriam uma nova forma de trabalhar com projetos na escola no próximo ano e que eles precisariam decidir quais projetos existem iriam permanecer na grade. Ele dizia: “A escola tem autonomia sobre a grade”. Após passar esse recado o diretor saiu e deixou os professores para tomar essa decisão, só queria ser informado depois. Os professores optaram por não excluir nenhum projeto, pois não tinham muitas informações sobre como funcionaria. (trecho de cena relatado em diário de campo)

Novembro/2007 – Reunião dos professores de 5ª a 8ª série: O vice-diretor iniciou a reunião dizendo que o O.P. não estava na escola e que não tinha deixado nenhuma pauta para discussão, por isso os professores estavam a vontade para discutirem alguma coisa que consideravam como necessário. (trecho de cena relatado em diário de campo)

Março/2008 – Reunião das professoras do ciclo: As professoras e a vice-diretora discutiam sobre como seria feito o planejamento deste ano. Uma delas perguntou se seria elas que iriam fazer, ou se seria o O.P. A vice-diretora respondeu que eram elas que decidiriam. Mas, se optassem pelo O.P., teriam que seguir o que ele determinasse, suas idéias. (trecho de cena relatado em diário de campo)

Março/2008 – Reunião das professoras do ciclo: Acompanhei a discussão de três professoras para fazer o planejamento durante duas semanas. Elas tinham o espaço para refletirem e decidirem qual caminho seguir, como iriam ser suas aulas, os conteúdos a serem ensinados (relacionados com um tema gerador de acordo com o ano do ciclo). Elas não sabiam como trabalhar, não entendiam porque tinham que fazer isso e diziam que era mais fácil copiar do ano anterior; e não compreendiam porque todo ano tinha que mudar. (trecho de cena relatado em diário de campo)

Valores

“Mas eu fico com remorso, sabe, porque é... em cada sala, sempre tem dois, três, sabe, que são ótimos. Você fala assim: “não, para esses aí valeu a pena ter vindo aqui, arrebatada, né, porque eles estavam esperando, não faltam, eles querem aprender”. Então, é aquele comprometimento moral mesmo, né.” (fala da professora Carmem)

“É aquilo que eu falei: não é só ensinar a ler e escrever, é uma série de outros valores que a gente passa, porque você está ali na frente, você está sendo imitado, você está sendo observado”. (fala da professora Carmem)

“Acho que a gente precisa passar muito essa questão ética para eles, a questão moral, solidária, isso daí. É o que vale a pena, é o que interessa, não é?! É muito violência. A gente precisa se preocupar muito com isso, muito mesmo.” (fala da professora Carmem)

“Por exemplo, esse ano, é... eu não estou mostrando muito os dentes para os meus alunos, não. Por quê? Porque está sendo a única maneira com que eu consigo que eles fiquem mais comportados, entendeu”. (fala da professora Carmem)

“[...] a gente sempre fala do indisciplinado, mas, às vezes, eu observo, eu tenho alunos que não se relacionam, ou só se relacionam com o coleguinha, é... Então, às vezes, se depara com uns comportamentos, assim, tão diferentes, e você precisa fazer alguma coisa, né”. (fala da professora Carmem)

“Então, isso eles [alunos] desvalorizam, eles não dão valor porque é tudo gratuito. Então, eu acho assim, isso é uma outra dificuldade do cotidiano. Eles pegam o livro didático que acabaram de receber, e detonam o livro em poucas semanas. Uma semana, duas semanas depois, ele já não tem mais o livro porque ele fica rodando o livro lá no dedo, para fazer graça para os colegas” (fala do professor Luiz sobre os alunos não valorizarem os materiais oferecido pelo governo)

“Porque eu associo muito o domínio do professor como trabalho de respeito! Porque se o aluno não sabe o que é respeito... ah, não tem jeito! Eles não respeitam ninguém! Não respeita colega, não respeita professor, não respeita ninguém!” (fala da vice-diretora Denise)

“Faltam algumas coisas importantes: valores, princípios, que não estão sendo ensinados em casa. E isso, aqui na escola, a gente sente diretamente, né. Não tem como a gente não perceber. Mas é uma coisa que angustia bastante, mas não dá para a gente resolver!” (fala da vice-diretora Denise)

“O que a gente mais enfrenta aqui, é a questão que a gente chama de indisciplina, que nós sabemos que há várias causas. Mas existem várias situações, também, que a gente sabe que não se trata de indisciplina só, às vezes, é decorrente de uma outra situação... Isso é muito difícil você saber onde começou, se começou com o professor, se começou com o aluno...” (fala da vice-diretora Denise)

Orientação/Organização

“A integração entre as professoras. Não existe aqui. Por exemplo, no quarto... no 1º ano, cada professora trabalha de um jeito. Então, não existe um elo, que a gente possa falar: “olha, eu fiz isso, deu certo, foi legal, tal”. Geralmente, duas em duas, ou uma conversa, outra faz o que acha. Embora todo mundo trabalha no mesmo projeto, não tem aquela troca de experiência realmente. Talvez por falta de tempo, né? Sai correndo daqui, vai trabalhar, ou então, por questão de afinidade mesmo. Então, isso aí atrapalha.” (fala da professora Lúcia)

“Tem algumas coisas que eu não concordo, sabe! Mas como elas [as outras professoras] mesmas falaram, eu estou chegando agora, então eu tenho que pegar o que já está pronto”. (fala da professora Lúcia)

“Os professores do vespertino, eles são muito, muito bons, sabe... Tem as suas particularidades, tem os seus defeitos, como todo mundo, mas a gente sabe, como grupo, a gente funciona, é bacana”. (fala da professora Carmem)

“Foi uma pena o Ângelo ter saído. Ele era o salvador da pátria, né. Porque, apesar dele não conseguir fazer o trabalho dele como O.P., porque não tinha condição, eu acho até que ele fazia... Não sei como ele conseguia fazer tanta coisa. Ele era uma pessoa muito importante, muito. Sabe, ele era o nosso consolo. Sabe, quando as coisas não davam certo então... Sabe, a gente conversava, ele dava as opiniões, a gente trocava idéia, era muito gostoso ter o Ângelo aqui. Pena que ele foi embora. Tanto é que eu falei que eu fiquei com raiva dele, depois eu desmenti, falei: é brincadeira... Ele conseguia, justamente, perceber essa visão das nossas necessidades”. (fala da professora Carmem)

“Não é o ideal, porque esse curso [formação continuada], às vezes, é dado assim de 2, ou 3 em 3 meses, ou de uma vez por semestre, mas quando é dado, assim, acho que ajuda, ajuda sim na troca de idéias com o colega, saber o que ele está fazendo diferente do seu e passar para você.” (fala do professor Luiz)

“Existe um regimento na escola que a gente, na medida do possível, procura seguir. Na medida do possível, mas nem sempre dá certo, porque às vezes há falha”. (fala do professor Luiz)

“Esse planejamento é feito por área. A gente senta, todos os professores de português e, vamos supor, se eu tenho cinco 5ª séries, eu vou montar o conteúdo da 5ª para que o professor que vai lecionar na 6ª série dê seqüência de onde eu vou parar, e, assim, sucessivamente”. (fala do professor Luiz sobre os professores se reunirem para fazer o planejamento)

“Apesar que eu sou meio fechada, que eu tenho bastante trabalho... Não é que eu quero exclusividade, não. Eu passo sim para um colega, para outro. Mas é complicado! Você busca, busca, busca e os outros colhem, colhem, colhem. Então... Eu acho, quando a gente senta, vamos fazer isso... Como com a Joana, não tem problema nenhum. Ela traz coisas, eu trago”. (fala da professora Maria)

“Troco muito experiência com a outra professora aqui na escola, que é uma parceira de trabalho, acredita nas mesmas coisas que eu acredito, a gente está sempre buscando, aprendi muito com ela, como, por exemplo, trabalhar com a questão do projeto. Aprendi porque ela já era experiente nessa área. Eu aprendo com as outras professoras, eu aprendo...” (fala da professora Sandra)

“Dificuldade de trabalhar com as parceiras. É uma disputa para ver qual metodologia é melhor. Eu acho que não tem uma melhor que a outra... Tem aquela questão de você fazer... Tenta fazer isso, o olhar [...]. Então tem uma disputinha, que prejudica sim o trabalho em equipe. [...] Eu acho que o único trabalho é a questão da parceria. É o único entrave, a falta do orientador estar junto. Esse elemento da escola, que é uma peça fundamental...” (fala da professora Sandra)

“Acho que é uma equipe, uma equipe... Tem vários fatores aí que vão ajudar a escola pública. Aumentar o salário é um fator, mas não é isso que vai garantir a qualidade do ensino. Tem que ter uma estrutura de trabalho, tem que ter professor... pessoas que acompanham nosso trabalho para que pense no aluno, para que pense no resultado com o aluno, senão a coisa não anda”. (fala da professora Sandra)

“Atualmente não, agora sem orientador é que não vai ter mesmo. Já teve sim, momentos para refletir, embasamento teórico, mas são muito poucos. Eu acho que os momentos que a gente tem é administrativo, a gente fecha no administrativo”. (fala da professora Carmem sobre não terem espaços dentro da escola para se dedicarem aos estudos)

“Tem os TDs, mas, às vezes, eles ficam passando recados, entendeu. Uma vez ou outra tem um texto, e é aquele texto que vem para leitura, mas não é um aprofundamento, uma discussão, e, às vezes, quando a gente vê aquele texto fala: “ih, meu Deus do céu, um texto, para quê?”. Porque ele não vai ter continuidade. Acho que, simplesmente, o texto é apenas um passo para o O.P. Ver que ele deu alguma coisa, a não ser recado, mais ligado a parte pedagógica”. (fala da professora Carmem)

“O orientador, que não tem na escola, o papel dele é esse, acompanhar, avaliar, entrar na sala para ver como você está dando aula, ajudar na construção da sua metodologia, na sua didática”. (fala da professora Sandra sobre o trabalho do orientador pedagógico)

“Organização da escola. Não organização. Esse ano até que as coisas estão caminhando legal [...] O único entrave é a falta do orientador estar junto. Esse elemento da escola, que é uma peça fundamental [...] Estar junto, esse é um outro dificultador. [...] Devia ser um orientador para o primeiro ciclo, um para ao segundo, para poder acompanhar o trabalho. Esse é um dificultador que eu vejo e as coisas não caminham como deveriam por conta dessa pessoa importante aí, para fazer acontecer um pouco o projeto político pedagógico da escola, para cobrar.” (professora Sandra ao ser questionada sobre as dificuldades que encontrava em seu cotidiano)

“Porque eu gosto muito do pedagógico. Então, eu gosto disso: de ficar no meio de aluno, no meio de professor, andar na escola... Não me faça ficar sentada em uma mesa cuidando de papel! Isso é castigo! Não gosto! Ficar na frente do computador, também não dá! Eu gosto da dinâmica da escola. E ele [diretor] já tem o lado inverso. Ele cuida muito bem do administrativo [...] Mas, aparentemente, existe uma distância entre o corpo docente e o diretor, por conta dessas coisas todas...”. (fala da vice-diretora Denise)

“Agora, com relação ao relacionamento entre os professores, a gente também vê posturas muito diferentes. Quando a gente faz TD, você percebe na fala. Tem alguns que falam enquanto equipe escolar, né, então a fala é “nós”, “temos que pensar”, “temos que rever”; e tem alguns que já tratam tudo no individual: “eu faço”, “eu sinto”; “eu estou achando isso”; “eu me sinto assim”; então já não olha como uma equipe, né. Então, aí fica difícil crer, que esse professor pense no aluno, que o objetivo dele seja o aluno.” (fala da vice-diretora Denise)

“Eu me sinto assim, eu sou meio que a ligação dos professores com o diretor. Então, eu fico no movimento deles, dos alunos e levo as questões para ele. A gente pensa, conversa, discute, né, algumas coisas, depois eu retorno. Então, às vezes, eu vejo assim: situações que podem ser tratadas direto... Às vezes, um assunto de uma professora... Olha, assim, eu não resolvo nada sozinha. Como eu falo para elas: “nós somos uma equipe, gente!”. (fala de Denise).

“Isso eu já tinha fechado com o Ângelo, no final do ano passado, que a gente estaria investindo nos momentos de reunião pedagógica, na formação do professor nesse aspecto, que é o que a gente acha que a nossa escola precisa. De ter esse olhar para o aluno, como ele aprende, para se eles conseguem, devagarzinho, ir entendendo. [...] Mas o TD, também, é o único momento que os professores param, dá aquela paradinha para conversar entre eles.” (fala da vice-diretora Denise)

“Quando a gente vai para a função de gestor, você não tem como planejar seu trabalho, né. O professor, não! A gente vai para sala de aula com uma aula pronta, ou uma continuidade, ou um assunto novo... Então, você consegue se planejar e meio que prevê o que você vai fazer. A gente, como gestor, não tem isso! Porque, assim, o que eu falo, a gente vive um dia e um momento de cada vez. Você precisa estar pronto para aquilo que a escola precisa de você! [...] É uma coisa, assim, um pouco, vamos dizer, assim, desorganizada, entre aspas. Uma coisa... Você não tem controle do que você vai fazer agora. A gente até tenta!” (Denise sobre seu trabalho na gestão)

“Então, assim, eu acho que o professor é autônomo quando ele pensa num trabalho diferente, ele busca ajuda e suporte da direção. E, às vezes, ele já está até acontecendo, ele só precisa do suporte da direção para continuar e dar um desfecho no trabalho. Então, a gente percebe, normalmente, quando ele propõe alguma coisa diferente, a gente vê a autonomia”. (fala da vice-diretora Denise)

“Então, a gente chegou à conclusão que precisava se harmonizar mais, né. De manter a mesma fala... Algumas situações que, na escola, acontecem sempre, então a gente precisa manter a mesma fala.” (fala de Denise)

“E a gente ficar, em cima daquilo que não tem jeito, que é resistente, que não quer mudar, por mais que o colega fale. Porque a gente tem, no grupo, professores que falam para os próprios colegas, dão idéias, contam um pouco do que fazem”. (fala da vice-diretora sobre a resistência apresentada pelos professores)

“Então, a gente tinha, no ano passado, um acesso muito livre desses pais. Eles entravam, eles saíam, eles iam na porta do professor, ficavam reclamando, ficavam perguntando, tudo fora de hora. Então, esse ano, nós organizamos, sim. Então, assim, você quer falar com o professor, tem um caderninho de recado do ciclo e, se não tem, pode por num bilhete, alguma coisa, se é de 5^a a 8^a, ou põe no caderno com o professor que quiser falar. [...] Ele [professor] tem o TDI para isso, né. O tempo que ele pode atender... para ele poder atender esse pai. No começo foi difícil! No começo desse ano, para a gente organizar isso, foi bastante complicado! Agora a coisa já acalmou. Porque, é assim, só reclamação! [...] E nós na direção, estabelecemos isso também [...] Às vezes, você não pode atender ele [pai de aluno]. Às vezes você está com situações, aí, de monte, resolvendo alguma coisa... O pai está lá, quer ser atendido na hora... Não dá nem a atenção devida, porque você acaba atendendo rapidinho, para dispensá-lo, até, né... Porque você vê o pai ali

esperando, não dá para deixar. Então, a gente também organizou isso para poder atendê-los [...] Se a gente tem uma compreensão de que o pai trabalha, a gente tava sentindo que a gente não tava tendo essa compreensão por parte dele. A gente está aqui também trabalhando, né! E tem uma disponibilidade relativa. A gente não tem disponibilidade o tempo todo para atender o pai que vinha aqui a hora que ele queria, né. Não dá!”

Outubro de 2007 – Reunião dos professores de 5ª a 8ª: O orientador pedagógico falava aos professores das mudanças que aconteceriam no próximo ano com relação à organização das classes. Disse ele: “Na rede, assim como as coisas acontecem, desacontecem, na mesma rapidez. [...] Que jeito se pode trabalhar assim”. (trecho de cena relatado no diário de campo)

Outubro de 2007 – Reunião das professoras do ciclo: As professoras entendem que a própria rede não sabe o que quer, pois, a cada momento, são feitas novas propostas que podem ser, no dia seguinte, desfeitas, sem discussões, sem problematizações, etc. O orientador pedagógico concordou com elas e completou dizendo que isso acontece, muitas vezes, porque as diretrizes dos ciclos ainda estão sendo discutidas. Disse uma professora: “Aí quem toma é a gente, professores, porque eles dizem que propõem e que a gente não faz.” (trecho de cena relatado no diário de campo)

Outubro de 2007 – Reunião das professoras do ciclo: Ângelo voltou a refletir sobre a questão da implantação do ciclo sem haver maiores discussões e sem pensar antes, formular os pontos que devem ser atendidos por este sistema de ensino. Ele questionava: “Como se implanta um ciclo se você não tem diretriz para isso?”. Uma professora respondeu que o compromisso do professor “é com o aluno e não político”, e completou, dizendo diretamente para a pesquisadora: “Você está vendo, o professor não tem autonomia nenhuma [...]. Pode por aí”, pois dizia que o professor não tem como discutir as questões políticas, não pode participar das decisões tomadas pelas instâncias superiores, e, também com relação às atitudes que não podem tomar dirigidas aos alunos. Outra professora, então, disse que elas teriam “que ter autonomia enquanto grupo”. Isso gerou certo tumulto no grupo, e não foi possível identificar a idéia de cada professora, mas ficou claro que elas não acreditavam que trabalho em grupo as tornariam mais autônomas. (trecho de cena relatado no diário de campo)

Emancipação

“Porque, também, não adianta a gente deixar a criança e não interferir, deixar ela sozinha e falar: “ah, ela vai dar conta”. Quer dizer, ela vai avançar como?” (fala da professora Lúcia sobre o construtivismo e da forma como ele foi introduzido na escola)

“Eu acho que valeria a pena, seria mais conscientização, mesmo. A gente saber porque está trabalhando aquilo, porque está dando certo, porque deu resultado, porque que não deu certo com meu aluno, eu vou mudar. Porque que eu vou insistir numa prática que não está dando resultado?!”. (fala da professora Lúcia)

“Mas, na escola, a gente lidava com pessoa, o nosso produto era a pessoa. Então, era muito legal quando a gente conseguia obter um resultado, sabe, com alguém que ninguém dava nada para ele e, de repente, você trabalhava, trabalhava, trabalhava e, sabe, a pessoa desabrochava, se motivava para melhor”. (fala da professora Carmem)

“Eu falo que o educador, ele é que nem um anjo-da-guarda, ele fica 24 horas, ali, no seu pé, sabe, torcendo para você melhorar, né”. (fala da professora Carmem)

“Ah, eu queria... Eu quero que essas crianças, sabe... Sejam felizes é uma coisa tão vaga, né, não sei... Talvez que, pelo menos, elas tenham um pouco mais de estrutura para agüentar o que vem pela frente. [...]. Eu acho que a gente tem bastante coisa para contribuir sim. Mas eu queria que eles tivessem mesmo, uma formação, que eles fossem mais equilibrados, para que a nossa sociedade ficasse melhor. [...].Então... Está lá, e você está tão preocupada em dar uma formação que nem Paulo Freire [...]” (fala da professora Carmem sobre o que espera como resultado do seu trabalho)

“Então, o professor que fica pegando no pé, é porque ele quer a melhora do aluno. Até eu falo para eles [alunos] assim: “Oh, não precisa gostar de mim hoje. Podem me chamar de rabugenta, jararaca, do que vocês quiserem. Agora, eu quero que vocês lembrem de mim o dia em que vocês estiverem passando em um concurso, sabe, tiverem que... Se saiam bem em alguma situação da vida e que eu tenha interferido nisso. Se vocês se lembrarem de mim naquele dia; “nossa, aquela jararaca, ainda bem que...”; eu estou satisfeita. Agora, hoje, eu estou pouco me lixando para que você ache tudo isso”. (fala da professora Carmem)

“Nós vamos ser parceiros, né, para poder fazer com que esses garotos tenham uma educação adequada. Educação global mesmo. Aquilo que eu falei para você: hoje, a gente não dá só instrução, a gente tenta, né, moldar mesmo esse ser”. (fala da professora Carmem sobre estabelecer parceria com os pais dos alunos)

“Eu acho que ser professor é você tentar passar para os outros assim, algo a mais [...], tentar formá-lo para a vida, para... ter um caminho melhor na vida. Transformar... a criança em um cidadão”. (fala do professor Luiz sobre o que é ser professor)

“Ah, eu acho que a sociedade e os pais, principalmente, esperam o melhor para o filho, porque eles depositam confiança no professor. O professor está ali como um segundo pai, como uma segunda mãe, que vai fazer do filho dele aquilo que ele não foi na vida, transformá-lo num cidadão honesto, respeitado [...]”. (fala do professor Luiz)

“Modificar... acrescentar alguma coisa nos meus alunos. Mais isso. Só acrescentar mesmo”. (fala da professora Maria sobre o resultado de seu trabalho)

“Agora, o que um pai espera do professor? Eu não sei, mas... Interessante, eu vejo os pais... eles querem, os pais têm ânsia que o aluno aprenda, então, eles esperam mesmo que transformem os filhos deles. Eles passam muita responsabilidade para a escola que não compete ao educador, professor. Talvez não educador, mas professor. A gente sabe que o estudo não pode tudo, mas o pai não sabe. O estudo não te dá tudo”. (fala da professora Maria)

“Que as crianças aprendam, né. A gente faz uma avaliação diagnóstica no começo do ano... Que saiam no final do ano totalmente diferentes do que entraram, o pensamento... Tem que sair diferente, tem que aprender.” (fala da professora Sandra sobre o seu objetivo)

“E a escola é o aluno. O nosso objetivo, o nosso projeto pedagógico, tudo isso gira em torno do aluno. Não adianta! A gente não tem outro objetivo, senão fazer o aluno aprender! A gente está, aí, numa situação bastante complicada!” (fala da vice-diretora Denise sobre objetivo da escola)

Auto-regulação

“Ali, elas já sabem o que vai dar resultado. Enquanto que eu estou começando agora, eu estou fazendo primeiro para ver os resultados. Eu estou em processo, eu não sei como vai terminar. É um processo, não tem fim”. (fala da professora Lúcia)

“Evidentemente, tem algumas coisas que eu pulei, né, porque eu achei que não era interessante. Porque tem que priorizar também, não tem como trabalhar um livro didático inteirinho...” (fala da professora Carmem)

“E dentro da sala de aula, o professor não é só aquele que vai passar a informação, como a gente já conversou aqui, né?! Você é um misto de pai, mãe, psicólogo, assistente social, de vez em quando é aparador de briga. Então, você faz mil coisas dentro da sala de aula. Agora, a hora que você precisa quebrar uma regra, né, não pode”. (fala da professora Carmem)

“Então, o tempo todo você tem que ficar dando muita informação, sabe, de como fazer, porque eles não conseguem. Então, essas turmas estão, assim, me esgotando” (fala da professora Carmem sobre ter que ficar repetindo várias vezes para os alunos o que ela quer da atividade, ou explicar várias vezes o mesmo conteúdo)

“Faz tempo já que a gente tem muita orientação sobre a forma de tratar o aluno, sendo cuidadosa, né”. (fala da professora Carmem)

“E aí, assim, por mais jovem que seja, existe uma moral que vem, acho que embutida no ser humano, sabe? Sabe aquela coisa que já vem com você. Você sabe quando você está fazendo as coisas erradas! Você sabe que determinadas atitudes vão interferir, você tem conhecimento disso. Então, quando você tiver conhecimento disso, você tem que parar. Você não pode continuar uma coisa que você não sabe aonde vai dar, né. Converso bastante com eles [alunos] a respeito disso”. (fala da professora Carmem)

“[...] autonomia é quando você é capaz de fazer alguma coisa sozinho. Tudo o que eu quero fazer, eu sei... eu sempre... eu imagino que a forma como eu pretendo fazer a coisa, ela é correta, entendeu? Quando eu quero, por exemplo, todas as minhas aulas, eu posso até depois perceber, que o resultado não foi legal, mas, eu consigo... eu tenho, assim, senso de organização muito apurado, sabe, de concisão [...] Sabe, eu não tenho medo. Eu não acho, assim, que outra pessoa... Eu sempre acho que aquilo, a forma como eu enxergo o trabalho, a forma como eu pretendo fazer, eu vejo como uma coisa muito boa, entendeu? Eu não acho que o do vizinho é melhor. Às vezes, eu escuto algumas coisas... Isso não significa que eu não estou aberta a idéias, né. Que de repente, o colega comenta, aí, alguma coisa que fez e você: “nossa, eu nunca tinha pensado nisso!”, e você se apropria daquilo lá e usa sem nenhum pudor, entendeu? Mas, é eu acho que eu tenho boas idéias, sabe? Tem gente que é muito insegura, acha que tudo o que fez [...]” (fala da professora Carmem)

"[...] a gente manda o aluno para que a direção tome uma providência. Deixa ele do lado de fora e a direção que veja o que vai fazer com o aluno: se vai chamar o pai, ou se vai... que atitude eles vão tomar. Então, eu deixo por conta deles. Mas, assim, quando é alguma coisa que ultrapassa o limite dentro da sala de aula. Quando extrapola nessas condições, aí a gente tem que mandar para direção o aluno" (fala do professor Luiz)

"[...] eu aprendo muito com as crianças e elas me ensinam. Eu aprendo junto com elas também". (fala da professora Sandra)

"Eu não tenho aquele esquema, não: esse mês eu tenho que dar substantivo, o mês que vem adjetivo. Se eu achar, no momento, que é importante dar adjetivo antes do substantivo ou junto com ele, eu dou". (fala da professora Maria)

"No primeiro ano a gente falou: não vamos trabalhar com o livro didático. Não condiz com o nosso trabalho. O que nós fizemos o ano passado: fizemos uma apostila de matemática, para, esse ano, começar com a apostila". (fala da professora Sandra)

"A gente cria regra, a gente combina que a criança tem que chamar a atenção, sim, do colega, da regra que ele esqueceu. É uma coisa combinada na regra, não é uma coisa que passa só de mim para resolver, é uma coisa coletiva, tá". (fala da professora Sandra)

"Autonomia é auto-regulação. [Pausa]. Você saber fazer sozinho as coisas, que não prejudique o outro, né. Essa consciência do que eu posso fazer e do que não devo fazer. Essa regulação interna da gente, mental, que a gente não nasce assim, a gente aprende a ser autônomo". (fala da professora Sandra)

"Autonomia é quando a pessoa, ela age por si própria. Ela consegue realizar as coisas sem... sem pedir ajuda. Ela pode até pedir, mas não no sentido de que ela não é capaz, ela é capaz. Então, com o tempo, ela já vai fazendo as coisas, elas já vai pensando. Quando a pessoa consegue pensar sobre suas ações, entendeu? Quando ela consegue diferenciar: "isso eu posso, isso eu não posso, isso eu vou além..." Acredita em si mesmo, na sua capacidade. A partir do momento em que ela passa [...] que ela consegue pensar sozinha, ela já está... ela conseguiu sua autonomia. Ela venceu essa etapa." (fala da professora Lúcia)

"[...] olha, professor, repensa direitinho!" Porque, quando você pega uma planilha de nota e vê que a maioria da classe tem vermelho, espera um pouquinho! Será que o problema é o aluno?! Tem coisa acontecendo aí! [...] Eles sabem que não está bom, mas, propor alguma mudança, eles têm uma resistência muito grande, também". (fala de Denise)

"Então, são umas posturas que a gente tomou, porque a gente tinha, às vezes, algumas conseqüências de determinadas autonomias que a gente achava que tinha, de situações que ocorriam aqui na escola. Então, a gente parou para pensar nisso também. E, muita coisa hoje, a gente já não banca sozinho, a gente liga para o NAED. Tem algumas situações que são um pouco pesadas, possíveis, mas um pouco pesadas, a gente já passa para supervisão, para a coordenadora pedagógica, para ver se a gente tem respaldo, para fazer acontecer". (fala da vice-diretora Denise)