

La construcción de la autonomía en el trabajo del profesorado.

Resumen

Elzamir Gonzaga Silva
Doctoranda

Fernando Gil Villa
Director

2008

La construcción de la autonomía en el trabajo del profesorado.

Elzamir Gonzaga Silva

El motivo para investigar el tema de la autonomía en la práctica docente surgió de un trabajo anterior cuya preocupación era estudiar cómo los profesores definían los conceptos “enseñar y aprender” (Silva e Tunes, 1999). En ese trabajo se constató que existía una influencia muy fuerte de la forma en la que el trabajo de los profesores era organizado por una institución escolar sobre el concepto del acto de enseñar elaborado por ellos. A partir de ese hecho, se cuestionaron cuales serían los factores que podrían interferir en el ejercicio de la función de enseñar y qué características de organización escolar tendrían más peso en las acciones docentes para ejercer plenamente esta función.

Se elaboró un concepto de autonomía basado en los fundamentos de Kant (2001, 2005) sobre la autonomía de la voluntad y en las investigaciones sobre el trabajo docente (Contreras, 1997; Enguita, 1995; Silva e Tunes, 1999; Gauche, 2001; Bueno, 1998; Paro, 2001; Gauche e Tunes, 2002; Basso, 1998; Tunes, 1981; Arendt, 2004; Freire, 1995; Evans e Fischer, 1992; Wilson, 1993; García e Porlón, 1990; Kirk, 1991; Carvalho, 2002; Tuettemann e Punch, 1992; Koestner e Losier, 1996).

En Kant (2001, 2005) descubrimos algunos principios que son objeto de discusión desde hace tiempo y que describimos a continuación para ilustrar los puntos esenciales en los que nos basamos para elaborar nuestro concepto de autonomía. Estos

puntos son descritos de forma detallada en el texto completo de la tesis, y se resumen en los siguientes corolarios:

1. la voluntad es autónoma y determinada por la razón pura en el caso de que exista un fundamento práctico (proposiciones, o principios, determinantes universales de la voluntad);
2. estos principios, cuando están relacionados con la voluntad del sujeto, son individuales y subjetivos; y cuando son válidos para la voluntad de todo ser natural, son colectivos y objetivos;
3. solamente por la razón pura se llega a una regla universal;
4. el principio de una ley moral debe encontrarse exclusivamente en los conceptos de la razón pura; cualquier otro precepto basado en principios empíricos puede ser regla general pero nunca una ley moral;
5. la razón es una capacidad superior de desear;
6. el deber está relacionado con una ley y reside en la razón;
7. la ley moral ofrece al ser humano principios y reglas racionales para su práctica; esas reglas son puras porque son racionales;
8. la ley moral exige una capacidad de juzgar determinada por la experiencia;
9. la voluntad sólo es libre cuando se fundamenta en la razón – es decir, si la voluntad se apoya en un factor externo a la razón, no es libre.

En la investigación sobre el trabajo docente, también descrito de una forma extensa, encontramos algunos principios que fueron útiles en la discusión relativa al concepto de autonomía. Los principales son:

1. La autonomía es una necesidad básica para el acto de enseñar;
2. El profesorado es parcialmente autónomo;
3. La responsabilidad, el compromiso y la naturaleza de la enseñanza construida socialmente son conceptos claves en la definición de la autonomía docente;
4. El sistema jerárquico en el que se organizan las instituciones de enseñanza no favorece la aparición de acciones autónomas;
5. La reflexión sobre el quehacer pedagógico es esencial para la construcción de la autonomía docente;
6. Existen aspectos personales que interfieren y facilitan una acción autónoma;
7. Existen aspectos externos que también ejercen influencia en esta acción;

8. La percepción de la autonomía interfiere en la salud del profesional dedicado a la educación pudiendo generar sentimientos opuestos como angustia (en el caso de que el profesional se sienta heterónimo), o satisfacción (en el caso de que se sienta autónomo);
9. La autonomía está relacionada con el sentimiento de potencia, autenticidad, responsabilidad y elección, con la evaluación reflexiva de los intereses y necesidades de alguien, así como con la aceptación de ciertas influencias en detrimento de otras.

Así, se elaboró el siguiente concepto de autonomía:

“...ejercicio racional y responsable de la voluntad dirigida a un objetivo en sí mismo en detrimento de sus resultados.”

Como parte de los principios de Kant y de las investigaciones sobre la autonomía docente están relacionados con la elaboración de leyes propias, consideramos importante añadir a nuestra discusión los dispositivos legales relativos a la actividad docente, especialmente lo que se dispone en la principal ley brasileña sobre la educación, reproducida parcialmente a continuación.

1 - La Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) y la autonomía docente.

La escolarización en Brasil se divide en tres niveles: fundamental, medio y superior. El nivel fundamental es el único que es obligatorio y tiene ocho años de duración, el nivel medio dura tres años y el nivel superior varía conforme el curso.

Los mayores índices de suspensos ocurren en el nivel fundamental, y, casualmente, es también el nivel de escolarización que sufre más interferencia del Estado. Veamos los datos:

Tabla 1 – Porcentajes de rendimiento escolar Brasil/2002.

Año	Movimiento	1ª serie	2ª serie	3ª serie	4ª serie	5ª serie	6ª serie	7ª serie	8ª serie
1991	Aprobados	59,88	65,99	71,35	74,58	55,62	62,54	66,84	73,82
	Suspensos	22,62	21,03	16,13	12,75	22,76	18,73	15,29	10,29
	Abandono	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		
1992	Aprobados	57,66	65,08	70,30	73,93	57,45	64,21	68,69	76,15
	Suspensos	20,60	20,24	15,20	11,72	20,87	17,55	13,97	9,32
	Abandono	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
1993	Aprobados	39,68	77,60	70,10	80,98	66,40	74,46	79,77	85,78
	Suspensos	7,99	30,06	16,59	13,96	15,59	22,82	17,83	13,07
	Abandono	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
1994	Aprobados	57,50	61,17	73,55	77,94	62,52	68,87	73,26	80,90
	Suspensos	20,03	17,33	14,25	10,66	20,22	17,00	12,96	8,56
	Abandono	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
1995	Aprobados	61,95	67,92	74,55	78,40	62,49	68,56	73,29	79,30
	Suspensos	18,92	18,79	13,21	9,96	19,12	15,54	12,14	8,16
	Abandono	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
1996	Aprobados	63,51	72,78	77,59	81,55	65,71	72,12	76,42	82,11
	Suspensos	18,58	16,34	12,24	9,05	17,27	13,59	10,30	7,23
	Abandono	12,50	8,31	7,39	6,86	14,54	12,01	10,78	9,02
1997	Aprobados	66,58	76,03	81,39	84,01	71,81	77,00	80,58	85,14
	Suspensos	18,14	13,47	8,98	6,95	12,27	9,63	7,54	5,39
	Abandono	12,41	7,64	6,72	6,04	12,53	10,07	9,24	7,66
1998	Aprobados	69,44	78,18	82,53	85,83	74,22	80,04	82,45	86,75
	Suspensos	16,16	11,99	8,13	6,31	9,39	7,63	6,06	5,01
	Abandono	12,70	8,08	7,09	6,35	12,43	10,19	9,40	8,31
1999	Aprobados	70,36	77,36	81,70	84,76	73,57	79,84	78,79	85,23
	Suspensos	15,51	12,85	8,45	7,96	10,38	9,08	7,20	6,27
	Abandono	11,37	7,60	7,00	6,02	12,01	10,05	9,47	8,92
2000	Aprobados	70,51	76,46	79,70	83,68	72,16	79,03	76,73	85,53
	Suspensos	15,05	13,49	9,18	8,43	11,27	9,68	7,71	7,18
	Abandono	11,26	7,76	7,32	6,58	12,78	10,25	9,87	10,19
2001	Aprobados	73,72	78,92	81,33	85,21	72,51	80,98	78,65	85,52
	Suspensos	15,09	13,58	9,45	8,97	12,05	9,83	7,90	7,71
	Abandono	9,18	6,11	6,26	5,48	11,57	9,03	8,94	9,17
2002	Aprobados	74,87	79,32	81,42	86,02	71,67	79,54	77,35	84,76
	Suspensos	14,91	14,04	9,87	9,21	13,25	11,31	8,90	8,27
	Abandono	8,36	5,34	5,76	5,09	11,41	9,01	9,22	9,38
Total (media)	Aprobados	63,81	73,07	77,13	81,41	67,18	73,93	76,07	82,58
	Suspensos	16,97	16,93	11,81	9,66	15,37	13,53	10,65	8,04
	Abandono	11,11	7,26	6,79	6,06	12,47	10,09	9,56	8,95

Fuente: MEC/INEP/SEEC (Brasil, 2004)

Considerando la media de aprobados entre 1991 y 2002 (MEC/INEP/SEEC, 2004), si 1000 (mil) alumnos ingresaron en la primera serie, veremos que de esos alumnos solamente 638 (seiscientos treinta y ocho) llegan a la segunda serie. De esos apenas 466 (cuatrocientos sesenta y seis) alcanzan la tercera serie y solamente 359

(trescientos cincuenta y nueve) llegan a la cuarta serie. Al final de los primeros cuatro años de estudios, menos de un tercio de los estudiantes (292 – doscientos noventa y dos) completan este trayecto de escolarización.

La LDB, ley que establece las bases y define las directrices del proceso de enseñanza-aprendizaje en Brasil, determina cual es la finalidad de la educación:

- el desarrollo pleno del alumno,
- su preparación cívica, y,
- su cualificación para el trabajo – todo esto establece lo que la acción docente debe conseguir.

Esta ley define también:

- que la educación pública tenga una gestión democrática (pero no define lo que es gestión democrática; deja un vacío sobre cómo debe ser la elección de dirigentes en las escuelas);
- que el Estado debe garantizar los padrones de calidad mínimos mediante la variedad y cantidad mínima de insumos indispensables para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje;
- la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza fundamental, incluso para aquellos que no completaron su formación en la edad apropiada – se exige habilidad para trabajar con personas de todas las edades.

Esta ley define, además, 11 principios (Art. 3^{er}.) para la administración de la enseñanza; entre ellos figuran: igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela; libertad para aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura, el pensamiento, el arte y el saber; pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas; respeto a la libertad y aprecio a la tolerancia; valorización del profesional de educación escolar; gestión democrática de la enseñanza pública; garantía de padrón de calidad; valoración de la experiencia extra-escolar; vinculación entre la educación, el trabajo y las prácticas sociales.

La valoración del trabajo docente presenta las siguientes dificultades:

- 1- Es la categoría que posee los peores sueldos, necesita constante capacitación, actualización, y oposiciones para la ocupación de vacantes. Así, la carrera se torna poco atrayente.

La valorización del trabajo docente es el aspecto más difícil de solucionar. En el funcionariado público brasileño, el profesorado es la categoría laboral que tiene peor sueldo. El paso principal para realizar tal valorización sería terminar con esa diferencia o, por lo menos, disminuirla. Otros problemas que generan dificultad son: la capacitación – la cantidad de profesores en activo que poseen solamente el curso normal* es tan grande que llevaría ochenta años capacitar a todos (Mello, comunicación personal en el *Fórum Brasil de Educação*, Brasília, 2003); la realización de oposiciones para ingresar a los puestos de trabajo en la sala de aula y los mecanismos de progresión en la carrera de magisterio – no existe una política para la apertura de nuevas vacantes para profesores y tampoco un plan de carrera para poder progresar; tampoco existe una política para actualización permanente (Carneiro, 1998).

- 2- Condiciones mínimas en las escuelas para desarrollar plenamente la función de enseñar que se reflejan en los patrones de calidad: fundamentos éticos, demandas sociales frente al saber formal, cualificación y buena remuneración de sus profesionales, escuelas bien equipadas, elección de las disciplinas, integración de los contenidos, formulación de los objetivos, forma de construcción del aprendizaje, materiales pedagógicos disponibles, evaluación periódica de la práctica docente, perfeccionamiento permanente en servicio.

La cuestión substancial sería que los profesores tuvieran una actitud ética de comprometimiento con sus alumnos, algo que no se puede obtener por la fuerza de la ley, ya que depende del juicio personal de cada uno.

La calidad de la educación se ve también afectada por la falta de un concepto más fundamentado en los resultados de la escolarización, lo que resulta en medir la calidad como cantidad. Es lo que pasa con la evaluación.

La evaluación se transforma en un fin y no en un medio, ya que la LDB indica que es función de la Federación normalizar y evaluar la educación en sus tres niveles.

El artículo 13º establece cuales son los deberes del profesorado:

- I. participar de la elaboración de la propuesta pedagógica del establecimiento de enseñanza;

* Curso de nivel medio que forma docentes.

- II. elaborar y cumplir el plan de trabajo, según la propuesta pedagógica del establecimiento de enseñanza;
- III. cuidar del aprendizaje de los alumnos;
- IV. establecer estrategias de recuperación para los alumnos de menor rendimiento;
- V. administrar los días lectivos y horarios de clase establecidos, además de participar integralmente en los periodos dedicados al planeamiento, a la evaluación y al desarrollo profesional;
- VI. colaborar con las actividades de la escuela de articulación con las familias y la comunidad.

El inciso IV no haría falta si el III se cumpliera. La ley presenta otras paradojas, como es el caso del Art. 25, que define la adecuación, por las autoridades, de la relación entre el número de alumnos y de profesores, para, en seguida, añadir un párrafo donde permite que cada institución haga la adecuación conforme a “las condiciones disponibles y características regionales”.

Otro factor importante es la definición del currículo, objeto de los Art. s 26 y 27 de la ley. En esos artículos son definidas las disciplinas que deben ser ofertadas en la enseñanza fundamental, y los valores, condiciones de escolaridad, orientación para el trabajo y promoción de deportes. Se profundiza muy poco sobre los contenidos de las disciplinas.

Pero lo que aparenta libertad para elegir contenidos esconde otro mecanismo de control. Además de la ley, están también los “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN’s) que indican, a menudo, cuales son los contenidos que deben estar incluidos en cada año de escolaridad, e, inclusive, cuales deben ser las formas de administrar tales contenidos; y el “Plano Nacional da Educação” (PNE), que debería dar sustento a la educación con una filosofía consistente que buscara teorías sobre la naturaleza, el hombre, la sociedad y el mundo con que “...ordenar e interpretar os dados conflitantes da pesquisa educacional e das ciências do comportamento...”. (Carneiro, 1998:57)

O sea, además de la ley hay dos mecanismos más que dirigen la educación. El PNE es igual para todos los niveles pero los PCNs son dos, uno para el nivel fundamental y el otro para el nivel medio. Esta universalidad de la enseñanza es criticada por Illich (1979) que afirma ser imposible una educación universal para la escuela.

Según Cury (1997) aunque la LDB concentre en la Federación muchas funciones (concordando con Ilich, 1979), es innovadora en la medida en que presenta una distribución más descentralizada de las obligaciones de los municipios, estados y federación, lo que significa que las otras LDB's eran todavía más centralizadoras.

Una vez definidos los objetivos, la amplitud, los tipos de gestión, la calidad, los derechos y deberes, los principios, y la organización estructural de la educación, la LDB pasa a definir criterios de progresión en los distintos cursos. Por la forma en que define esos criterios, la LDB interfiere en los resultados de la educación, cosa que debería estar bajo la responsabilidad de los profesores. Y lo hace en la medida en que determina los criterios para la “progresión continuada”, un modelo mal empleado por autoridades gubernamentales.

Originalmente la idea sería que el alumno progresara en las series escolares, aunque no lograra alcanzar el aprendizaje necesario, para que acompañe a sus compañeros y no precise volver lo que ya haya aprendido, asegurando, sin embargo, el aprendizaje en el periodo siguiente. No obstante, la progresión pasó a ser “automática”, un mero mecanismo para ocultar los alarmantes índices de suspensos mostrados en la Tabla 1.

Este sistema exige la adopción de una filosofía que, según Paro (2001), no coincide con la que sigue la mayoría de los docentes, que entienden el suspenso como una forma de punición para los estudiantes poco dedicados. El suspenso serviría como “incentivo” (o “amenaza”) para que los alumnos estudiaran. Para que este sistema tuviera éxito, sería necesario modificar la estructura de la enseñanza. En lugar de apoyarse en la “aprobación” del estudiante debería basarse en su “aprendizaje” (Carneiro, 1998).

Después de la definición de los criterios de aprobación del nivel fundamental, la ley pasa a ocuparse del nivel medio. Eso denota una definición de educación según una división *a priori* de fases. El foco de la ley parece ser más el pasar de año que el aprendizaje.

Primero, se definen las funciones o finalidades de la enseñanza media: “...i) consolidar conocimientos anteriormente adquiridos; ii) preparar el ciudadano productivo; iii) implementar la autonomía intelectual y la formación ética; y, además, iv) contextualizar los conocimientos.” (Carneiro, 1998:107). Este autor añade que esta definición suscita la interdisciplinariedad de contenidos, la flexibilidad curricular y el trabajo de equipo en su organización y funcionamiento. Desde nuestro punto de vista,

esto es una clara interferencia de la ley en la tarea docente, estableciendo de que manera el profesorado debe organizarse y organizar a su trabajo.

De acuerdo con Weber (1998), el concepto de ciudadanía – un atributo del sujeto político en la sociedad moderna – incluye la cuestión de la propia autonomía del sujeto. Sin embargo, si el profesorado no tiene condiciones de ejercitar su propia autonomía (Contreras, 1997:113), ¿cómo podrá tener condiciones de crearla en el alumnado, o verificarla, como dice Freire (1995)? Weber (1998) afirma que existe una creciente despolitización de las relaciones sociales. Freire (1995) alerta sobre la práctica que ocurre en Brasil de apodar “tía” a la profesora de primaria. Esta costumbre, según el autor, establece en la relación profesor-alumno una proximidad ficticia, un falso parentesco que imprime una falsa relación familiar y elimina el carácter necesario de relación profesional que incluya la actitud crítica necesaria para testimoniar la autonomía, la democracia y la ciudadanía defendida por este autor.

2 - El trabajo de investigación

La indagación sobre la autonomía que el profesor tendría para ejecutar sus tareas, sobre cuáles serían las facilidades y dificultades que tendría para realizar innovaciones en su trabajo y de qué manera esas innovaciones impactarían en la institución y en los demás actores del escenario escolar, culminaron en una investigación preliminar mediante el análisis de la correspondencia recibida y emitida por una escuela, de forma semejante a lo que hizo Zanotto (1985).

En esta fase, el objetivo era observar la interacción de la escuela con la instancia jerárquica inmediatamente superior y cuáles serían las características de esta interacción en términos de organización de las acciones docentes ejerciendo la función de enseñar. En esa ocasión fue investigado, mediante entrevistas y observaciones, qué otros elementos podrían estar relacionados con las acciones docentes y con los resultados del proceso enseñar-aprender.

Primero se realizó un análisis de toda la correspondencia recibida y emitida por la escuela entre enero y diciembre de 1999 – en esta fase fueron analizados 360 documentos, entre ellos oficios, informes, memorandos y circulares. De ese total, 184 eran memorandos y 139 eran circulares, que, sumados, totalizaban 323 documentos.

Los memorandos eran, en general, emitidos por la escuela y las circulares eran emitidas por la Sessão de Coordenação Pedagógica (SCP) de la Diretoria Regional de Ensino (DRE – instancia jerárquica inmediatamente superior a la escuela). Los 37 documentos restantes eran oficios emitidos por órganos superiores, como la Secretaria de Segurança Pública, la Secretaria de Educação o el Ministério da Educação; y los informes eran emitidos por otras instituciones incluyendo propaganda o noticias de periódicos, así como solicitudes a la dirección de la escuela.

El análisis documental se concentró en las circulares por tratarse de un contenido que, de hecho, interesaba investigar. Estos documentos fueron analizados según su contenido, se la escuela envió o no una respuesta, y la relación entre el documento y el trabajo docente. En el análisis de contenido encontramos diez categorías; en el análisis de respuestas, tres; y en el análisis de la relación entre esos contenidos y la acción docente encontramos 12 categorías, descritas en el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Resumen de las categorías de análisis y sus subdivisiones.

	CONTENIDO	RESPUESTA	RELACIÓN
C A T E G O R Í A S	1. Divulgación de cursos para profesores 2. Divulgación de eventos 3. Información sobre el control de profesores 4. Información sobre el control de profesores y alumnos 5. Envío de material o transferencia de nuevos funcionarios 6. Informes sobre leyes, normas y reglamentos 7. Convocatoria de reuniones 8. Relativa a proyectos de enseñanza 9. Avisos diversos 10. Informes de interés para los alumnos	1. HUBO 2. NO HUBO 3. NSA (no se aplica)	1. Actualización 2. No se aplica 3. Auxilio 4. Impedimentos 5. Definición de condiciones 6. Inhibición de actos alternativos o burla 7. Planificación 8. Formación/cualificación 9. Incentivo para el desarrollo de proyectos 10. Informativo/ esclarecedor 11. Incentivo para la participación en eventos 12. Control

En el análisis de los contenidos, se observó que un número mayor de documentos trataban sobre convocatorias de reuniones con coordinadores pedagógicos y directores de escuelas, con 19,3% del total. Divulgación de cursos y de eventos, con 18,6% y 17,9%, respectivamente, estaban en segundo lugar en abundancia. La diferencia entre las frecuencias de estos tres contenidos no es

significativa – en términos absolutos fue apenas de un documento. Información sobre el control de profesores es el siguiente con 15,7%. Esas cuatro subclases sumadas superan los dos tercios de la correspondencia, con 71,5% del total.

En la correspondencia emitida por la SCP predomina la preocupación sobre la participación de los profesores coordinadores y directores en las reuniones ordinarias, la formación de los profesores, y su participación en eventos tales como congresos y encuentros. Pero todo eso ocurre con bastante control, dado que “información sobre el control de los profesores” viene justo después de esas tres subdivisiones y figura también entre los documentos más numerosos.

Tales documentos, generalmente, contenían listas de frecuencia de profesores de los cursos, o solicitaban estas listas de la dirección de la escuela. Si consideramos también las reuniones que tenían por finalidad elaborar estrategias y la planificación de la enseñanza, como una forma de controlar el trabajo docente, veremos que el control es una de las mayores preocupaciones de la SCP, visto que ambas suman 35%, o sea, la tercera parte de la correspondencia. Si además añadimos a ese número los informes sobre leyes, normas y otras directrices en la misma categoría general “control” (ya que se trata también de orientación del trabajo docente) tendremos 62 documentos, o 44,3%, casi la mitad del total de los documentos enviados a la escuela en un año.

Comparando estos datos con la correspondencia relativa a proyectos de enseñanza, veremos que hay una discrepancia muy grande, pues sólo uno de los documentos tenía ese contenido. A nuestro entender, elaborar proyectos de enseñanza sería una forma de que los profesores experimentasen formas alternativas de trabajo de acuerdo con las características de sus clases, pues tal actividad no es objeto de reuniones de coordinación destinadas a la planificación general. Esto corrobora lo que dijo Enguita (1995) sobre la regulación del trabajo de los profesores.

También parece que la falta de correspondencia con este contenido representa, de hecho, una ausencia de incentivo para las acciones alternativas y para el ejercicio de la razón partiendo de los profesores en la escuela investigada. Tal hecho niega el necesario ejercicio de la razón en las acciones, requisito para la autonomía de la voluntad, según como fue analizado por Kant (2001, 2005). Esto también es contrario a lo dispuesto en la LDB sobre la participación del docente en la propuesta pedagógica.

A seguir, la Tabla 2 resume las frecuencias de los contenidos de la correspondencia analizada.

Tabla 2 – Frecuencia y porcentaje de las subdivisiones de la categoría CONTENIDO.

	Contenido	N	%
1°	7. Convocatoria de reuniones	27	19,3
2°	1. Divulgación de cursos para profesores	26	18,6
3°	2. Divulgación de eventos	25	17,9
4°	3. Información sobre el control de profesores	22	15,7
5°	6. Informes sobre leyes, normas, reglamentos	13	9,3
6°	4. Información sobre el control de profesores y alumnos	9	6,4
7°	9. Avisos diversos	9	6,4
8°	5. Envío de material o transferencia de nuevos funcionarios	4	2,9
9°	10. Informes de interés para los alumnos	4	2,9
10°	8. Relativa a proyectos de enseñanza	1	0,7
	Total	140	100,0

La falta de interés de la SCP sobre el ejercicio de la razón por los profesores se expresa de una manera más significativa en la categoría envío de RESPUESTA, como muestra la *figura 1*.

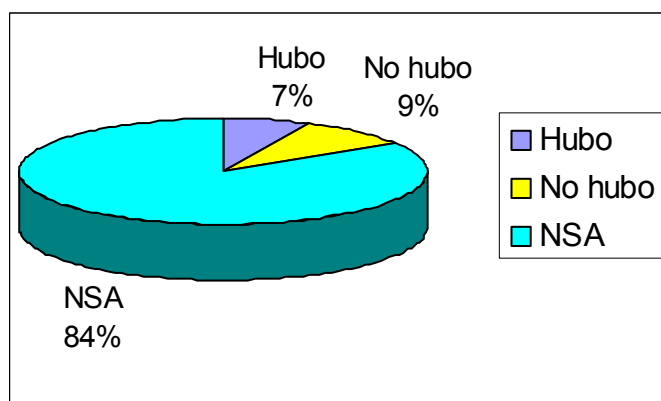


figura 1 - frecuencia de envío de RESPUESTA a la correspondencia recibida por la escuela

La mayoría de los documentos recibidos en la escuela no admitía respuestas. Eran cartas que trataban solamente de avisar, controlar, convocar reuniones, divulgar y establecer normas del trabajo docente. Ante este dato, suponemos que la SCP no está muy preocupada en establecer una relación de diálogo con la escuela. Este dato puede ser interpretado de muchas maneras: en primer lugar, la acción autónoma

quedaría perjudicada por la dificultad de crear o mantener contacto con la instancia superior visto el modo cómo constituye su comunicación con la escuela, ni siquiera existe esa apertura; en segundo lugar, la falta de intercambio puede crear en los docentes la expectativa de que su función se limita a recibir y cumplir las órdenes que vienen de arriba, así como el conformismo de permanecer esperando que venga ya lista la planificación para no tener ningún trabajo; en tercer lugar, quizás esa falta de intercambio sea una falta de estímulo de actitudes alternativas porque los profesores pueden sentirse inseguros al proponer actividades: la idea es que el diálogo no es necesario. También hiere principios básicos de la LDB, que considera la libertad de enseñar y aprender, y el pluralismo de concepciones e ideas.

Cuando analizamos la relación de los contenidos de la correspondencia con la acción docente también encontramos datos interesantes.

La mayor parte de la correspondencia trataba sobre la planificación, en total, 17,9% de los documentos. En segundo lugar un dato significativo: la subclase “no se aplica” tuvo 12,9% del total de documentos; o sea, el porcentaje de segunda mayor frecuencia en esa subdivisión, es el de *Circulares* que no estaban relacionadas con el trabajo docente. Esos 18 documentos, de hecho, trataban sobre avisos generales como el término anticipado de las actividades de la DRE, cambios de horarios o cosas similares.

Es evidente que la mayoría de la correspondencia estaba relacionada con el trabajo de los profesores, siendo que, sumados todos esos documentos, llegaban a un total de 99, o 70,7% del total. Así, las otras subclases estuvieron incluidas en los 29,3% restantes. No obstante, entre los primeros, figuran formas de inhibición de actitudes alternativas que los profesores podrían tener.

Aunque sea con una frecuencia muy baja, esas inhibiciones no debieran existir si el objetivo es auxiliar el trabajo docente. Esos documentos tratan de inhibir actividades consideradas perjudiciales, como la utilización de horario de trabajo para actividades no relacionadas con él.

La mayoría de los documentos está relacionada con el trabajo docente; pero, aún así, es una relación de imposición de estrategias, modelos y procedimientos de trabajo, ya que sólo uno de los documentos trataba de incentivar la elaboración de estrategias de enseñanza diferentes de las estipuladas en las reuniones de planificación. La mayoría de los casos expresa una relación que demuestra la preocupación con la formación de los profesores y con la elaboración de una

planificación para sus acciones. En la Tabla 3 se resumen los tipos de relación y la frecuencia de cada uno.

Tabla 3 – Frecuencia de RELACIÓN entre contenido y trabajo docente.

Relación		N	%
1°	7 Planificación	25	17,9
2°	2 No se aplica	18	12,9
3°	11 Incentivo para la participación en eventos	16	11,4
4°	12 Control	16	11,4
5°	3 Auxilio	15	10,7
6°	1 Actualización	14	10
7°	8 Formación/ cualificación	13	9,3
8°	5 Definición de condiciones	8	5,7
9°	10 Informativo/ esclarecedor	7	5
10°	6 Inhibición de actos alternativos o burla	6	4,3
11°	4 Impedimentos	1	0,7
12°	9 Incentivo para la ejecución de proyectos	1	0,7
Total		140	100

Además de analizar la correspondencia, en esta etapa del trabajo de investigación también se realizaron entrevistas a los integrantes de la escuela, de las cuales escogimos varios contenidos con los que diseñamos el cuestionario aplicado en la muestra mayor. Fueron entrevistadas 11 personas: el portero de la escuela, la secretaria, una alumna, la cocinera, la cordenadora pedagógica y seis docentes.

En la Tabla 4 se muestra un resumen de la frecuencia en el contenido de las entrevistas.

Tabla 4 – Frecuencia en los contenidos de las entrevistas.

Referencias	N	%
Qué recursos tiene el profesorado	32	34,78
Cómo el profesorado trabaja	22	23,91
Cuáles deben ser las tareas del profesorado	16	17,39
La interferencia del profesorado en el desempeño del alumnado	11	11,95
Qué necesita el profesorado	9	9,78
El buen / malo profesor	2	2,17

En resumen, los resultados obtenidos en esta etapa demostraron que:

- 1- la interacción de la escuela con la instancia superior era prácticamente de una única vía en que la que la segunda establecía una comunicación tal que la primera tenía pocas oportunidades de interlocución. Este resultado fue

observado debido a la cantidad de documentos que no admitían respuestas de la institución receptora. Más del 80% de las comunicaciones no admitían respuestas.

- 2- Los integrantes de la institución evaluaban las acciones docentes conforme a las acciones discentes y a las relaciones entre los componentes de este cuerpo profesional, y entre estos y la dirección de la escuela. La intervención institucional era evaluada con base en la oferta o no de las condiciones para la ejecución del trabajo docente en términos estructurales y materiales.

A partir de los datos observados en el estudio preliminar, se elaboró un instrumento cuya finalidad era observar la existencia de estas mismas características en un grupo mayor de docentes. El instrumento en cuestión era un cuestionario con cincuenta afirmaciones formuladas a partir de los datos observados en el análisis documental, en las observaciones y en las entrevistas.

Los participantes de esta fase de la investigación respondían a las afirmaciones según una escala de concordancia de 1 a 5 - donde 1 correspondía a “totalmente de acuerdo” y 5 “totalmente en desacuerdo”.

Este instrumento incluía una introducción donde era descrito el objetivo de la investigación y las instrucciones para completarlo. Los participantes respondían al cuestionario en la presencia de la investigadora y eran informados, verbalmente, que solicitaran esclarecimiento en caso de dudas.

Con los resultados obtenidos en esta fase de la investigación fue posible identificar la muestra con precisión y observar la existencia de las características encontradas en la primera fase. Al menos 800 cuestionarios fueron distribuidos en cursos de formación de profesores, encuentros y reuniones de la categoría. De todos los cuestionarios distribuidos, 225 fueron respondidos. A seguir, se resumen los datos demográficos de la muestra.

Tabla 5 – Rango de edad y sexo de los participantes

Sexo	Rangos de Edad				Total
	18 a 25 años	26 a 35 años	36 a 45 años	46 a 55 años	
Hombre	5	10	6	3	24
Mujer	38	76	59	11	184
No contestaron					17
Total	43	86	65	14	225

Tabla 6 – Años de experiencia de los participantes

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1 a 10 años	116	51,6
11 a 20 años	91	40,4
21 a 30 años	18	8,0
Total	225	100,0

Tabla 7 – Tipo de institución donde trabaja

Tipo de institución	Frecuencia	Porcentaje
Pública	173	76,9
Particular	12	5,3
Ambas	13	5,8
Subtotal	198	88,0
No contestaron	27	12,0
Total	225	100,0

Tabla 8 – Forma de trabajo

	Frecuencia	%
Trabaja en equipo	175	77,8
Trabaja solo	41	18,2
Total	216	96,0
No contestaron	9	4,0
Total	225	100,0

En las respuestas de los participantes según la escala de concordancia se observó, resumidamente lo que sigue:

La tendencia general de la muestra fue de concordar con las afirmaciones: 24 de las 50 afirmaciones alcanzaron más del 50% de respuestas “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, en cuanto que sólo 10 afirmaciones tuvieron más del 50% de respuestas que no concordaron con ellas. El resto de las respuestas quedaron distribuidas a lo largo de la escala, pero las proporciones más altas fueron de concordancia. La afirmación número cuatro tuvo el porcentaje más elevado (97,8%) de respuestas que concordaban con ella (220 de un total de 224 respuestas).

Tabla 9 – Resumen de las cuatro afirmaciones con mayor porcentaje de “totalmente de acuerdo”.

NºItem	Afirmación	TT	Escala	%
04	Si el alumno muestra interés, el profesor debe estar preparado para atenderlo.	224	1	83,5%
05	La educación del alumno sirve también para que tenga una opinión crítica incluso sobre el trabajo de los profesores.	222	1	67,1%
43	No hay una fórmula ideal para todos, cada escuela, cada sala de clase y cada persona es una realidad diferente.	224	1	62,9%
17	Cuando veo que un trabajo que dio resultado, procuro saber cómo fue hecho.	223	1	59,6%

Escala: 1. Totalmente de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. Parcialmente de acuerdo, 4. Discuerdo en parte, 5. Discuerdo totalmente.

La afirmación nº 18 fue la única entre las siete afirmaciones con mayores porcentajes, en la que los encuestados no eligieron el punto 1 de la escala, sino el tres (es decir, “parcialmente de acuerdo, discuerdo en parte”). Este Item contiene la siguiente afirmación: “Los colegas están siempre disponibles para explicar y compartir las experiencias que tuvieron éxito”. De los 225 encuestados, 133 se manifestaron parcialmente de acuerdo, representando 59% del total.

Tabla 10 – Resumen de afirmaciones con porcentajes más alto y posición semejante en la escala utilizada.

Iten	Afirmación	N	Escala	%
18	Los colegas están siempre disponibles para explicar y compartir las experiencias bien sucedidas.	225	3	59,1%
34	El profesor necesita hacer contacto con otras escuelas para intercambiar experiencias llevadas a cabo con éxito.	224	1	58,5%
08	Cuando veo que mis alumnos están desmotivados, yo paro e intento ver otro camino, otra manera de trabajar.	224	1	57,6%

El item cuyo porcentaje de discordancia fue el mayor entre los investigados corresponde a la afirmación 13: “No leo ni busco formas alternativas de trabajo porque no tengo tiempo para eso.” 119 de 221 personas (53.8%) se manifestaron totalmente contrarias a tal afirmación. En total tenemos aquí un 85% de discordancia. Definitivamente los profesores de esta muestra no tienen falta de tiempo como impedimento de hacer su trabajo fuera de la sala de clase.

Afirmaciones con las mayores proporciones de concordancia tenían en común:

- tratar de actitudes, sea mediante la acción del alumno, sea por la búsqueda de otras maneras eficientes de hacer el trabajo docente;
- necesidad o falta de intercambio de experiencias;
- acciones alternativas frente a las condiciones laborales;
- condiciones proporcionadas en términos de materiales didácticos;
- disposición para buscar mudanzas y para cambiar.

Afirmaciones con las mayores proporciones de discordancia estaban relacionadas con:

- falta de tiempo para realizar tareas paralelas relacionadas a la función de enseñar;
- comportamiento de los alumnos ante el trabajo del profesor Bueno o malo;
- presencia de un interlocutor para ayudar a resolver las dificultades;
- cantidad de alumnos como dificultad;

- ausencia de control de la institución sobre el trabajo docente.

La cuestión del control institucional es crucial para nuestro estudio. Entre los mayores porcentajes de discordancia figuran las afirmaciones número 39: “No tengo que cumplir ninguna recomendación superior, todo lo que hago en mi trabajo es por mi cuenta.”; la número 46: “Huyo un poco del contenido programático, intento añadir o quitar lo que no es necesario. Tengo espacio para construirlo un poco, no hay uncontrol.”; y la número 47: “Yo nunca tuve la experiencia de trabajar en una escuela en que las cosas fuesen impuestas”. La Tabla 11 resume los resultados y los compara.

Tabla 11 – Comparación entre los porcentajes de las afirmaciones 39, 46 y 47.

Escala	Ítem 39		Ítem 46		Ítem 47	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1. De acuerdo totalmente	4	1,8	32	14,2	27	12,0
2. De acuerdo	11	4,9	49	21,8	53	23,6
3. Parcialmente de acuerdo, discuerdo en parte	48	21,3	93	41,3	40	17,8
4. Discuerdo	93	41,3	38	16,9	71	31,6
5. Discuerdo totalmente	69	30,7	10	4,4	31	13,8
No contestaron	0	0	3	1,3	3	1,3
Total	225	100,0	225	100,0	225	100,0

A juzgar por los datos de la Tabla 11 los profesores no ven muy bien su autonomía: el 72% discrepa sobre el que no se deba seguir recomendaciones, o sea, admite que las sigue, lo que supone que no hace todo su trabajo por su cuenta. Sin embargo, si el foco es el currículo, la muestra de la encuesta queda muy distribuida y la mayoría concuerda solo parcialmente que, aunque sea poco, puede modificar alguna cosa. Y cuando la afirmación se dirige a la existencia de imposiciones de la institución, otra vez la discordancia es mayor, aunque su distribución sea más amplia. Tal vez su determinación esté asociada a las leyes de la causalidad, como dice Kant (2001). Si es así, entonces debemos concluir que el profesorado no ejerce su voluntad cuando se trata de estos aspectos y, de este modo, este grupo no es autónomo, aunque la legislación brasileña parezca garantizarlo.

Para nosotros quedó claro, entonces, que entre los docentes investigados hay una disposición para buscar formas diferenciadas de trabajar, pero sus instituciones no siempre corresponden con incentivos.

Estos últimos datos de los cuestionarios indican que los profesores investigados perciben su papel y tienen una actitud comprometida con sus alumnos, pero cuando se trata de la institución, o están todavía confusos o la determinación de los contenidos de tales afirmaciones está sujeta a otros fenómenos.

3 - La escuela democrática y la autonomía docente

Ciertos modelos de gestión pueden influir de manera notable en la forma en la que los profesores perciben su autonomía. Neto (2003) afirma que la participación de la comunidad es necesaria para la escuela, ya que ésta respalda las decisiones tomadas en grupo por padres, funcionarios, docentes y discentes que son representados por la dirección de la escuela. Basso (1998) alega que la autonomía docente se presenta en la planificación de la acción en el proceso de trabajo. La presencia de docentes y discentes en esta planificación permite evaluar y planear continuamente el trabajo de enseñanza. La autonomía, según esta autora, está relacionada con las condiciones de trabajo docente, marcadas por la mala remuneración, larga jornada de trabajo, y aislamiento.

Carvalho (2002) mostró la experiencia de una escuela en el período de 1968 a 1986 y trató de analizar la evolución de la disciplina educación física frente a los cambios que afectaron tanto a la enseñanza como al escenario político portugués. El autor indica la existencia de investigaciones que muestran cómo el trabajo de los departamentos es producto de estrategias adoptadas de acuerdo con la naturaleza del contexto. En contextos de contracción, por ejemplo, se adoptan estrategias de minimización de pérdida de recursos. Las estrategias para enfrentar problemas de status de la disciplina y elecciones curriculares se articulan con las estrategias de gestión y promoción de las materias.

Estas aclaraciones son importantes en nuestro trabajo pues demuestran que la gestión es un elemento importante en la adopción de estrategias para afrontar los problemas que atingen la enseñanza. O sea, una gestión compartida facilita del poder afrontar los problemas en la enseñanza.

Entre otros aspectos también importantes, subrayamos la observación de Carvalho (2002) en sus investigaciones de que hay grupos de docentes con mayores o menores posibilidades de acciones alternativas en caso de contar con la anuencia de la dirección de la institución de enseñanza sobre sus acciones. Esta distinción influye en la manera en la que cada docente analiza su situación y la posibilidad de alterar su trabajo diariamente como quiera.

Según el autor, las desigualdades entre los grupos de docentes pueden ser modificadas de acuerdo con la credibilidad y el prestigio de sus componentes; de su especialidad; proximidad o distancia de la gestión; presencia de diversas redes de influencia; acuerdos; grado de compromiso interior o existencia de compromiso exterior.

La experiencia que describe este autor en su investigación señala la dimensión que, suponemos, hace falta en algunas instituciones de enseñanza: el trabajo en equipo, y las acciones de grupo. Pero, es bueno aclarar, grupo con propósitos bien definidos, prioridades establecidas, atención orientada hacia las oportunidades y su búsqueda, constante movilización, identidad y orden interna. En el trabajo de Carvalho (2002) el director aparecía como una figura que, en la escuela, poseía una legitimidad reconocida y que incentivaba a los profesores en el ejercicio de acciones autónomas.

La ausencia de una actitud autónoma, en muchos casos, tal vez tenga origen en esta falta de estrategias de movilización y motivación por parte de los gestores, sea la dirección o las instancias superiores, en lugar del mero control de actividades.

El director, en la investigación de Carvalho (2002), era mostrado como una figura clave en la administración y en la definición de la forma como el cuerpo docente ejercita sus funciones. Su visión y convicciones sobre la escuela, la educación y la importancia de la disciplina Educación Física influía sin duda en la manera en la que los profesores realizaban su trabajo. Pero también la sintonía entre los componentes de la escuela poseía influencia sobre estos aspectos. Todos tenían como meta importante y esencial en su trabajo, el aprendizaje, la formación de los alumnos. Esta cuestión envuelve compromiso con el alumnado, una actitud ética importante en la actividad docente.

4 - “Toda acción ética tiene como finalidad el bien supremo”

Esta es la afirmación aristotélica sobre la ética, la forma en la que este filósofo de la antigüedad definía la manera en la que los hombres deberían relacionarse. Según Aristóteles (2004), “todo conocimiento y todo trabajo tiende a producir algún bien” (Pág. 19). El bien al que se refiere el autor sería el bien vivir y el bien actuar, que equivalen a ser feliz. El autor, sin embargo, alude a lo que generalmente nos referimos al definir lo que es el bien.

Así, se refiere al bien como algo muy propio de un hombre. O sea, la acción humana tiene por finalidad algo muy personal. De este modo, el bien pretendido por el docente, objeto de nuestro trabajo, es también algo muy individual. Tal vez por eso algunos docentes no hacen todo lo que podrían: sus intentos son tan personales que no pueden exponerlos sin exponerse en extremo.

Este autor afirma además “... El bien del hombre viene a ser la actividad del alma en consonancia con la virtud [...] en una vida entera” visto que “...un solo día, o un corto espacio de tiempo, no hace un hombre feliz y virtuoso.” (Aristóteles, 2004:27). O sea, para que alguien sea considerado racional (por tanto ético y virtuoso) desde el punto de vista de Aristóteles, es necesario actuar de esa manera durante toda la vida.

Por lo que podemos suponer de las palabras de Aristóteles, lo que sirve para el individuo no es tanto el resultado, como la satisfacción de actuar bien. O sea, actuar en conformidad con sus principios. El argumento de Aristóteles sobre las buenas acciones y la felicidad se asemeja enormemente a lo que afirmó Kant.

Las buenas acciones y sus resultados tienen grand valor para Aristóteles, esta es la conclusión a la que se llega al observar todo que dice el autor sobre la virtud.

Para él, la virtud está entre las cosas venerables por sus cualidades relativas a lo que es bueno o importante, conceptos también relacionados con la ética (Gauche, 2001).

La voluntad es también la palabra clave en este contexto, y nos preguntamos cómo quedan los profesores que, sabiendo de su imposibilidad de hacer todo lo que quieren o hacerlo de la forma como prefieren, permanecen actuando bajo estas condiciones. Aceptan que otros actores definan la forma en la que deben ejecutar sus tareas, aunque parcialmente.

En el concepto de Kant (2005) la ética es una parte del conocimiento racional que se ocupa de la libertad y de las leyes de la voluntad según las que todo *debe* ocurrir. En este punto paramos para reflexionar sobre los profesores que dejan a cargo de expertos la programación de su trabajo y nos preguntamos: ¿de qué forma estos profesionales ejercen su libertad y voluntad si dejan para otros el pensar sobre sus actos? ¿Cómo consiguen mantenerse ausentes de una función que, según Kant (2005) es esencial para la determinación de la voluntad y que, a su vez, caracteriza la autonomía? ¿Qué responsabilidad tienen sobre los resultados de su trabajo?

Lo que llama la atención en el trabajo de este autor y se aplica más propiamente a esta investigación es el concepto sobre la importancia de la razón en la determinación de la voluntad humana. Las ideas de Kant resuenan en la forma como Arendt (2004) describe lo que sería la función más importante del habla: el pensar, la capacidad humana de discutir consigo mismo, un diálogo en el que el sujeto consigue evaluar sus actos como acertados o errados.

Desde nuestro punto de vista, pensar es una forma de ejercicio de la razón, como describió Kant (2001). Es por la razón, dice este autor, que somos conscientes de una ley que congrega todas las máximas que usamos en nuestros actos. A través de esta ley, prosigue, se construye la idea de una naturaleza no empírica, o sea, suprasensible, considerada por nosotros, seres racionales, como objeto de nuestra voluntad.

Pensar es un concepto esencial en nuestro trabajo. Lo que dice Arendt (2004) sobre la capacidad humana de reflexionar y su relación con las acciones buenas o malas nos proporcionan elementos de discusión sobre la actitud docente de no “hacer nada”: “...el poder externo que priva al hombre de la libertad de comunicar públicamente sus pensamientos, le priva al mismo tiempo de su libertad de pensar.” (Arendt, 2004, Pág. 45)

Aquí tenemos una pista para responder a la cuestión de por qué algunos docentes, sabiendo que no tienen total libertad de hacer lo que consideran mejor para su trabajo, permanecen en sus actividades: tal vez estén privados de pensar.

En nuestro análisis es importante la afirmación de que el ejercicio de pensar diferencia a las personas en los que juzgan por sí mismos y los que simplemente aceptan lo que les es propuesto o impuesto. Unos son capaces de ejercitar el auto interrogatorio. O sea, auto-preguntarse sobre todo lo que ocurre: si están o no de acuerdo, qué decisión tomar; aceptar o no, y por qué, y posteriormente tomar la

decisión. Según Freire (1995) toda práctica requiere de sus sujetos, programación y evaluación permanentes, o sea, la capacidad de juzgar.

Tomar decisiones de manera consciente, saber lo que se debe o no hacer según las propias convicciones, son componentes importantes de una acción autónoma.

En la cuestión del deber/no deber, sigue Arendt (2004), está incluida la amenaza de sanción de un Dios, de la comunidad, o de la conciencia (en este último caso, el arrepentimiento). La autora cita, en Kant, la amenaza de la conciencia por el desprecio por sí mismo, y en Sócrates, por contradecirse a sí mismo.

De esta argumentación se deduce el afecto encerrado en el juicio moral, según los autores citados. El “desprecio por sí mismo” y “contradecirse” serían temidos por aquellos que viven consigo mismos y que tienen evidentes sus proposiciones morales.

De la manera como viene descrito, el juicio moral parece una característica de personalidad, como analizado por Wilson (1993). Pero, como demuestra Gauche (2001), tal característica depende de la historia de vida y de las construcciones hechas con los otros. Así, lo que diferencia un profesor, digamos, dedicado y autónomo, sería su historia de vida, su capacidad de juzgar y la posibilidad de construir acompañado de otros.

Desde luego, si evaluamos un poco las afirmaciones de Arendt (2004), veremos que el hecho de que el sujeto sea desprovisto de la posibilidad de enfrentarse a sus acciones lo vuelven despreciable, o contradice su propio punto de vista, y eso contribuye a un acto criminal. Es decir, según la autora, este enfrentamiento significa pasar por un gran conflicto moral o crisis de conciencia (cuestión del menor daño o de la lealtad a la patria – en el caso de los crímenes de guerra).

El profesor considerado autónomo es aquel que logra establecer para sí mismo un parámetro, un compromiso con la propia conciencia, de cumplir su obligación o su función de enseñar, independientemente (recuerda Kant) de lo que establezca el sistema.

La libertad no es definida por causas externas – o sea – si existe una legislación que define el quehacer de los profesores, este grupo no es libre para hacer lo que quiera. Sin embargo, este grupo no piensa sobre el asunto. O sea, no se pregunta sobre su quehacer, no se pregunta si es cierto o no que sea planeado por otros. No se da al trabajo de reflexionar sobre sus tareas, si están bien hechas o no.

La progresión del juicio moral, considerando esto, sería:

NO PUEDO (Sócrates)

NO DEBO (Kant)

NO QUIERO (HACER DE ESTE MODO) > (profesores)

NO QUIERO (PENSAR)

Solamente la voluntad es libre, solamente ella pertenece exclusivamente al sujeto que la ejerce, solamente el querer es libre: “Los profesores no hacen porque no quieren”, o, “Los profesores no hacen porque solamente el querer es libre”. En el caso del “no quiero hacer de este modo”, tal vez los profesores no lo hagan por rebeldía.

Eso sería verdad si el profesorado simplemente cruzara los brazos. No es el caso. Lo que ocurre es que el profesorado desiste de hacer lo que considera mejor (deja de ser ético) y acepta o sigue las instrucciones del sistema. Sin embargo, como no consiguen aceptarlo por completo, la enseñanza queda en mal estado.

Según San Agustín (*apud* Arendt, 2004) “El hombre que conociendo lo cierto, deja de hacerlo, pierde el poder de saber lo que es cierto; y el hombre que teniendo el poder de hacer lo que es cierto, no quiere hacerlo, pierde el poder de hacer lo que quiere.” (Pág. 196)

La libertad de la voluntad está asociada a la satisfacción personal: la voluntad sólo surge cuando todas las necesidades están satisfechas. Si aplicáramos esta idea a la cuestión del profesorado, se podría entender por qué unos actúan y otros no: las necesidades de cada uno los distingue entre ellos.

5 - Por una revolución kantiana en la educación

Así como Kant procuró hacer una revolución copernicana en el campo de la metafísica, toda revolución kantiana en educación pasa por concentrar en los sujetos de la educación, docentes y discentes, las acciones educativas y su razón de ser. A muchos no nos compensa ni satisface el creer que lo mejor es dejar el pensar pedagógico en manos de terceros que seamos los profesores y los alumnos. Los que formamos parte de estos dos colectivos somos capaces de describir nuestras necesidades y de encontrar las maneras de suplirlas pues estamos, más que nadie, constantemente en contacto con las mismas (Freire, 1995).

Referencias Bibliográficas

Arendt, Hannah (2004). *Responsabilidade e Julgamento*. Trad. Rosaura Eichenberg São Paulo, Cia das Letras, 2004, 375p.

Aristóteles, (2004). *Ética a Nicômaco*. Trad. Pietro Nassetti. Ed. Martin Claret, 239p.

Basso, Itacy Salgado (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, V. 19 N. 44, Abril, pp. 19-32.

Brasil (1996) LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil, MEC/INEP/SEEC. (2004) <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/03Apresenta.pdf>

Bueno, B. O. (1998). Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. Em Belmira Oliveira Bueno; Denice Barbara Catani e Cynthia Pereira de Sousa (orgs.) *A Vida e o Ofício dos professores*. São Paulo: Editora Escrituras, pp. 7-22.

Carneiro, M. A. (1998). *LDB Fácil – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 8ª Ed., 2002, 220p.

Carvalho, L. M. (2002). *Oficina do colectivo – narrativas de um grupo de disciplina de Educação Física (1968-1986)*. Lisboa: EDUCA/SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 300p.

Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid, Ed. Morata, 227p.

Cury, Carlos Roberto Jamil (1997). As vozes da LDB. *Presença Pedagógica*, V. 3, No. 15 Mai./Jun. 1997, pp. 31-37.

Enguita, M. F. (1995). *La Escuela a Examen*. Madrid, Ed. Piramide.

Evans, B. K. And Fischer, D. G. (1992). A hierarchical model of participatory decision-making, job autonomy, and perceived control. *Human Relations*, Vol. 11, págs. 1169-1189.

Freire, P. (1995). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Ed. Olho d'Água, 127p.

García, J. E. E Porlón, R. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Revista Investigación en la Escuela*, no. 11, Págs. 25-37.

Gauche, R. (2001). Contribuições para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor. *Tese de doutorado*. Brasília: Universidade de Brasília, 213p.

Gauche, R. E Tunes, E. (2002). Ética e autonomia: a visão de um professor do ensino médio. *Química Nova na Escola*, no. 15, Maio, págs. 35-38.

Ilich, I. (1979). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 5ª Edição, 184p.

Kant, Emmanuel (2001). *Crítica da Razão Prática*. [Tradução do alemão por Artur Morão] Lisboa: Edições 70, 192p. (Originalmente publicado em 1788).

Kant, Immanuel (2005). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. [Traduzida do alemão por Paulo Quintela] Lisboa: Edições 70, 117p. (Originalmente publicado em 1785).

Kirk, G. (1991). Criterios para un diseño curricular desde la perspectiva de la investigación acción. *Revista Interuniversitária de Formação del Profesorado*, págs. 35-43.

Koestner, R. And Losier, G. F. (1996). Distinguishing reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality*, Vol. 64, no. 2, June, págs. 165-494.

Neto, J.F.M. (2003). A opressão na escola: somos hospedeiros do algoz? *Dissertação de Mestrado*, Brasília, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 128p.

Paro, V. H. (2001). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Em Vitor Henrique Paro (org.) *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Ed. Xamã, pp. 13-31.

Silva, E. G. & Tunes, E. (1999). *Abolindo Mocinhos e Bandidos: o professor, o ensinar e o aprender*. Coleção Fórum Permanente de professores. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 268p.

Tuettemann, E. And Punch K. F. (1992). Teacher's psychological distress: the ameliorating effects of control over the work environment. *Educational Review*, Vol. 44, no. 2, págs. 181-194.

Tunes, E. (1981). Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problema de pesquisa, através de seus relatos verbais. *Tese de Doutorado*, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Weber, W. L. (1998). O mosquito na vidraça: a formação dos cidadãos à luz da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Em Antônio Álvaro Soares Zuin; Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira (orgs.) *A Educação Danificada – contribuições à teoria crítica da educação*. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes/São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, pp. 139-158.

Wilson, Sandra M. (1993). The self-empowerment index: a measure of internally and externally expressed teacher autonomy. *Educational and Psychological Measurement*, Nº 53, pp. 727-737.

Zanotto, M. L. B. (1985). Ações e representações - uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de São Paulo.