

## A AUTONOMIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM BUSCA DE COMPREENSÃO

*Maria José Oliveira Duboc\**  
*Solange Mary Moreira Santos\*\**

**RESUMO** — *O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância da autonomia do professor enquanto qualidade do fazer docente. Analisar o que pensam os professores sobre o desenvolvimento da própria autonomia constitui um poderoso instrumento para o desvelamento e a ressignificação do trabalho que desenvolvem. Trata-se de recorte de uma investigação já concluída, de natureza qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos professoras de uma escola da Educação Básica da cidade de Feira de Santana. Neste texto, inicialmente, discute-se como ocorreu a investigação, o processo de coleta de dados e o contexto da pesquisa. Em seguida, a autonomia é tratada à luz de teóricos e fazendo interface com os dados empíricos. Ao desvelar como os docentes percebem a autonomia do trabalho que exercem, a pesquisa permite compreender as implicações, não apenas no contexto da sala de aula, mas, também, no âmbito institucional e social.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Autonomia. Emancipação. Professor.*

### INTRODUÇÃO

O presente texto tem como base uma pesquisa denominada “Profissionalidade Docente: saberes e autonomia”<sup>1</sup> desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professor do Departamento de Educação/UEFS.

---

\*Prof. Assistente (DEDU/UEFS). Mestre em Educação Especial (CELAEE/CUBA). E-mail: mariaduboc@ig.com.br

\*\*Prof. Titular (DEDU/UEFS). Doutora em Educação/Currículo (PUC/SP). E-mail: solange.santos@ig.com.br

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

Na perspectiva de compreender a realização dos processos formativos que se fundamentam na experiência buscamos valorizar os saberes oriundos da prática docente e a percepção do professor acerca da autonomia do trabalho que exerce.

Nas últimas décadas, a literatura sobre a autonomia do professor tem se deslocado de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos metodológicos e técnicos para uma perspectiva que leva em consideração aspectos mais amplos, como responsabilidade social e consciência crítica. Assim entendida, a autonomia constitui não só um processo de conquistas pessoal, mas também um processo de transformação da instituição escolar, na medida em que novas práticas participativas e democráticas vão sendo implementadas e consolidadas.

Nesse sentido, conforme Contreras (2002), a autonomia significa independência intelectual que se respalda na idéia de emancipação pessoal, de superação do controle abusivo das ideologias que têm exercido um controle burocrático e hierárquico sobre o trabalho do professor.

Levando-se em conta que a autonomia é de caráter também temporal, tomamos como referência a experiência profissional, ou seja, as tarefas desenvolvidas, o sentido do trabalho e as decisões tomadas.

A autonomia é abordada na dimensão que permite ao sujeito ter a clareza de analisar os problemas educativos à luz dos problemas sociais, ou seja, entender que no seu espaço de trabalho existem condicionantes decorrentes do sistema educacional e da organização da unidade de ensino. Para tanto, levamos em consideração o professor como um intelectual autônomo, que investiga, propõe e busca novas formas de agir numa ação coletiva e não de forma isolada.

Nessa perspectiva, foram alvos de estudo as seguintes questões: Como os professores vêem a autonomia docente? Como essa autonomia é exercida em sua prática? Também, a partir delas, foi possível definir o objetivo central desse estudo, a saber: analisar o que pensam os professores sobre o desenvolvimento da autonomia do trabalho que exercem.

Dessa forma, as questões formuladas conduziram a uma reflexão mais ampliada do trabalho docente e, por conseguinte, da formação do professor.

## A INVESTIGAÇÃO

Para conhecer como os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental exercitam a sua autonomia junto à escola, percebemos na investigação qualitativa o caminho mais acertado a trilhar, pois a intenção é voltarmos para algo que vai se construindo na relação e nos processos cotidianos e em contextos determinados. A idéia de que o exercício da profissão é um *locus* poderoso de formação assume contornos bastante claros, como síntese de elaborações que nos acompanham há algum tempo.

Quando foi realizada a escolha por esse tipo de investigação, tínhamos a clareza da importância de acompanhar o dia-a-dia das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, para focalizar as diversas situações vividas na escola, quer seja na sala de aula, quer seja nas reuniões de planejamento com a coordenadora geral.

Optamos, então, por realizar esse estudo no Centro de Educação Básica/CEB que funciona no *campus* da Universidade Estadual Feira de Santana<sup>2</sup>.

Os dados coletados, fundamentados na revisão bibliográfica e na natureza qualitativa da investigação, do tipo estudo de caso, focalizaram nos sujeitos (professoras), pertencentes a um grupo (as séries iniciais) de uma certa instituição (uma unidade escolar) e de uma determinada formação (quatro professoras Licenciadas em Pedagogia e uma cursando o 3º semestre desse mesmo curso).

Para compreender a interação entre os sujeitos estudados, procuramos analisar o contexto no qual ela ocorre, considerando que:

[...] a situação pode afectar perspectivas e comportamentos e as perspectivas podem afectar as situações. Um dos melhores exemplos de as situações afectarem perspectivas é a transformação que se opera nos professores quando estes entram na sala de aula (WOODS, 1999, p. 58).

Nessa perspectiva, utilizamos como instrumentos metodológicos a entrevista e a observação, acreditando que estas duas formas acopladas possibilitam a obtenção de dados significativos para o alcance do nosso objetivo. A primeira preocupação foi esclarecer às professoras o que se pretendia fazer e porque se estava fazendo, procurando dissipar qualquer dúvida quanto ao uso dos dados. Também, os discursos foram mantidos na íntegra para garantir a validade dos dados.

## **O PROCESSO DE COLETA DE DADOS**

No processo de coletas de dados, seguimos um plano geral contemplando: observação de aula nas séries iniciais, entrevistas abertas e semi-estruturadas com professores e análise documental para caracterização da história, da estrutura e funcionamento da escola pesquisada.

Os caminhos traçados no plano foram se adequando às necessidades, possibilidades e limites que o contexto requeria. A execução do planejado mostrava a necessidade de alterações e criações de novos recursos ou de novos caminhos, que relatamos a seguir:

No final do mês de junho do ano de 2004, entramos em contato com a Diretora e as Coordenadoras do CEB e falamos do nosso interesse em desenvolver essa pesquisa naquela Instituição, uma vez que o seu corpo docente é constituído, na sua maioria, de alunos oriundos dos cursos de Licenciatura da UEFS e, também, pela proposta pedagógica diferenciada que essa escola possui em relação às demais escolas do município.

Assim que terminamos de apresentar o objeto de estudo da pesquisa, elas, de imediato, se prontificaram em colaborar, marcando, assim, o início dos nossos trabalhos com a apresentação do CEB que, segundo a Diretora, ocupa dois espaços distintos: um, no *Campus* da UEFS, onde funcionam turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série) e o outro, onde funcionam as turmas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, localizado em um anexo do antigo Centro Social Urbano, no bairro da Cidade Nova, incorporado ao patrimônio da UEFS. Também ressaltou que, “nas turmas do Ensino Fundamental, trabalham duas

professoras, responsáveis pelas disciplinas do Núcleo Comum, além de uma professora de Língua Estrangeira e uma de Educação Física”.

A essa altura, só precisávamos da aprovação das professoras que seriam diretamente envolvidas no trabalho. Era preciso que concordassem em participar e que não fossem pressionadas a fazê-lo. Assim, com o consentimento das mesmas, selecionamos as professoras do turno vespertino, da 1ª à 4ª série, por ser o horário que mais se adequava ao das pesquisadoras. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se, pois, de 8 (oito) professoras aqui denominadas com as letras A, B, C, D, E, F, G e H, a fim de resguardar o anonimato na apresentação dos dados, conforme a tabela que se segue.

**Tabela 1** – Caracterização das professoras pesquisadas.

Identificação			Formação			Atuação	
Nome	Sexo	Est. Civil	Inicial	Situação	Série	Tempo de Serviço (ano)	Carga Horária (h)
A	F	C	Pedagogia	C	3ª	7 anos	40
B*	F	C	Pedagogia	I	2ª	2 anos	40
C	F	C	Pedagogia	C	2ª	8 anos	40
D	F	S	Pedagogia	I	3ª	12 anos	40
E	F	C	Pedagogia	C	4ª	4 anos	60
F	F	S	Pedagogia	C	3ª	10 anos	40
G	F	S	Pedagogia	I	3ª	12 anos	40
H	F	C	Pedagogia	C	1ª	15 anos	40

Nota: Sexo (F-Feminino); Estado Civil (S -Solteira, C-Casada); Situação (C - Completo); (I-Incompleto)

\* Estagiário

Fonte: Pesquisa de Campo/2004/ 05.

Destacando esse grupo de professoras, podemos dizer que as professoras D, F, G e H pertencem ao segmento que está no magistério há mais tempo, entre 10 e 15 anos, o que poderíamos considerar no meio da carreira docente<sup>3</sup>. Essas professoras, em seus depoimentos, relataram seus próprios percursos, cuja análise permitiu uma série de desdobramentos

que se revelaram férteis para a instauração da investigação. Levando em conta o tempo de exercício profissional, as professoras acumularam uma experiência que permitiam formular concepção sobre o trabalho que desenvolvem, também que são capazes de realizar reflexões sobre a prática, reformulá-la e transformar as condições nas quais elas se inserem.

As demais professoras, encontram-se no grupo de iniciantes na profissão, ressaltando-se a professora B que se encontra na condição de estagiária.

A partir daí, falamos um pouco da metodologia, de como seria realizada a coleta de dados, da necessidade de fazer observações em sala de aula e de realizar entrevistas. Aproveitamos para dizer-lhes que ficassem tranqüilas e livres para responder ou não às questões, pois só publicaríamos o que elas autorizassem. Desse modo, assumimos mais uma vez o compromisso de não usarmos os nomes verdadeiros, nem de professoras, nem de alunos e alunas.

Começamos as observações, logo de imediato (uma média de 10 horas para cada professora), sendo que as entrevistas seriam realizadas nas últimas semanas de cada observação, quando as professoras já teriam adquirido um certo grau de confiança em nosso trabalho. Durante as observações, fomos percebendo o valor das entrevistas abertas, que se caracterizavam como conversas e diálogos, que nos levavam à compreensão de atitudes e de concepções que guiavam as professoras. Também, o horário do recreio e o final do período representavam momentos de diálogos significativos com as professoras sobre as aulas assistidas. Com o tempo, quase não precisávamos mais questionar sobre as ocorrências do dia de trabalho, pois elas incorporaram à sua rotina uma atitude explicativa.

Fizemos registros das observações de sala de aula, no diário de campo, constando uma parte descritiva e outra parte reflexiva, como sugerem Bogdan e Biklen (1994). Durante cada aula observada, íamos registrando o que era considerado mais importante e realizávamos as reflexões imediatas, para, posteriormente, reconstruirmos uma observação mais detalhada.

Também no período da tarde, no horário da coordenação pedagógica, demos início às entrevistas individuais, semi-estruturadas, apoiadas em um quadro referencial teórico e em hipóteses que ofereceram amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que foram surgindo, no decorrer dos encontros (TRIVIÑOS, 1994).

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Como já evidenciamos anteriormente, utilizamos nessa pesquisa o estudo de caso, que apresenta como principal característica a “interpretação”, e requer do pesquisador a análise dos dados coletados, no decorrer do trabalho de campo e, ao seu final, à luz de uma teoria, uma explicação sobre como eles foram encontrados (ANDRÉ, 1995).

Assim, à medida que íamos desenvolvendo o trabalho de campo, realizávamos uma análise das situações observadas e das conversas com os protagonistas da pesquisa. Essa análise nos possibilitou ter uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circundava, além de permitir a construção de alternativas para o processo de coleta de dados, perseguindo a temática do trabalho. A esse respeito, Woods (1999, p.83) ressalta que: “a análise também não consiste num estágio separado da investigação e é realizada desde o princípio em interação com o trabalho de campo que se vai realizando”.

Os procedimentos, nessa fase, envolveram a classificação e a organização dos dados, de maneira que pudessem ser utilizados numa fase mais complexa de análise.

No final de cada observação, líamos as anotações feitas no diário de campo e reconstruíamos as conversas mantidas com as professoras, cujas aulas estávamos observando no momento. Essas conversas, na hora do recreio ou no final do período, eram anotadas sob forma de itens para, mais tarde, estruturá-los sob forma de texto.

Da análise sistemática, apoiada em constantes revisões teóricas, chegamos à conclusão de que deveríamos, primeiro, caracterizar o contexto no qual se inserem as professoras participantes dessa pesquisa.

## O CONTEXTO DA PESQUISA

O Centro de Educação Básica/CEB, localizado na Rodovia BR 116, Km – 03, no *Campus* Universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana, foi criado na gestão do Governador Dr. César Borges, em 08 de março de 1999. A idéia inicial era de atendimento aos filhos dos funcionários da UEFS, mas, segundo a Diretora do CEB, ultimamente, recebe também as crianças da comunidade em geral. É caracterizado como escola de pequeno porte<sup>4</sup> e, basicamente, atende famílias que recebem por mês de dois a cinco salários mínimos, aproximadamente.

Para o funcionamento do CEB, a Reitoria, na época, firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Esse Centro, comparado às demais escolas da rede municipal, goza de “status”, pelo fato de estar inserido no contexto acadêmico e de ser fruto de um projeto educacional voltado para a comunidade na qual está inserido (MAIOLI, 2004).

Possui uma boa infraestrutura. Dispõe de área verde externa, com árvores e espaço arenoso para recreação das crianças nos dias de clima estável, e uma pequena área coberta interna utilizada para recreação das crianças nos dias chuvosos; sala para os professores; sala de coordenação; uma biblioteca com TV e vídeo; duas salas de almoxarifado; seis salas de aula, dois banheiros femininos e dois masculinos; e uma cozinha para preparação da merenda escolar.

A equipe do CEB/UEFS é composta por: 23 professores, 216 alunos pela manhã, 213 alunos pela tarde, dois coordenadores, uma diretora, um vigilante por turno, secretária, faxineira, merendeira e auxiliares da administração. Do quadro total de professores, 14 são graduados, 05 são graduandos e 04 possuem pós-graduação.

Em cada turma trabalham duas professoras, uma que leciona Língua Portuguesa e Ciências e outra, Matemática, Geografia e História. Essa composição por série funciona desde que a escola foi fundada. O objetivo é dinamizar a organização do trabalho na escola, pois mesmo que uma professora não esteja na sala de aula, ela continua presente no espaço escolar fazendo correção de tarefas, ou se reunindo com outras pro-

fessoras para tratar do projeto pedagógico e pensar atividades que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é no horário de Atividade Complementar (AC) \*, o momento em que as professoras coletivamente organizam e planejam estudos e reflexões sobre o trabalho na escola, em busca de uma articulação das ações pedagógicas. Essa reflexão coletiva representa um momento significativo para as professoras, pois representa a tentativa de realizar uma reflexão crítica na/sobre a prática pedagógica e o saber docente com vistas à reconstrução da própria prática.

No aspecto da formação profissional, a maioria das professoras possui nível superior, o que vem contribuindo para o bom desempenho dos trabalhos e para o reconhecimento da necessidade de atualização continuada para fundamentar a prática docente.

A esse respeito, comentaram as professoras A, D, G e H: “a gente precisa buscar outras teorias para melhorar a nossa prática”; “tenho que me preparar mesmo, pois quando a gente vai trabalhar o conteúdo precisa estar preparado para passar para o aluno”; “temos que constantemente que estar estudando, principalmente, para dar boas aulas”; “acho que preparada ninguém nunca se sente”. “Se tenho dúvidas, recorro a algum colega ou leio alguma revista ou livro que trata do assunto”.

Diferentemente de outras escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Feira de Santana, o CEB possui duas coordenadoras (Educação Infantil e das Séries Iniciais), em cada turno, que organizam e acompanham as atividades pedagógicas.

Nos depoimentos das professoras e em conversa informal com a coordenadora, elas disseram que a prática pedagógica está embasada numa concepção sócio-construtivista, na qual o professor desenvolve o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o funcionamento de um currículo diversificado, contextual e cultural. Ressaltou, ainda, uma das Coordenadoras:

---

\*Parte da carga horária de trabalho do professor destinada a estudos, planejamento e outras atividades didáticas, metade da qual é cumprida na escola.

Com base na visão sócio-construtivista, a ação educativa ocorre dentro de uma postura dialógica e interdisciplinar, utilizando projetos pedagógicos semestrais, vinculados às disciplinas nas unidades conceituais.

No que se refere a recursos pedagógicos, o Centro dispõe de material didático, recursos audiovisuais e um corpo docente em permanente qualificação. A UEFS também disponibiliza para o CEB os serviços do Núcleo de Editoração Gráfica/NUEG para impressão de todo material didático utilizado pelas professoras nas atividades diárias.

Apesar dessa infraestrutura diferenciada, constatamos insuficiência de carteiras para atender à demanda e uma quantidade de alunos além da capacidade física da sala de aula, confirmando a observação de Maioli (2004, p. 32) de que nos últimos seis anos de funcionamento “houve uma superlotação de alunos que vem se agravando a cada ano, já que nenhuma ampliação foi feita para acomodar as turmas que foram formadas.”

As reuniões de coordenação pedagógica da Escola realizam-se às quartas-feiras, no final da tarde, na sala da Coordenação, espaço onde são discutidos os problemas da escola, principalmente os de natureza pedagógica, conforme depoimentos abaixo:

Nas reuniões, a coordenadora sempre dá dicas sobre o planejamento ou alguma leitura de texto que possa complementar as discussões em sala de aula. **Professora B**

A reunião é mais pedagógica, pois trata os problemas da escola, discute os capítulos de livros que a gente precisa aprofundar. Nós fazemos nosso planejamento quinzenal, montamos nossas atividades e discutimos com a coordenação. **Professora D**

Observamos que a equipe escolar desenvolve uma postura crítico-avaliativa, no sentido de fazer ajustes necessários no planejamento, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A coordenação está sempre diagnosticando avanços e dificuldades de aprendizagem dos educandos e das professoras, através do desempenho coletivo e individual dos alunos, da avaliação continuada e do processo somatório de atividades desenvolvidas, com vistas a selecionar estratégias integradas de intervenção pedagógica, o que pode ser justificado pelas professoras B e C:

Nós planejamos e a coordenadora olha o que a gente quer, ela questiona se os meninos têm condição de fazer as atividades propostas. Eu acho a coordenação fundamental para guiar porque, às vezes ela consegue ver as coisas que você não enxergou. **Professora B**

Nós agora estamos fazendo reuniões com grupo de quatro professoras para discutir problemas de aprendizagem de leitura e escrita. **Professora C**

Depois de traçado esse quadro geral sobre o CEB, apresentamos, a seguir, análise dos teóricos, que ampararam essa investigação e extrato dos depoimentos das professoras protagonistas dessa pesquisa, que contribuíram para fundamentar o objeto de investigação.

## **AUTONOMIA COMO EMANCIPAÇÃO DOCENTE**

A autonomia é tema recorrente no debate contemporâneo, tornando-se um conceito amplo e impreciso. Destacamos nos autores consultados, como Azanha (1995), Silva (1996), entre outros, o emprego desse termo vinculado a idéias de emancipação: independência, sistema ético e autodeterminação.

O termo autonomia tem variado o seu significado, dependendo do contexto político, social, filosófico e econômico em que é empregado. Entretanto, não se pode deslocar a idéia de autonomia do seu sentido original. Na Grécia Antiga, por exemplo, esse termo era utilizado como autogoverno ou ato de governar-se a si próprio. No âmbito do debate moderno, o tema remete ao processo dialógico de ensinar, contido na filosofia

grega, que preconiza a capacidade de o educando buscar respostas para suas próprias perguntas, exercitando sua formação autônoma. No entanto, o significado de autonomia deve ser entendido, a partir da análise do processo construído pela relação individual e coletiva.

Contreras (2002) argumenta que o significado de autonomia docente está diretamente relacionado à forma com que se tem solucionado as relações entre prática, finalidade, exigência e condições de contexto. Em função disso, a autonomia pode significar: status ou atributo; responsabilidade moral; emancipação (liberação profissional das opressões), ou seja, um processo coletivo dirigido à transformação das constituições institucionais de ensino

Nesse sentido, a autonomia não estaria desligada do propósito da democratização da sociedade. E a autonomia dos professores, entendida como um processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, das aspirações das comunidades, que podem criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas.

O que nos interessa explorar nesse trabalho, concretamente, é o significado de autonomia como qualidade da “práxis docente”. Nesse sentido e com base na obra de Freire (1978; 1983; 1995; 1996), buscamos elementos que julgamos necessários para uma melhor compreensão desse tema, no contexto da prática educativa. Para Freire, a autonomia está intimamente articulada à idéia de o ser humano “Ser Mais”, na busca permanente e consciente de ser e de estar no mundo e, por isso, conquistando uma liberdade que o liberte do individualismo e encaminhe em direção à vida, à comunhão com os outros, como nos indica o autor no extrato do seu livro *Pedagogia da Autonomia*:

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões... A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em

face da autoridade dos pais, do professor, do Estado... É decidindo que se aprende a decidir (FREIRE, 1996, p. 119).

Assim, a autonomia é pensada como um processo contínuo de construção, que caracteriza a “inconclusão dos homens e na consciência que dela tem” (FREIRE, 1983, p. 83), colocando-se como uma busca necessária à superação daquilo que lhe impede de ser livre conscientemente.

A autonomia constitui-se em um espaço de construção; para tanto, não deve negar a sua obrigação moral, ética, política e pedagógica de se inserir na realidade do educando, possibilitando que ele se reconheça sujeito de sua própria história e seja estimulado a participar das questões sociais da sua época.

Freire enriquece o conceito de autonomia quando fala em libertação e conscientização do ser humano, realçando-lhe a vocação de “ser mais” de acontecer com o mundo, construindo história. Nesse sentido, ao se reconhecer como homem humanizado, evidencia a convicção de que a presença da pessoa no mundo não é de mera adaptação, mas de quem nele mergulha e alerta o professor a contribuir para que o aluno caminhe em direção de enfrentar esse desafio:

O educador deve ser um inventor e um re-inventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente aprendido pelos educandos. Sua tarefa não é de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalistamente, aos educandos, a quem negasse o esforço de busca, indispensável ao ato de conhecer (FREIRE, 1980, p.17).

Outra idéia freireana que merece destaque é que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p.121). Sendo assim,

a capacidade de decisão depende de cada um e deve ser assumida com responsabilidade, vislumbrando a construção da sua própria história e, por conseguinte, da história da humanidade.

Freire sai na defesa de um trabalho educativo libertador, no qual há uma relação de troca horizontal entre educador e educando exigindo-se, nesta troca, uma atitude de transformação da realidade. É por isso que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação conscientizadora da realidade em que estamos imersos.

Sobre essa concepção, a professora C ressaltou: “Um professor que tem autonomia elabora o seu projeto, sabe lidar com a classe, tem autonomia nas suas atividade, tem liderança, sabe o que faz”. Comungando com essa mesma concepção, a professa B também ressaltou: “Autonomia é você saber resolver os seus problemas sem depender dos outros. É ter criatividade, procurando resolver os seus problemas de uma forma certa ou contornar os seus problemas sem precisar que os outros determinem o que você deve fazer”.

O contexto atual, em que são tecidas práticas e relações sociais, vem configurando um paradoxo nas conquistas efetivadas pela democracia, no que tange ao exercício de liberdade do indivíduo, definindo, então, autonomia como relação e prática social. Analisando essa questão, assim se posiciona Barroso (1996, p.17):

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos autônomos: podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não em a outra. A autonomia é por isso, uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis.

Essa dimensão de autonomia, encaminha para a necessidade da escola construir sua própria autonomia, decorrente da prática e da reflexão dessa mesma prática, por meio dos autores que as produzem. Isso requer que os professores sejam capazes de avaliar tanto o seu trabalho, como o dos seus pares, o que pressupõe a autogestão do conhecimento, bem como o autocontrole das práticas.

Os depoimentos seguintes resumem muito bem essa dimensão:

O professor ter autonomia para mim é, na verdade, avaliar o que desejo fazer na minha sala de aula, na minha prática pedagógica. Mesmo quando planejo com as outras professoras tenho autonomia de usar ou não as atividades. **Professora A**

Ter autonomia é saber direcionar a sua turma; saber buscar, pesquisar, planejar atividades de acordo com as necessidades de seus alunos. **Professora G**

Ter autonomia é o professor que sabe elaborar o seu projeto, que sabe lidar com a classe, que sabe o que vai fazer. Enfim, o professor autônomo sabe exercer sua liderança. **Professora H**

A autonomia para mim é, na verdade, avaliar o que desejo fazer na minha sala de aula, na minha prática pedagógica. Muitas vezes participamos de cursos, então eu vou ter autonomia para ver até que ponto os cursos podem influenciar na minha prática, se eu vou aplicar ou não na sala de aula. A autonomia para mim é isso: eu faço o curso, mas eu vou ter autonomia de poder usar ou não de acordo com os meus valores, com meus princípios e com minhas reflexões sobre o que eu estou aprendendo, até que ponto vai ser útil ou não para mim. **Professora D**

Como podemos observar nos extratos acima, a aspiração à emancipação não é interpretada como conquista e um direito

profissional, nem como resultado das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo. Esse contexto deve ser transformado em processo de construção permanente, ao qual o docente deve dar sentido ao seu fazer.

Essa visão é importante para que a autonomia não se reduza em si mesma a uma postura de auto-suficiência do professor. Ao menos, ele deve pautar-se nas próprias convicções em direção à solidariedade. Por isso, ampliando o conhecimento sobre o trabalho que as professoras desenvolvem na escola, interessou-nos saber como vêem a autonomia do trabalho que exercem. Os depoimentos têm como foco comum a independência de planejar e desenvolver as atividades, embora não descartem a importância da ajuda da coordenadora:

[...] a gente planeja de quinze em quinze dias. O planejamento é apresentado à coordenadora, mas ela faz assim: ela dá uma olhada, dá dicas e tenta melhorar, mas nada assim “não faça isso”; é bem de ajuda mesmo, de procurar crescimento (**Professora A**).

Aqui, nós trabalhamos com projetos já estabelecidos e atividades seqüenciadas. Projetos estabelecidos pela coordenação. Cada série tem o seu projeto já estabelecido. Vamos supor que na 4ª série se trabalhe com divisão. Não que, nós não possamos retomar a adição e a subtração... Tem assunto que só é determinado em cada série. Não tem aquela coisa de seguir um conteúdo de um livro, que você segue todo ano a mesma coisa. Cada série tem o seu projeto. A série seguinte só vai retomar o projeto anterior e vai avançar (**Professora C**).

Nós fazemos o planejamento juntas e depois a gente passa pra coordenadora. Aí, qualquer orientação ela passa pra gente ou, no caso, se for pra melhorar, a gente melhora, no sentido da turma... (**Professora E**).

Pelos depoimentos, percebemos entre as professoras o reconhecimento do bom clima de trabalho na escola, manifestado nas relações entre as pessoas dos diferentes grupos presentes na instituição escolar.

Constatamos, ainda, que o domínio sobre o trabalho está circunscrito à sala de aula, não visualizando a autonomia em outros processos que compõem a profissão docente, como participação nas decisões da escola, na formação, no engajamento político, entre outros. As entrevistadas não conseguem expressar um entendimento mais ampliado das contradições e complexidade que perpassam pela escola.

Enquanto emancipação, como afirma Perez Gomes (2001), a autonomia não está desligada do propósito de democratização da sociedade. Assim, o professor, para exercer a sua função pedagógica com autonomia, deve também enfrentar e superar, em si mesmo e no ambiente escolar, os determinantes reprodutores da dinâmica social. Dessa forma, o papel social da escola requer a independência intelectual dos docentes e discentes, de forma que eles possam criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas.

Por conseguinte, o trabalho docente requer sempre uma parcela de improvisação e de adaptações a situações novas, que exigem reflexão e discernimento, para que o docente possa compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objetivos desejados e os meios a serem usados para atingi-los. Essa busca requer autonomia, pois o professor não é um mero executor de saberes construídos por outros, mas alguém que pode decidir e executar a sua atuação profissional a partir das “convicções pedagógicas”, das possibilidades de realizá-las e de transformá-las, mediadas pelo diálogo com os seus pares, dando corpo à autonomia, que se desenvolve num processo de relações.

Gimeno Sacristán (1995, 1998) afirma que há um forte controle sobre as escolas e isso origina um sistema de dependência dos profissionais em relação às diretrizes. Para ele, a criação e a originalidade dos professores circunscrevem-se mais na capacidade de resolução, de adequação/conflito às

condições preestabelecidas, pouco se envolvendo com a criação de diferentes situações. Essa dependência relativa ao meio social organizado em que desenvolvem os seus trabalhos, apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais. Gimeno Sacristán credita essa idéia a um sistema de práticas aninhadas que influenciam e delimitam a autonomia do professor. Colaborando nessa discussão, Imbernón (1998, p. 22) propõe:

[...] um novo conceito de profissão e função docente que iguala a todos os que se dedicam à tarefa educativa, salientando que se trata de uma atividade laboral permanente, pública e compartilhada que comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de co-responsabilidade com outros agentes sociais.

No contexto da prática de ensino, a autonomia requer construção permanente, através do diálogo e da compreensão e, no contexto específico do exercício de ensino, a negociação e o equilíbrio de posições. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa.

No percurso que vêm fazendo as professoras, o interesse pelas construções e reconstruções tem como pressuposto a hipótese de uma formação que vise a resgatar os sujeitos da prática, que contribuía para a autonomia dessas professoras, frente às decisões da prática. Subjaz, então, o entendimento de que a escola não só reproduz, mas, também, produz sujeitos capazes objetivamente de se situar frente à realidade.

Assim, a possibilidade de superação da alienação pode ser construída em micro espaços, no cotidiano da escola, no trivial da sala de aula, em questões que costumeiramente desconsideramos por parecerem banais ou insignificantes. Mas essa mesma realidade, que nos fornece os elementos para melhor compreendê-la, dificulta-nos o discernimento pela materialidade das relações no seu cotidiano que, por vezes, inviabiliza a reflexão da prática. Os elementos que fazem parte do “cotidi-

ano da escola e o saber fazer dos professores, antes desconsiderados pela ciência da educação, podem conter o germe da mudança” (AZZI, 1996, p.5). Para que esse germe se manifeste, é preciso perguntar por esse saber, pela experiência que o constrói, para que, uma vez retomados, possam ser apropriados pelos professores.

Ao analisar a autonomia, numa perspectiva educativa, Contreras (1997) diz que ela é uma qualidade necessária em razão do que o ofício de ensinar exige. Aprofunda, ainda, o significado de autonomia, numa concepção educativa menos técnica e mais humana.

Sendo assim, só o ato de assumir o compromisso pessoal com opções pedagógicas pode proporcionar a base para enfrentar a imprevisibilidade da prática docente. A autonomia não se desvincula da relação das pessoas com as quais nós trabalhamos e, por não ser um padrão fixo de atuação, representa um aprendizado contínuo, uma abertura, uma reconstrução permanente da própria identidade profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir desse estudo, é possível afirmar que o contexto educativo, o qual expressa valores, compromissos e compreensão permite ao professor, no exercício da profissão, a compreensão do ato educativo e o desenvolvimento da autonomia.

Contreras (2002) acentua que a autonomia pressupõe a capacidade de decisão e intervenção no âmbito da ação educativa, o que requer a participação de todos na organização escolar.

Nessa perspectiva, a construção da autonomia pressupõe pensar e agir coletivamente, de forma relacional e dialógica, ampliando o próprio espaço de ação. Um importante elemento a ser ressaltado sobre este aspecto é que as professoras expressam um sentido de autonomia como liberdade de planejar e realizar as tarefas no dia-a-dia da sala de aula. Há também manifestação da responsabilidade que têm com o ato educativo.

Não há indícios de que compreendem autonomia na perspectiva de emancipação, como processo de luta, voltada para transformação das condições institucionais e sociais.

Diante destas constatações, consideramos pertinente que o professor alcance uma autonomia, construída no cotidiano com os seus pares e que permita a reconstrução permanente da própria identidade profissional.

## **PRIMARY EDUCATION TEACHERS' AUTONOMY: IN SEARCH OF COMPREHENSION**

**ABSTRACT** — *The present paper has the objective to reflect upon the importance of the teacher's autonomy in the teaching activity. The analysis of the teacher's thought about his autonomy is a powerful instrument for the care and meaning of the teaching labor. This work is a part of an investigation, which has already been concluded, and was taken as a case study under a qualitative way, with focus on primary teachers from a school in the city of Feira de Santana. At first, it shows as the investigation has occurred with the process of collecting data and the context of the research. Then, autonomy is treated under the light of theory x empirical data. The research also permits to understand institutional and social implications besides the classroom context.*

**KEY WORDS:** *Autonomy. Emancipation. Teacher.*

### **NOTAS**

<sup>1</sup>Este trabalho é um recorte da pesquisa do NUFOP intitulada: Profissionalidade docente: saberes e autonomia. Colaboraram nessa investigação as alunas bolsistas de Iniciação Científica, Aline Daiane Nunes Mascarenhas /PROBIC, Carla Barreto Pereira/PROBIC e Adriana Ísis Carneiro Trabuco/FAPESB.

<sup>2</sup>A proposta inicial de criação da referida escola era de ser uma escola vinculada ao Departamento de Educação, por ser este um *locus* tradicional de formação de professores na referida Instituição. Essa proposta não foi adiante e, a partir de um convênio, a Prefeitura de Feira de Santana se tornou responsável pelas ações pedagógicas ali desenvolvidas, sem qualquer participação efetiva dos professores da UEFS.

<sup>3</sup> Para Huberman (1995, p. 38) o conceito de carreira apresenta várias vantagens: em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológico e sociológico. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou uma série de organizações) e de bem compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

<sup>4</sup> Pequeno porte é escola a que possui cerca de 400 a 500 alunos matriculados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AZANHA, José Pires. **Autonomia da escola: um reexame**. In: Revista *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente na escola pública capitalista: a construção do conceito**. CEDU/URSC, Florianópolis, maio, 1996.

BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLER, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1988.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Publicações Dom Quixote/IIE, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Espanha: Editorial Graó, 1998.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. O (des)prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004. 133p.

PEREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

SILVA, Jair Militão. **A autonomia da escola pública**: a re-humanização da escola, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.