

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
Departamento de Sociologia



**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO
TRABALHO DO PROFESSORADO**

Elzamir Gonzaga Silva

2008

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO TRABALHO DO PROFESSORADO

Tese doutoral apresentada no Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Salamanca, para a Obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Apresenta: **Elzamir Gonzaga Silva.**

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO TRABALHO DO
PROFESSORADO**

Director

Doctoranda

A meus alunos da UNEB e UNEB
2000.

“...desde que consideremos que clássico é aquele que, ao pensar, nos dá a pensar, talvez possamos enfrentar o perigo da questão.”

Marilena Chauí

Agradecimentos

Pela influência benevolente do tempo, que tudo move, muitas pessoas atuaram para que esse trabalho se concretizasse. A todas elas meus sinceros agradecimentos.

Sou grata a todos os que colaboraram para a execução desta pesquisa, os professores e professoras anônimos, que emprestaram suas opiniões, das quais fiz uso em minhas análises. Há também os que contribuíram substancialmente no desenvolvimento do interesse pela investigação, aqueles que me ensinaram a perguntar e alimentaram minha curiosidade científica: Elizabeth Tunes e Roberto Ribeiro da Silva, meus amigos queridos.

Terezinha Féres-Carneiro, que não me deixou desistir de levar até o fim este trabalho, muito obrigada mesmo!

Professor Jorge Castellá-Sarriera que também colaborou nesta mesma linha, muchas gracias!!!

Professor Luís Miguel Carvalho que gentilmente me ofereceu uma cópia de seu trabalho, do qual me utilizei para discutir a gestão escolar, sou-lhe muito grata.

Também houve os que me acompanharam durante minha estada em Salamanca, alguns tenho contato até hoje, outros tenho boas lembranças e gratidão: Miro, Isabel, Cora, Maribel, Nacho, Enrique.

Enrique, meu querido amigo, que me apoiou muito no momento final, meu agradecimento mais especial pois seu auxílio foi de uma dedicação extrema e fundamental. Nesta mesma colaboração

também atuaram Ricardo Leal, Carlito e Elena, Janine e Eric, Feng, Adriana Helena, Claudinha.

Índice Geral

Índice Geral.....	1
Índice de Quadros, Figuras e Tabelas	2
Apresentação.....	4
Introdução	6
Capítulo I - Sobre o conceito de autonomia.....	22
1.1. A autonomia segundo Kant	22
1.2. A autonomia no trabalho docente	41
Capítulo II – o processo de ensino-aprendizagem no Brasil.....	64
2.1. O estado do ensino-aprendizagem no Brasil	65
2.2. As leis que dirigem o processo de ensino-aprendizagem – breve histórico	69
2.3. A lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	71
Capítulo III – o trabalho de investigação	90
3.1. A coleta de dados	90
3.2. A análise dos dados	94
3.3. Os resultados e discussão	103
Capítulo IV – A escola democrática: seu papel na autonomia docente	167
4.1. Uma experiência de gestão compartilhada	168
Capítulo V – Sobre os resultados encontrados	180
5.1. A ética segundo a filosofia	180
Por uma revolução kantiana na educação	199
Referências bibliográficas.	208
Anexos.....	214

Índice de Quadros, Figuras e Tabelas

Quadro 1.1.1 – Divisão da filosofia segundo sua ocupação.....	23
Quadro 1.1.2 – Divisão da filosofia segundo seus princípios	24
Quadro 1.1.3 – distinção entre DESEJAR e QUERER, segundo Kant.	35
Quadro 1.1.4 – Princípio da humanidade com fim em si mesma	36
Quadro 1.1.5 – Princípios da razão humana.....	37
Tabela 2.1.1 – Taxas de rendimento escolar Brasil/2002.	66
<i>figura</i> 2.1.1 – taxas médias de rendimento escolar desde 1991 até 2002 (Fonte: MEC/INEP/SEEC).....	67
<i>figura</i> 2.1.2 – Media de movimentação entre 1991 e 2002 (Fonte: MEC/INEP/SEEC)	68
Quadro 3.2.1 – Resumo das categorias de análise e suas subdivisões.....	100
Tabela 3.3.1.1 – Número de turmas e de alunos por turno e por turma na Escola.....	104
Tabela 3.3.2.1 – Frequência e porcentagem das subdivisões da categoria CONTEÚDO.	106
<i>figura</i> 3.3.2.1 - frequência de ocorrência de RESPOSTA à correspondência recebida pela escola.....	109
Tabela 3.3.2.2 – Frequência da RELAÇÃO entre conteúdo e trabalho docente.....	111
<i>figura</i> 3.3.2.2 – Frequência e porcentagem dos conteúdos analisados na correspondência da escola.	114
Tabela 3.3.3.1 – Frequência dos conteúdos das entrevistas.	115
Tabela 3.3.4.1 - faixa de idade e gênero dos investigados.....	135
Tabela 3.3.4.2 – Anos de experiência dos participantes	136
Tabela 3.3.4.3 – Formação dos professores da amostra.....	136
<i>figura</i> 3.3.4.1 – Distribuição dos professores da amostra quanto sua formação profissional	137
Tabela 3.3.4.4 – Instituição onde trabalha	138

<i>figura</i> 3.3.4.2 – Tipo de instituição onde trabalham os investigados	138
Tabela 3.3.4.5 – Níveis de ensino por faixa de idades.....	139
<i>figura</i> 3.3.4.3 – Níveis de ensino em que atuam os investigados.....	140
Tabela 3.3.4.6 – Níveis de ensino por experiência	141
<i>figura</i> 3.3.4.4 – Distribuição dos investigados por faixa de idade e níveis de atuação	142
Tabela 3.3.4.7 – Forma de trabalho	142
Tabela 3.3.4.8 – Nível <i>versus</i> Forma de trabalho	143
Tabela 3.3.4.9 – Frequência absoluta das respostas às afirmações do Questionário	Anexo 04
Tabela 3.3.4.10 – Afirmações com os maiores escores e sua posição na escala de concordância	Anexo 05
Tabela 3.3.4.11 – Resumo das quatro afirmações com maior escore que ocupam a mesma posição na escala utilizada.....	146
Tabela 3.3.4.12 – Resumo de afirmações com escore alto e posição semelhante na escala utilizada.....	149
Tabela 3.3.4.13 – Item 16. Sempre consigo uma forma de resolver os problemas de falta de material e tempo, ainda que para isso pague do meu bolso e abra mão de meu lazer.....	150
Tabela 3.3.4.14 – Item 24. Tenho sempre facilidade de encontrar formas alternativas de trabalhar com aquilo que meu aluno conhece de acordo com sua experiência de vida.....	153
Tabela 3.3.4.15 – Comparação entre os escores dos itens 8 e 22.....	154
Tabela 3.3.4.16 – Comparação entre os itens 27 e 44 sobre a presença de um orientador educacional na escola.....	156
Tabela 3.3.4.17 – Comparação entre os escores dos itens um, 29 e 30.....	157
Tabela 3.3.4.18 – Comparação entre os escores dos itens 15, 12 e 20.....	160
Tabela 3.3.4.19 – Comparação entre os escores dos itens 23, 30 e 8.....	162
Tabela 3.3.4.20 – Comparação entre os escores dos itens 39, 46 e 47.....	163
Quadro 5.1.1 – As espécies da virtude, segundo Aristóteles (2004).....	184

Apresentação

Meus questionamentos sobre a atividade docente surgiram há muito tempo, quando me formei no curso normal. Na ocasião me perguntei se minha formação era suficiente para atuar como professora, cheguei à conclusão que não e parti para prosseguir meus estudos na universidade. No curso de psicologia, me interessei pela área Organizacional, com o já pronunciado interesse pelas atuação do professor em nova etapa, ocupada com as condições de trabalho do professor os fatores que facilitavam ou que dificultavam seu trabalho, bem como pelo treinamento organizacional, pensando na formação deste profissional. Inseri-me na área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação com esses mesmos pontos de interesse e fiz minha dissertação de mestrado analisando o conceito que professores apresentavam sobre o ensinar e o aprender. Deste trabalho surgiu a necessidade por estudar a autonomia na atividade docente, tema da presente investigação. Inicialmente faço uma reflexão sobre o conceito de autonomia com base em Kant e em trabalhos de pesquisadores da educação. Desta reflexão surgiu um conceito de autonomia para fins de aplicação no presente trabalho. Em seguida faço uma análise da legislação sobre educação no Brasil, pois a reflexão anterior sobre autonomia levantou a questão sobre a influência das leis no trabalho autônomo. No capítulo que se segue é apresentada a pesquisa, seus detalhamentos metodológicos e resultados, sua análise inclusive. Posteriormente faço o aprofundamento de alguns pontos que foram levantados pelos resultados da investigação, a saber, a democratização do ensino –

com uma experiência de escola democrática, e a questão da responsabilidade profissional dos docentes sobre a educação e seus resultados. Por fim, este trabalho constitui-se numa tentativa de focalizar a necessidade de uma ação docente mais responsável e comprometida com o educando e a educação em sua essência.

Introdução

Ao estudar a maneira como professores de ciências conceituavam o ensino e a aprendizagem mediante análise de seus relatos verbais, Silva e Tunes (1999) observaram que existem três fatores institucionais que interferem na atividade docente: a simplificação dos conteúdos, a negligência da prática e a qualidade do vínculo estabelecido entre docentes e discentes.

- 1) a simplificação dos conteúdos - devido à exigência do cumprimento de um currículo específico, os professores têm de utilizar quase todo seu tempo com um conteúdo obrigatório. Desse modo, não sobra tempo para se executar atividades diferenciadas a fim de que esses conteúdos sejam aprofundados ou que se esgotem suas possibilidades de ensino. Isso também diminui oportunidades de se apresentar, por exemplo, conteúdos que pudessem ser úteis para despertar o interesse dos alunos e, assim, melhorar, ou facilitar a obtenção de resultados mais positivos na educação escolar pública. Essa falta de atividades diferentes daquelas que são

obrigatórias, torna as aulas pouco interessantes, tanto para os alunos como para os docentes;

- 2) a negligência da prática - a execução de atividades práticas costuma despertar o interesse dos alunos e pode trazer bons resultados, mas as condições estruturais do ensino impossibilitam a adoção de atividades práticas porque comprometem o uso do espaço físico, de materiais ou ainda de horários para sua realização. Como dito acima, os conteúdos obrigatórios restringem as tarefas docentes e escolares a técnicas que podem ser executadas em um mínimo espaço de tempo;
- 3) e a qualidade do vínculo estabelecido entre docentes e alunos - da maneira como está organizado o processo ensino-aprendizagem, o tipo de vínculo entre esses dois atores define uma condição em que só se transmite o desinteresse de ambos pelos conteúdos a serem ensinados ou aprendidos. Esse vínculo poderia ser também um fator de melhora ou de facilitação na obtenção de resultados positivos no ensino-aprendizagem, visto que uma maneira de motivar as pessoas é justamente demonstrar sua paixão, seu encantamento pelo que é ensinado. É um raciocínio simples: se alguém faz apenas o que é obrigado, evidentemente não demonstra muita emoção em fazê-lo.

Tais condições obrigam certo número de profissionais a pôr em prática estratégias ou formas de atuação "clandestinas", que os convertem em uma espécie de marginais em seu trabalho (Silva e Tunes, 1999).

Tentar dividir a turma em dois ou três grupos de alunos, dividir as turmas e os horários com um colega de

trabalho, criar uma situação diferenciada só em uma aula e não em outras são exemplos de atividades "clandestinas".

As autoras as chamaram assim porque, dentro das instituições, os docentes que fazem tais tipos de mudança são considerados preguiçosos e vigiados tanto por seus pares como pelos integrantes da direção.

Muitas vezes, para conseguir seu intento, esses professores são submetidos a muita investigação e têm que fazer muito esforço até conseguir alcançar seus objetivos. Isso nos chamou a atenção e nos fez discutir acerca da participação desse profissional na organização de seu trabalho.

Uma grande parte das investigações sobre as questões de ensino e aprendizagem sustenta tacitamente a idéia de que os professores são os responsáveis maiores por dar direções a seu trabalho. Raramente encontramos discussões acerca do papel que a instituição e suas regras têm nas ações dos professores e nos resultados do ensino-aprendizagem.

Wilson (1993), por exemplo, descreve muito detidamente os traços de personalidade de um professor autônomo. Ainda que depois descreva também as condições necessárias de um trabalho autônomo, sua descrição dos traços de personalidade é muito mais minuciosa e se detém mais nos primeiros que nas segundas. A autora se esquece de que há certas condições em que não é possível achar disponíveis estes meios necessários para a ação autônoma; sobretudo, quando a prioridade é a **quantidade** e não a **qualidade** do ensino.

Cunha (1998), interessada em estudar como se estrutura a prática de ensinar, afirma:

“[...] não há como desconhecer que [o professor] é o agente principal das decisões no campo. Ainda sem conhecer o de arbitrário que há em suas

escolhas, o professor é quem concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força”. (p. 33)

Essa é uma definição *apriorística* do professor como principal agente do processo de ensino e aprendizagem. Ainda que se trate do professor universitário, é interessante prestar atenção no contexto geral da universidade e a que políticas está submetida, como faz a própria autora no seguimento de seu texto. Mesmo que a autora refira-se à universidade, muita gente tem tendência a crer que isso se aplica a todos os níveis de ensino.

Essa autora, ao afirmar que o “professor desconhece o livre arbítrio que há em suas ações”, demonstra também um preconceito muito comum: o de se acreditar que os professores atuam por instinto ou intuição. Essa idéia está na base de toda uma formulação teórica acerca da incapacidade dos professores de pensar sobre sua ação. Por conseguinte, leva os órgãos governamentais responsáveis pelo ensino a uma atitude de desprezo a qualquer ação dos professores que fuja ao que é definido pelos especialistas. Isso inibe, e muito, ações autônomas, como demonstraram Silva e Tunes (1999).

Em seguida, Cunha (1998) descreve como os professores rompem com o modelo reprodutivo do ensino e apresenta cinco pontos relativos a esses professores: inquietude da conduta; relação teoria-prática como ponto de partida para a ruptura; trabalho coletivo como fator de auxílio; existência de uma estrutura de apoio; e sensibilidade com relação às questões político-sociais. Desses pontos, somente dois podem ser considerados características de personalidade, os demais estão mais relacionados com as condições oferecidas ao trabalho docente.

A estrutura das instituições educacionais é um tema que conduz à reflexão sobre as dimensões do exercício do

trabalho docente. É do conhecimento de todos que o professor ocupa, na situação pedagógica, o posto de autoridade com relação ao saber (Silva e Tunes, 1999). Mas, no caso das universidades, e mais explicitamente no ensino de nível *fundamental e médio*¹, é o professor quem de fato executa os encargos acerca do que fazer em seu trabalho? Participa dos processos decisórios sobre que currículo deve ser administrado, que tipo de sala de aula tem, quantos alunos pode haver em cada sala, quantas e quais disciplinas fará o aluno, em que período do ano e em quanto tempo? É possível aos professores gerenciar mecanismos de organização de seu trabalho considerando, por exemplo, aquilo que os alunos trazem como interesse e tirar proveito disso? Podem apresentar soluções criativas para seu trabalho sob as condições que têm? Que facilidades ou dificuldades apresenta a escola, e os órgãos ou instâncias educacionais superiores para o trabalho dos professores? Que posto ocupa esse ator com relação às instâncias hierárquicas superiores na instituição de ensino? O professor tem autonomia para determinar quais serão os conteúdos a serem tratados em suas aulas? O professor tem poder de determinar qual será seu método de ensino? Será que o corpo docente se interessa por tomar as medidas justas frente a sua atuação na situação pedagógica?

Apesar das perguntas acima citadas, há uma crença geral de que o professor tem o poder de definir tudo o que se refere a sua função de ensinar. Gil Villa (1998), por exemplo, afirma que o professor representa um grupo de poder na estrutura de ensino e, portanto, tem possibilidade de interferir de maneira livre na organização de seu trabalho, pois a legislação oferece possibilidades que, no entanto, não são utilizadas de forma voluntária. Mais

¹ Esclareceremos estes termos no Capítulo II.

adiante veremos que vontade é um conceito chave em nossa discussão.

Parece contraditório dizer que o professor tem autonomia sendo esta dada por uma legislação. O trabalho é estabelecido pela lei, a permissão para interferir também. O professor exerce de fato um poder? Entretanto, se o professor pode interferir na maneira como é organizado seu trabalho pela instituição, quais são as razões para que não o faça?

No Brasil são evidentes as dificuldades por que passa o ensino e os problemas trazidos por certos tipos de organização do sistema. Por quê o professor, sabendo de tais problemas, e tendo a possibilidade de modificá-los, não o faz? Parece haver algo mais nessa questão que precisa ser investigado. Neto (2003) aponta o desânimo com a possibilidade de intervir como causa da não interferência.

Outra possível explicação indica a estrutura do ensino, como mostra Zanotto (1985). A autora estudou a estrutura de poder de uma escola e concluiu que o professor e o aluno são os elos mais fracos de uma cadeia hierárquica que vem desde a Secretaria de Educação até a sala de aula, passando por Subsecretarias, Departamentos, Diretorias Regionais, Direção e também a Secretaria da escola. Muitas vezes, o professor é mero executor de planos elaborados por agentes externos à situação pedagógica que nem sequer estão em contato com as turmas às quais estão dirigindo seus planos de ação. Trata-se de políticas educacionais que visam a organização estrutural do ensino sem levar em conta seus atores principais:

“...discutir o contexto pedagógico implica considerar as relações entre o **sujeito que conhece**, o **objeto do conhecimento** e a atuação **mediadora de outro indivíduo (professor e as condições de ensino)**. Ao tentar compreender os sucessos e fracassos que passam na sala de aula, é

necessário abordar a interrelação desses componentes nucleares da situação de ensino.” (Góes e Tunes, 1990:24, grifos nossos)

Outra possível explicação seria a classificação. Segundo Bernstein (1990), como cada professor tem um discurso distinto por suas distintas formações (física, química, literatura, etc.), resulta que eles têm pontos de vista especializados, e assim não podem compartilhar seus interesses. Então, segundo esse autor, é impossível o trabalho conjunto dos professores (um dos pontos descritos por Cunha, 1998). Isso, afirma Bernstein (1990), é um resultado da classificação.

O fenômeno da classificação na estrutura escolar começa pela definição “dentro” e “fora” da escola, resultado de uma estrutura tradicional europeia. Ou seja, existe a formação da escola e a de fora da escola como coisas distintas. A formação da escola é reconhecida, tem uma sistemática, é organizada. A formação de fora é todo o contrário. Dentro da escola há distintos tipos de discurso, tais como português, física, química, etc. Há também um forte isolamento entre estes discursos. Os transmissores, ou seja, os professores, também estão rigidamente classificados (quer dizer, especializados). Há categorias de adquirentes estritamente definidas: as crianças crescem, são explicitamente classificadas por idades. Em todas as escolas há um diretor, e quem se relaciona com o diretor terá uma classificação débil, mais maleável, podendo, por exemplo, exercer outras funções que não somente aquela definida pela sua formação (Bernstein, 1990).

A classificação está presente até no espaço físico da escola. Em uma situação como a da sala de aula, o professor está longe dos alunos e tem movimentos que os alunos não podem ter:

“Así que podemos hablar del valor interno de la clasificación, y del valor externo. Podemos hablar de cómo este espacio se constituye en términos de clasificación. Por ejemplo, la relación que ustedes tienen entre sí es la inversa de la que cualquiera de ustedes tiene conmigo. Ustedes están sentados muy cerca unos de los otros y yo estoy bastante lejos. Yo poseo el movimiento, ustedes no. Todo esto es parte de una clasificación... Si estamos pensando en una escuela, puede haber más que una modalidad. Este sistema puede generar diferentes modalidades de control.” (Bernstein, 1990: 44)

Isto é, na escola, a classificação, que poderíamos chamar hierarquia, estabelece uma condição em que se pode questionar fortemente a existência de uma estrutura que auxilie as mudanças de paradigma, como disse Cunha (1998).

Há, portanto, no ensino, muito que observar para poder esclarecer o quê, de fato, interfere no trabalho docente.

Silva e Tunes (1999) observaram, por exemplo, que quando o professor, para melhorar os resultados de seu trabalho, tem a necessidade de mudar fatores relacionados com a estrutura da educação, suas ações se tornam mais difíceis. Nas investigações, de modo geral, os pesquisadores parecem esquecer-se de questões como número de alunos ou próprio espaço da sala de aula, assim como as disciplinas escolares que os alunos têm que cursar. Características que poderiam ser um fator impeditivo de organizações alternativas do ensino, organizações que poderiam introduzir melhores condições de aproveitamento da dinâmica da turma e que trariam melhores resultados.

Bernstein (1990) analisa criticamente a idéia de autonomia no trabalho docente:

“El concepto de autonomía relativa originalmente procede de Durkheim, pero es empleado esencialmente por teóricos de la reproducción para denotar un espacio de relativa independencia del sistema educacional, que

concede a sus agentes cierta autonomía en relación a sus contextos, contenidos y procesos. Esos contextos, contenidos, procesos, agentes y sus procedimientos, poseen un área de su propia discreción; no son enteramente determinados por regulaciones externas”. (p. 20)

No trabalho de Silva e Tunes (1999), se vê de maneira clara esse espaço de liberdade dos professores entrevistados. De fato, em um dos quatro casos estudados, havia uma situação em que a docente podia fazer um trabalho que lhe parecia resultar em melhor proveito. Nesta, e somente nesta situação, a docente observava ocorrer o que acreditava ser a maneira ideal de ensinar e aprender. Para Raquel (nome fictício), somente em suas aulas práticas de laboratório, os alunos atuavam e a professora orientava, ações por ela consideradas como ideais para ambos os atores do processo ensino-aprendizagem.

Durante as aulas teóricas, que se passavam na sala de aula e não no laboratório, Raquel se comportava de maneira distinta: era ela quem atuava, enquanto os alunos apenas assistiam, eram espectadores, passivos. Sua ação era nada mais que presenciar a cena pedagógica, não eram ativos (Silva e Tunes, 1999).

Encontramos uma interessante explicação sobre o que se passa com Raquel em suas aulas teóricas nas palavras de Bernstein (1990) quando conceitua os códigos:

“El código es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente. no (SIC) se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo como se adquiere el código lingüístico, el código gramatical. No se puede enseñar un código. Se infiere a partir del habla.” (p. 49)

O mesmo dizemos dos comportamentos dos alunos segundo descrito por Raquel no trabalho de Silva e Tunes (1999). Em uma sala de aula, organizada de tal modo que uns devem

permanecer sentados diante de outro, e esse outro tem a mobilidade que falta aos primeiros, está clara uma estrutura que transmite o código "uns são espectadores e o outro ator".

Há códigos explicitados pelas condições a que estão submetidos os sujeitos. Em uma situação familiar, esses códigos são uns, na escola outros, em uma experimentação com um investigador outros, assim é que uma pessoa pode ler os distintos códigos e atuar conforme eles exigem (Bernstein, 1990). Ou seja, os alunos na situação de aula teórica, faziam uma interpretação dos códigos que era diferente da interpretação feita nas aulas práticas de laboratório.

Ambas as situações têm origens e finalidades diferenciadas. As aulas teóricas eram organizadas pelo sistema de ensino, e a sala obedecia à maneira de organização que tem implícito o código: "o professor fala, os alunos escutam". O laboratório era organizado pelos professores de ciências e era composto para a experimentação prática com o seguinte código: "é necessário fazer para ver o que acontece e depois discutir o que foi visto". Era uma situação em que o aprendiz se via obrigado a agir para aprender e o ensinante orientava essas ações e discutia as explicações possíveis para os fatos ocorridos na experimentação.

Ao se referir às modalidades pedagógicas visíveis e invisíveis, Bernstein (1990) nos dá mais elementos para discutir o que acontecia com Raquel e seus alunos, e que, certamente, acontece também com muitos professores e alunos. O autor faz uma descrição sobre como são estabelecidas as regras hierárquicas, explícita e implicitamente:

Regra de hierarquia - o transmissor e o adquirente passam ambos pela aprendizagem de sua função na situação pedagógica (e.g. Com o médico alguém aprende a comportar-se como paciente). Existem condutas apropriadas para cada uma dessas situações que devem ser aprendidas/adquiridas.

Regras de seqüência - o que se segue a quê, de acordo com um ritmo de aquisição esperado.

Regras de critério - critérios que o adquirente deve adotar e que servem para distinguir o que é legítimo ou ilegítimo (Bernstein, 1990).

Segundo o autor, esses três conjuntos de regras constituem a lógica interna das relações pedagógicas. As regras hierárquicas podem ser chamadas regulativas, e as de seqüência/ritmo e critério chamam-se instrucionais ou discursivas. A regra regulativa é a fundamental.

As regras hierárquicas podem ser explícitas ou implícitas. Quando são explícitas, as relações de poder estão claras; no entanto, uma hierarquia pode ser implícita (a situação da sala de aula, por exemplo). O professor pode agir diretamente sobre o contexto de aquisição, mas indiretamente sobre o adquirente. Na hierarquia implícita o poder na relação está "...enmascarado u oculto tras dispositivos de comunicación..." (Bernstein, 1990:71).

As regras de seqüência/ritmo, quando são implícitas, indicam que somente o transmissor conhece o projeto temporal da criança, já que essa vive somente o presente. O professor faz uma interpretação da ação do aluno que depende de teorias, e do jeito como foram transmitidas. Ou seja, as regras de seqüência implícitas provêm da recontextualização de teorias e do modo como foram transmitidas; dependem, portanto, do transmissor e somente este as tem a seu alcance (Bernstein, 1990).

Já com as regras de critério é diferente, os critérios têm que ser explícitos e específicos, a criança tem que estar consciente deles. De qualquer modo, há critérios implícitos, múltiplos e difusos quando, em determinadas situações pedagógicas, o aluno é estimulado a criar seu próprio texto sem muitas pressões. São os casos em que se pede ao aluno que fale sobre algo que faz (Bernstein, 1990).

Tais regras, diz o autor, segundo sigam suas características de "explícitas" ou "implícitas", apresentam práticas pedagógicas visíveis ou invisíveis.

Nas práticas visíveis, se enfatiza o desempenho e o que é produzido pelo aluno, com regras explícitas mas não livres de terem mensagens implícitas. Essas práticas estabelecem uma estratificação enquanto produzem diferenças de produção entre os alunos (Bernstein, 1990).

As práticas invisíveis têm regras discursivas conhecidas somente pelo transmissor, o adquirente aparece no espaço pedagógico mais que o transmissor. Essas práticas não produzem estratificação pois estão, aparentemente, menos intencionadas em comparar o que produziu o adquirente com um padrão comum externo. Enfatizam processos internos - cognitivos, lingüísticos, afetivos... - em procedimentos e capacidades que os adquirentes, todos eles, trazem ao contexto pedagógico. Essas diferenças estão presentes na seleção e organização do que deve ser adquirido.

Acreditamos que o caso de Raquel, descrito por Silva e Tunes (1999), é um exemplo de pedagogia invisível, conforme descreveu Bernstein (1990). A professora tratava de fazer um trabalho em que os aprendizes eram os principais atores, trabalhavam lado a lado nas bancadas do laboratório. Os estudantes tinham, assim, mais proximidade entre si e com a professora. Tudo era ordenado para que tivessem a

oportunidade de agir em sua aprendizagem, e não fossem meros espectadores (Silva e Tunes, 1999).

Nas escolas que atendem a filhos da classe operária, é necessário adotar estratégias que estejam dirigidas tanto para o currículo (conteúdos) como para o ritmo da transmissão. O conteúdo pode enfatizar operações e habilidades locais mais que exploração de princípios e habilidades gerais. O ritmo é relaxado (Bernstein, 1990).

Na pedagogia invisível (PI), se pressupõem requisitos de espaço e de tempo que apresentam duas dimensões, a econômica e a simbólica. Na dimensão econômica do espaço, uma PI pressupõe movimento por parte do aluno (Bernstein, 1990).

“En una sala de clase organizada para una PV la cantidad de espacio por niño será lo requerido por una mesa, o más tarde, un escritorio y la silla. Bajo estas condiciones la sala de clases escolar puede contener, y a menudo lo hace, un gran número de adquirentes. Sin embargo si el mismo espacio tuviera que ser organizado para una PI entonces la mayor parte de las mesas-escritorios tendría que ser cambiada para crear libertad de movimiento para cada niño. Pero ahora no sería posible ubicar el mismo número de niños en el mismo espacio”. (p. 86).

No caso de Raquel (Silva e Tunes, 1999) fica claro por que, nas aulas teóricas, ela não apresentava as mesmas ações que nas aulas práticas. Seus espaços e tempos eram distintos nas duas situações. A professora apenas conseguia que os alunos agissem nas aulas de laboratório, enquanto que, na sala de aula teórica, o espaço e o tempo não lhes possibilitava tal atuação. Isso significa que em uma sala de aula organizada para uma PV (pedagogía visível) não é possível uma PI, dado que a liberdade de movimento é restrita tanto pelo espaço como pelo tempo.

“No seu discurso, [de Raquel] vimos, então, duas instituições, uma *real* e outra *ideal*. As características gerais da instituição *real* incluiriam falta de gestão do tempo em relação ao número de alunos, de professores e de disciplinas; a impossibilidade de trabalho em grupo [de professores]; a separação de teoria e prática; a resistência a inovações e a atribuição de seus papéis aos professores”. (Silva e Tunes, 1999:103)

Todas essas questões nos trazem interrogações sobre a autonomia que tem o professor para fazer seu trabalho, ou de como é construída tal autonomia. Estes questionamentos apontam em direção às políticas de estruturação dos objetivos e diretrizes do ensino, e a resposta a essas perguntas podem nos dar dois caminhos: um para a descrição de como agem os professores que de fato executam seu trabalho e fazem incontáveis contribuições para a profissão, o que serve para outros profissionais que também procuram a melhoria de seu trabalho; e outro que pode ser útil para uma reforma de (ou reflexão sobre) as políticas educacionais que definem métodos, técnicas, objetivos e condições de ensino que, em muitos casos, não atendem ou não se combinam com as necessidades de todos os alunos, e as idéias que têm seus professores ao tentar melhorar os resultados do ensino.

Esses dois caminhos, provenientes de uma análise das condições em que se constrói a autonomia do professor, seriam de relevante interesse para os planejamentos, projetos e políticas de otimização do ensino no Brasil, que conta com uma nova modalidade de fracasso no âmbito escolar: os alunos passam pelos diferentes anos de escolarização sem os conhecimentos mais básicos: ler e escrever (Nascimento, 2000).

Nos últimos oito ou dez anos, no Brasil, se adotou uma política educacional de aprovação automática dos alunos ao longo dos anos de escolaridade. Tal medida teve como

objetivo diminuir os problemas dos alunos com o fracasso. De fato, diminuíram os problemas do país, que pôde mostrar índices de resultados escolares melhores para os organismos internacionais. Com essa medida, entretanto, os professores perderam um mecanismo de punição dos alunos, quando não estudavam (Paro, 2001d), e se criou uma condição em que os alunos não tinham o acompanhamento necessário para sua aprendizagem no ano seguinte.

Foi uma política adotada sem a participação dos professores, sem a busca de um acordo que os envolvesse com a proposta, sem a discussão necessária para estabelecer estratégias de ação e acompanhamento dos alunos; em outras palavras, foi uma decisão heterônoma. Se os professores tivessem a possibilidade de decidir o que fazer nesses casos, talvez teria sido diferente.

Esse caso vem ilustrar como a falta de autonomia dos professores pode influenciar nos resultados do ensino. Resultados que prejudicam, predominantemente, os alunos; quantos outros existem?

Por isso, é necessário uma análise da situação de autonomia dos professores, e de como ela se constói.

Este trabalho se ocupa de analisar as condições em que os professores conseguem um grau de autonomia tal que tenham a possibilidade de executar as ações por eles planejadas; examinar se as condições atuais de atuação desses profissionais são efetivamente situações em que se pode ter autonomia; analisar as condições de uma escola, e em que situação se encontra o trabalho dos professores, se é de autonomia, heteronomia ou anomia; e identificar e analisar as políticas educacionais favoráveis à ação autônoma dos professores.

Com essa finalidade, começamos por fazer uma discussão sobre o conceito de autonomia. Partimos das idéias de Kant

e acrescentamos algumas idéias de outros autores sobre esse tema, assim como algumas investigações que tratam da mesma questão, sobretudo na educação. Em seguida fazemos uma apresentação sobre a educação no Brasil com base na legislação especificamente dirigida a ela e tentamos relacionar essa legislação com as condições operacionais da docência até a estrutura do trabalho educativo. Por último apresentamos o trabalho de investigação com que pretendemos alcançar os objetivos já descritos.

Capítulo I - Sobre o conceito de autonomia

O que se entende por autonomia? Quais são os conceitos envolvidos em sua definição? A seguir se fará uma discussão acerca do conceito de autonomia com a única finalidade de torná-lo mais claro. Em primeiro lugar, nos ocupamos de expor como a filosofia trata o conceito de autonomia, depois trazemos uma discussão dos modelos que influenciaram esse conceito nas teorias filosóficas, seguida do modelo que se utilizará neste trabalho; e, por fim, desenvolveremos o tema da autonomia no trabalho docente.

1.1. A autonomia segundo Kant

A vontade é autônoma...

Para introduzir nossa discussão acerca do conceito de autonomia, nos apoiaremos no trabalho de Kant sobre os costumes, visto que, para esse autor, a autonomia é uma qualidade da vontade, conforme citado em epígrafe. A seguir, há um resumo da dita obra, com comentários sustentados em outros autores. Depois tratamos de traçar

paralelos com o que disse Kant e o que encontramos na literatura sobre a autonomia no trabalho do professor.

Em seu estudo acerca dos costumes, Kant (2005) divide a filosofia em duas classes: uma segundo sua **ocupação** e a outra segundo seus **princípios**.

Na primeira classe, a filosofia, ou o conhecimento racional, pode ser material ou formal e se divide em três ciências - Física, Ética e Lógica. O Quadro 1.1.1, adiante, trata de resumir tal proposta, mostra a divisão das ciências entre formal e material.

Quadro 1.1.1 – Divisão da filosofia segundo sua ocupação

Filosofia ou Conhecimento racional	FORMAL	Lógica – se ocupa da forma do entendimento, da razão e das regras UNIVERSAIS do pensar. Não pode ter parte empírica.
	MATERIAL	Física (ou filosofia natural) – se ocupa dos objetos e das leis da natureza – teoria da natureza. Sua função é determinar as leis da natureza segundo as quais tudo acontece
		Ética (ou filosofia Moral, ou teoria dos costumes) – se ocupa dos objetos e das leis da liberdade, sua função é determinar as leis da vontade humana enquanto afetadas pela natureza – as leis segundo as quais tudo <i>deve</i> acontecer ou em <i>que condição não acontece como deveria</i> ² .

Na segunda classificação, se a filosofia estiver apoiada em princípios da experiência, será empírica. Se a filosofia parte de princípios *a priori*, ela é pura e se divide em lógica – apoiada em princípios formais – e metafísica – limitada a determinados objetos do

² A julgar por esta afirmação, se pode dizer, então, que o autor não elimina a possibilidade de que as contingências interfiram nos fatos.

conhecimento. Esta última pode ser da natureza ou dos costumes. Há um resumo dessa proposta no Quadro 1.1.2.

Quadro 1.1.2 – Divisão da filosofia segundo seus princípios

Filosofia ou Conhecimento Racional	EMPÍRICA	Baseada em princípios da experiência	
	PURA	Lógica – fundamentada em princípios <i>a priori</i> e somente formal.	
		Metafísica – ancorada em princípios <i>a priori</i> mas limitada a determinados objetos	Da Natureza – física empírica ou formal
			Dos costumes – empírica (antropologia) ou formal (ética)

Para este trabalho interessa mais especificamente a ética, pois, segundo Kant, a autonomia é uma qualidade da vontade. Ou seja, esse autor estabelece que a vontade é autônoma e determinada pela razão pura caso contenha um fundamento prático (Kant, 2001).

Esse fundamento, prossegue o autor, contém princípios práticos, que são proposições possuidoras de uma determinação universal da vontade. Estes princípios podem ser subjetivos, quando relacionados com a vontade do sujeito, e objetivos quando válidos para a vontade de todo ser natural.

Os princípios práticos são determinantes da vontade. Podem ser subjetivos (ou máximas), quando verdadeiros para a vontade individual; ou objetivos (ou leis práticas), quando válidos para a vontade de todo ser natural. É necessário distinguir, nos princípios subjetivos, qual se

relaciona com a legislação universal e qual não (Kant, 2001).

Desse modo, supomos, uma regra ou lei universal deve partir de um coletivo. Somente a razão pura, como indica Kant (2001), é uma maneira de chegar a uma regra universal. Logo, a razão está mais para o coletivo que para o individual.

O princípio prático se torna um imperativo (ou seja, é fundamental), caso o sujeito tenha sua vontade determinada por outros elementos além da razão. Os imperativos servem como princípios práticos, mesmo que impregnados de princípios subjetivos. Os imperativos que determinam a causalidade racional são os HIPOTÉTICOS e constituem PRINCÍPIOS PRÁTICOS. Os que determinam a vontade são CATEGÓRICOS e constituem LEIS PRÁTICAS. Os imperativos hipotéticos, como princípios práticos, são empíricos³ (Kant, 2001).

Mas o que tem a ver a vontade com a moral e a razão prática? Kant (2005) tinha como objetivo procurar e fixar o princípio supremo da lei moral (ou as obrigações). Esse autor considera essa tarefa diferente de qualquer outra investigação moral e a justifica pela necessidade de encontrar um fio condutor para que os costumes tenham um juízo exato e não se deixem corromper.

Para esse fim, o autor parte do:

“(...) conhecimento moral da razão vulgar para o conhecimento filosófico (...) [depois] da filosofia moral popular para a Metafísica dos costumes [e por último] da metafísica dos costumes para a Crítica da Razão pura prática” (2005:20)

³ O autor restringe o “empírico” a sensações – tais como dor e prazer, sentimentos – como amor e felicidade própria, ou inclinações. Em nenhum momento na *Crítica da Razão Prática* cita os sentidos (visão, audição, etc.) como fenômenos empíricos.

Segundo Kant (2005), uma lei que valha como fundamento de uma obrigação (lei moral) deve ter em si uma necessidade absoluta. Seu princípio deve ser buscado

“(...)exclusivamente nos conceitos da razão pura, (...) qualquer outro preceito (...) se ele se apoiar em princípios empíricos, (...) poderá chamar-se na verdade uma regra prática, mas nunca uma lei moral.” (2005: 16)

Kant (2001) considera a razão como uma faculdade “superior” de desejar, e diferencia dois tipos de desejos que determinam a vontade: o superior, associado à razão; e o inferior, ligado ao prazer⁴. Assim, uma vontade realmente boa resulta da razão (Fernandes e Barros, 2002).

Quando discute as categorias da razão prática, Kant (2001) distingue entre o “permitido” e o “não permitido” (sob o título de moralidade) para evitar confundí-lo com o “dever” e o “contrário do dever”.

Segundo o autor, o permitido/não permitido é “(...)o que está em consonância ou em oposição com uma prescrição prática simplesmente possível” (nota do prólogo, p. 19). O dever/contrário do dever é “o que se encontra na mesma relação com uma lei que reside *realmente* na razão em geral” (idem, ibidem).

O princípio da lei moral deve ser buscado, *a priori*, na razão pura. A lei moral oferece ao ser humano princípios e regras racionais para sua prática, essas regras são puras porque são racionais. No nosso entendimento, isso significa que passam pelo raciocínio lógico formal verbal (Vygotsky, 1991).

É também verdade, segundo Kant (2005), que tais leis exigem “(...)uma faculdade de julgar apurada pela experiência(...)” (p. 16), o que assegura tanto a

⁴ Com “inferior”, no nosso modo de entender, o autor quer dizer imediato, ou seja, não mediado por outros elementos ou ações (por exemplo, o raciocínio). Assim, a razão seria uma faculdade “superior” de desejar porque não está submetida aos fins imediatos dos sentidos (leia-se prazer, satisfação).

habilidade de distinguir em qual momento deve ser aplicada, quanto o surgimento da vontade e também a produção do efeito esperado.

Quando a determinação da vontade se fundamenta na mera forma da lei, representada pela razão, é uma vontade livre. Esse princípio de determinação se distingue de outras circunstâncias encontradas na lei de causalidade, visto que as próprias causas são fenômenos (Kant, 2001).

Para Kant (2005), mesmo que o ser humano, por estar sujeito a numerosas inclinações⁵, seja capaz de criar a idéia de uma razão pura prática, enfrenta dificuldades de utilizar a razão pura em suas ações concretas. Isto justifica a busca dos princípios da lei moral.

O autor entende que o que é moralmente adequado está em conformidade com a lei moral e se cumpre por amor à lei (ou por consideração à lei). Para que a lei moral esteja independente das inclinações, deve haver uma filosofia pura que venha em primeiro lugar e dela advenha a filosofia moral.

Ainda que a matéria da lei prática se dê empiricamente, se uma lei se abstrai da matéria, existe nela a forma legisladora que pode dar à vontade um princípio de determinação (Kant, 2001).

Kant (2001) argumenta que os conceitos "liberdade" e "lei prática" são correlatos. Para esse autor, nosso conhecimento do que é absolutamente prático começa pela prática. A lei moral conduz ao conceito de liberdade, desde que a razão a represente como fundamento de determinação da vontade e seja independente das condições sensíveis (inclinações, desejos, paixões).

⁵ Kant chama "inclinações" a todos os interesses pessoais, desejos, busca da felicidade, enfim, os sentimentos aos quais o ser humano está sujeito.

Dito de outra maneira, o conceito de uma vontade pura surge da consciência de leis puras práticas, assim como a consciência de um entendimento puro surge da consciência de princípios puros teóricos, desde que a razão as prescreva em separado de todas as condições empíricas (Kant, 2001). Para o autor, essa é a verdadeira subordinação de nossos conceitos, e tal subordinação está confirmada pela experiência.

Kant (2001) postula a lei fundamental da razão pura: agir de modo que se utilize a máxima (ou princípio subjetivo) da vontade própria como princípio de uma lei universal. É curioso. Para esse autor, se alguém consegue compartilhar com outros seus princípios e, portanto, torná-los objetivos; então, isso é fazer uso da razão pura prática. Por outro lado, se alguém consegue seguir os princípios objetivos e tomá-los como suas máximas, ou seja, torná-los subjetivos, também isso se considera o uso da razão pura prática.

Kant (2005) argumenta que somente a boa vontade pode ser considerada boa sem limitações. Algo só é bom pelo querer, ou seja, por seu valor absoluto (razão pura). Diz ainda que o conceito de dever contém o de vontade. Devemos deixar claro que "bom" para esse autor é algo prático, ou seja, algo que tenha uma aplicação, que exerça um efeito, que se aplique à realidade (Kant, 2001), ou que seja de costume (Kant, 2005).

Esse modo absoluto, ou incondicionado, do procedimento das regras práticas (imposto pela exigência da execução de um feito) resulta na razão pura prática legisladora, na vontade pura (independente de condições empíricas), ou no pensamento *a priori* como lei incondicional (Kant, 2001). Ou seja, o procedimento das regras práticas implica: o

exercício da razão, que por sua vez inclui a vontade pura e o pensamento como lei incondicional.

Esse autor defende a idéia do respeito como a consciência de que a vontade própria está subordinada a uma lei, de forma que se possa ver o efeito da lei sobre o sujeito.

O respeito, sob seu ponto de vista, é a representação de um valor, e seu objeto é a lei que nos impulsiona como lei necessária em si mesma. Como nós a impomos a nós mesmos, a lei é consequência de nossa própria vontade. Todo interesse moral consiste no respeito pela lei. Esta deve determinar a vontade e, portanto, torná-la absoluta. A simples conformidade à lei geral serve de princípio à vontade. A razão pura, prática por si mesma, faculta ao ser humano a lei moral ou universal (Kant, 2001).

Em continuidade a suas argumentações, Kant diz que todos os conceitos morais se originam *a priori* (ou seja, antecipadamente), na razão; por isso, não podem ser abstraídos do conhecimento empírico. O princípio da moralidade se converte no fundamento formal da vontade pela universalidade legislativa e pela razão, que o declaram lei para todos os seres racionais capazes de produzir ações segundo princípios (Kant, 2001).

Antes de prosseguir, queremos discutir um pouco o que quer dizer o autor com a afirmação anterior. Em nossa análise, ao dizer *a priori* (isto é, "antes da experiência" Fernández, 1991, p. 36), entendemos que o autor se refere ao ato de programar, ou seja, executar a ação no raciocínio, no plano da palavra (Vygotsky, 1991) antes de colocá-la de fato em prática.

Quando Kant diz que os conceitos morais não podem ser abstraídos do conhecimento empírico, em nossa

interpretação, isso significa que não podem ser associados a uma experiência anterior sem que tenham que passar também pelo raciocínio. Mas associar é raciocínio. Ainda que sejamos repetitivos, não podemos deixar de esclarecer esses pontos a fim de evitar um entendimento distinto daquele que defendemos.

Ainda que Kant seja considerado um autor idealista e, portanto, inclinado a analisar as capacidades humanas como intrínsecas ao ser humano (Hilgard e Bower, 1975), sabemos que o autor não rejeita de todo a experiência, mas a analisa como fonte de dados para a razão (Hilgard e Bower, 1975).

Esta nossa suposição se apóia naquilo que foi afirmado pelo próprio autor no prólogo da *Crítica da Razão Prática* acerca da experiência como também composta de juízos (Kant, 2001).

Uma outra explicação sobre a experiência é aquela que define a mente humana como resultado da ação de apropriar-se das estratégias socialmente desenvolvidas e da internalização das ações, que passam do plano intersíquico para o intrapsíquico (Vygotske, 1991; 1987).

A julgar pela maneira como Kant argumenta acerca dos fatores que interferem na tomada de decisões de uma ação, ao que parece, para esse autor, a razão (ou o raciocínio) vem a ser o ato de questionar-se, apresentar-se a si variadas ponderações em forma de perguntas na expectativa de respondê-las e, assim, chegar a algum fim. Isso nos lembra o trabalho de Tunes (1981), sobre a formulação do problema de pesquisa, bem como as argumenações de Arendt (2004) sobre o juízo moral.

Tunes (1981) investigou como alunos de pós-graduação elaboravam seus problemas de investigação científica e

concluiu que, nesse processo, os estudantes passam por várias etapas, em que se inclui a elaboração de perguntas na expectativa de respondê-las. O achado de Tunes (1981) respalda a idéia de que o processo, tal como descreve Kant, configura uma operação racional com o uso da palavra (ou *pensamento verbal*), como diz Vygotsky (1991, 1987).

Arendt (2004) analisa o ato de questionar-se como uma forma de estabelecer consigo mesmo um diálogo, a fim de julgar os acontecimentos e tirar as próprias conclusões acerca dos fatos para, em seguida, elaborar as próprias ações. Esse ato, segundo a autora, distingue aqueles que são capazes de exercitar a faculdade humana de julgar e pensar daqueles que simplesmente cumprem ordens e são incapazes de raciocinar sobre a adequação de seus atos. Mais adiante, neste trabalho, aprofundaremos os argumentos dessa autora a fim de demonstrar a importância do ato de pensar na ação docente.

Freire (1995) também defende a importância e necessidade do pensar pedagógico na atividade docente.

Em suma, o que disse Kant, de nosso ponto de vista, pode ser interpretado assim: os conceitos morais (notem o uso da palavra "conceito") não resultam de experiências concretas, mas de operações racionais sobre essas experiências, sobre as experiências alheias ou com base no raciocínio de outra pessoa ao trocar experiências.

“Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objectivamente necessárias, são também subjectivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher *só aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom. Mas se a razão só por si não determina suficientemente a vontade, se esta está ainda sujeita a condições subjectivas (a certos móveis) que não coincidem sempre com as objectivas; [...] se a vontade não é *em si* plenamente conforme à razão (como acontece

realmente entre os homens), então as ações, que objectivamente são reconhecidas como necessárias, são subjectivamente contingentes, e a determinação de uma tal vontade, conforme as leis objectivas, é *obrigação* (*Nötigung*); quer dizer, a relação das leis objectivas para uma vontade não absolutamente boa representa-se como a determinação da vontade de um ser racional por princípios da razão [...] porém a que esta vontade, pela sua natureza, não obedece necessariamente.” (2005: 47/48)

Portanto, o exercício da vontade está sujeito à sua conformidade exclusivamente com a razão e não às inclinações de alguém ou às contingências, dado que é de sua natureza estar sujeita somente à razão. Isto é, um sujeito que age somente regido pelas contingências não está necessariamente regido pela vontade já que esta é “...uma faculdade de determinar a sua causalidade pela representação de regras.” (Kant, 2001:44).

Isso se torna mais claro quando o autor se refere aos imperativos. Os imperativos são princípios que obrigam à execução de um ato. Quando hipotéticos, são princípios que racionalizam a ação como meio para um fim almejado; quando categóricos, são princípios que racionalizam a ação por si mesma (Fernández e Barros, 2002).

O imperativo está na tarefa a cumprir e expressa a obrigação da vontade, ou seja, o dever. Não se sujeita à escolha, tem peso de lei; portanto, vale para todo ser racional. É um princípio que preexiste à vontade individual e às inclinações do sujeito.

Kant (2005) apresenta os seguintes exemplos: matar-se contraria o princípio de conservação da vida; fazer falsas promessas impossibilita a própria promessa; viver somente no gozo contraria a necessidade de desenvolver as faculdades; negar auxílio contraria a necessidade de auxílio para si.

A lei moral, segundo Kant (2001), "...é um *imperativo*, que manda categoricamente..." (44), pois é incondicionada - em nosso entendimento, isto significa que é abstrata, arbitrária, distanciada do objeto a que se dirige ou que regula. Há uma relação de dependência entre a verdade e a lei moral. A lei moral expressa a autonomia da razão pura prática. Se consideramos que para Kant a autonomia é uma qualidade da vontade, temos que a razão pura prática é a vontade (Fernandes e Barros, 2002).

O autor conceitua a lei moral como objetivamente necessária, visto que "...deve valer para todos os que possuem razão e vontade..." (Kant, 2001:49). A lei moral manda, impõe um dever. E o dever é o princípio da autonomia do livre arbítrio "...a lei moral ... ordena a cada um a mais pronta obediência" (Kant, 2001:49).

Pelo que podemos deduzir do pensamento do autor, tanto a lei moral como a própria razão são coletivas, assim como seus fins. Tudo o que é individual, pessoal, particular, não é útil para fundamentar a lei moral e a vontade. A vontade só é livre se estiver despojada de inclinações e desejos pessoais, o que pode ser feito pela razão. É também neste sentido que a vontade seria autônoma. Autonomia, assim, significa despreendimento de inclinações e desejos pessoais, sofrer influência exclusivamente da razão.

Segundo Kant (2005) para julgar nossas ações devemos "poder querer" que nossas máximas (princípios subjetivos, verdadeiros somente para nós mesmos) se convertam em leis universais e, assim, ponderar acerca de seus resultados sobre nós mesmos. A proposta do autor sobre as leis universais considera a possibilidade de que os princípios adotados por alguém se voltem ou se apliquem a este mesmo alguém. Então, analisando a partir do ponto de vista

exposto acima, para que alguém seja autônomo deve conceder autonomia.

Somente o princípio prático formal da razão pura constitui o fundamento da determinação da vontade. É também útil aos imperativos categóricos (leis práticas que fazem das ações deveres), ao princípio de moralidade e à determinação da vontade humana (Kant, 2001).

Para Kant (2005) a razão deve determinar a vontade: "...o valor particular de uma vontade absolutamente boa, valor superior a qualquer preço, é que o princípio da ação seja livre de todas as influências de motivos contingentes que só a experiência pode fornecer." (2005: 65)

Nota-se, nessa citação, que o autor avalia como bom o princípio da ação livre de influências das inclinações, ou seja, totalmente apoiado na razão, segundo normas e leis elaboradas racionalmente. Mas, como isto é possível?

Encontramos a resposta em Vygotsky (1991). Isto é possível pelo ato consciente, ou seja, pela utilização conhecida e deliberada do ato de pensar: "[...]se a razão *por si só* determina o procedimento [...] terá de fazê-lo necessariamente *a priori*" (Kant, 2005:67). Isto é, a determinação dos procedimentos a tomar deve ser definida antes de tomá-los. Assim, supomos que o autor seja partidário da ação programada, do planejamento dos atos (como o descreve Vygotsky, 1991; 1987).

O que serve de princípio objetivo à autodeterminação da vontade é o fim (finalidade, objetivo). Kant (2005) distingue DESEJAR de QUERER:

Quadro 1.1.3 – distinção entre DESEJAR e QUERER, segundo Kant.

DESEJAR	QUERER
Princípio subjetivo = móvel	Princípio objetivo = motivo
Fins subjetivos se apoiam em móveis	Fins objetivos. Dependem de motivos e são válidos para todos os seres racionais
Princípios práticos são materiais se calcados em fins subjetivos	Princípios práticos formais (abstração dos fins objetivos)

O ser humano existe como um fim em si mesmo, não pode ser empregado como meio. Em busca de um princípio prático supremo da razão e um imperativo categórico da vontade, Kant apresenta três princípios:

Primeiro: Lei prática universal "*A natureza racional existe como um fim em si.*" (Kant, 2005:69) – princípio prático supremo; imperativo categórico; princípio objetivo da vontade; dele se derivam todas as leis da vontade.

Segundo: Imperativo prático: usar a humanidade, valer-se do que há de humano em si e nos outros, sempre como fim e nunca como meio. Usar o outro como meio, diz Kant (2005), significa considerar-se a si também meio. Para o autor, o dever com o outro existe ainda que seja passivo – não dar, mas não tirar...

Terceiro: Se conceitua a vontade de todo ser racional como LEGISLADORA UNIVERSAL, se está submetida à lei, legisla sobre ela.

Quadro 1.1.4 – Princípio da humanidade com fim em si mesma

Reino dos fins	UNIVERSAL	Aplicada a todos os seres racionais em geral
	FIM OBJETIVO	Se constituem como leis derivadas da razão pura.

Como princípio da moralidade, Kant (2005) define a sujeição do ser humano à sua própria legislação, obrigado a agir conforme sua própria vontade legisladora universal. O princípio supremo do dever é a autonomia da vontade, ou seja, a própria pessoa é quem define seu dever e segue essa definição por sua vontade (razão pura prática), que tem o poder de se auto-determinar.

O reino dos fins, segundo o autor, significa seres racionais convivas submetidos à lei universal de tratar-se sempre como fins em si mesmos. Cada um como um legislador universal. A moralidade consiste em toda a legislação que surge de cada ser racional, também na obrigação prática, no dever. A moralidade se apóia na relação dos seres racionais entre si.

Para Kant (2001), a autonomia é a razão pura manifesta em sua prática pelo princípio da moralidade (ou seja, em toda a legislação que surge de cada ser racional, obrigação prática e senso de dever), pelo qual também se determina a vontade. A submissão da razão às leis empiricamente condicionadas é, para Kant, heteronomia, enquanto que a autonomia se encontra no suprasensível e na existência da razão segundo leis independentes dos condicionantes empíricos.

Então, se alguém está sujeito a esses condicionantes em sua prática, não está em condições de acionar a razão prática. Tampouco pode acionar sua autonomia e seus

princípios morais. Além disso, está sujeito a leis heterônomas.

A vontade é autônoma, mas, o são os seres humanos? Segundo nosso ponto de vista, pelo exercício da razão, sim; pela submissão às experiências, não.

Kant (2005) segue com sua análise e nos dá uma solução para a pergunta. A autonomia da vontade está no fato de que esta se regula por si mesma (qualidade de se auto legislar). Caso a vontade não tenha um fim em si (e.g. não mentir para ser honrado), se guia por outro fim ou por um objeto, logo, é heterônoma.

A vontade sustentada por um objeto (finalidade, causa), determinada por um móvel ou por uma inclinação, influenciada por um efeito previsto da ação, é heterônoma.

Uma vontade autônoma teria a seguinte afirmação sobre mentir: não devo mentir ainda que não significasse nenhuma vergonha, ou seja, o "não mentir" tem um valor em si.

Kant (2005) estipula dois princípios da razão humana. Estão resumidos no Quadro 1.1.5.

Quadro 1.1.5 – Princípios da razão humana.

Empíricos	Racionais	
Derivam do princípio da felicidade	Derivam do princípio da perfeição e têm duas bases	
Não servem para fundar leis universais	Conceito racional de perfeição	Conceito de perfeição independente como causa de vontade

A razão dá aos humanos autonomia e a tira ao mesmo tempo, visto que é pela razão que dividimos o mundo em

sensível e inteligível. Estabelecemos, assim, uma condição em que não é possível ser autônomo (no mundo sensível). Quando se definem como seres racionais, os humanos se colocam no mundo inteligível, logo só podem pensar na origem da vontade sob a idéia de liberdade. Tal independência que a razão tem de atribuir-se é liberdade, e à liberdade está ligado o conceito de autonomia.

O mundo inteligível surge como um refúgio em que se pode exercer a autonomia e a liberdade. Já o mundo sensível vem a ser aquele da submissão às leis naturais, mas que, ainda assim, possui elementos do mundo inteligível.

Ações conforme o princípio da autonomia da vontade se apóiam no princípio da moralidade; ações como parte do mundo sensível se apóiam no princípio da felicidade.

Para desfazer essa divisão, Kant (2005) apresenta o uso puro da razão: por cima da vontade guiada por inclinações, está a idéia de vontade pura prática por si mesma, e nela está contida a vontade guiada sob os cuidados da razão:

“...mais ou menos como às intuições do mundo sensível se juntam conceitos do entendimento, os quais por si mesmos nada mais significam senão a forma de lei em geral, e assim tornam possível proposições sintéticas *a priori* sobre as quais repousa todo o conhecimento de uma natureza.”
(2005:104)

Com isso Kant estabelece, em nosso entendimento, uma unidade dialética entre o intelecto e as inclinações humanas, entre a razão e as sensações. Nesta perspectiva, a razão vem a ser uma forma pela qual os seres humanos elaboram seus sentidos.

A consciência, tanto da condição de ser inteligente como de ser sensível, é que dá aos humanos sua autonomia e

liberdade. Por ser racional, o ser humano tem conhecimento de sua dialeticidade.

Explicar a possibilidade da razão pura prática é o mesmo que explicar a possibilidade da liberdade. A razão prática é a causa determinante da vontade.

O ser humano é, ao mesmo tempo, racional e afetado pelos sentidos. Isto indica uma necessidade de causalidade da razão - uma ação interna é simultaneamente válida na medida em que nasceu da vontade. Kant (2001) pretendeu investigar como a razão pura pode ser prática, ou seja, imediatamente determinante da vontade. Em suas investigações, definiu a faculdade de seguirmos leis segundo as quais a existência dos objetos depende do conhecimento, como uma natureza sob a autonomia da razão pura prática. Essas leis são práticas quando delas formamos conceitos.

Paro (2001a) apreciou de outra maneira essa condição dupla do ser humano, sensível e racional ao mesmo tempo. Esse autor argumenta que os humanos são:

“... natureza na condição de um corpo situado no mundo e condicionado por inúmeras necessidades; mas é reação à natureza na medida de, ao que reage a essas necessidades e a sua situação natural, as supera, construindo sua própria história.” (15).

A análise de Kant (2001) se enriquece com as afirmações de Paro (2001a) sobre a superação da natureza. Para o primeiro autor, a lei da autonomia da razão é lei moral e, portanto, lei fundamental de uma natureza suprasensível e de um mundo intelectual puro, ou seja, que supera a natureza.

Mediante à lei moral e à idéia, que serve de modelo para a determinação da vontade, é que os seres racionais conferem ao mundo sensível a forma de uma totalidade. Para

Kant(2001), é pela razão que nos tornamos conscientes de uma lei que congrega todas as máximas de que fazemos uso em nossos atos (seria o diálogo consigo postulado por Arendt, 2004). Por meio dessa lei, constitui-se a idéia de uma natureza não empírica, ou seja, suprasensível, considerada por nós, seres racionais, como objeto de nossa vontade.

De tudo o que disse Kant acerca da autonomia, concluímos que a autonomia é uma qualidade da vontade e que esta última resulta da razão pura quando se torna prática. Interessa em nosso trabalho, justamente, discutir sobre o conceito de autonomia, e o que nos deu Kant é uma idéia de como a autonomia se apresenta nas ações humanas: como uma qualidade da razão humana a tornar-se prática.

Consideramos curiosa a maneira como Kant analisa a autonomia, associada ao exercício da razão, aos costumes e ao estabelecimento, pelo próprio sujeito, de normas que levam em consideração não seus desejos ou suas necessidades, mas a realização do ato em si. Executar um ato por sua importância intrínseca.

Koestner e Losier (1996) tentarão fazer uma distinção entre dois tipos de autonomia:

- autonomia reativa - reações contra as influências externas: um processo interpessoal; e

- autonomia reflexiva - consideração reflexiva das influências externas quanto a interesses e sentimentos segundo uma decisão mensurada sobre que escolha fazer: um processo intrapessoal.

A última se acerca mais das idéias de Kant, exceto por incluir os sentimentos que Kant sempre rejeitou.

Encontramos outras maneiras de conceituar a autonomia em investigações que tratavam da autonomia no trabalho do professor, das quais nos ocupamos a seguir.

1.2. A autonomia no trabalho docente

“La experiencia concreta de la educación excede la delimitación oficial de objetivos, para enfrentar a los docentes ante el hecho de los intereses y las necesidades de aquéllos con quienes trabaja. Y ello les sitúa inevitablemente ante conflictos y responsabilidades morales, ante la necesidad de encontrar una respuesta entre las exigencias de la Administración, los intereses de la comunidad y las necesidades de los alumnos y alumnas. Ante situaciones de esta naturaleza, el modelo de experto técnico no dispone de respuestas, porque, como señala WELKER, en cuestiones de moralidad nadie es un experto...” (Contreras, 1997:75)

Em muitos aspectos a atividade docente está longe do que disse Kant sobre a autonomia. A seguir expomos uma amostra de quais são as facetas desse distanciamento, além de algumas definições do que seja a autonomia para outros autores.

Enguita (1995) discute o trabalho docente e ao referir-se à licença dos professores, afirma que este campo é parcialmente delimitado. Por lei, não é permitido a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos, mas tampouco é exclusivamente outorgada a professores a função de ensinar: há uma educação regular, sistemática, mas também há plena liberdade para educação não regulamentada. Em profissões como a medicina ou a advocacia, isso não é assim. A receita ou diagnóstico de um médico, por exemplo, tem o mesmo valor, seja qual for a sua procedência, se de seu consultório particular ou de um hospital onde trabalhe. Em contraste, a avaliação de um

educador só é considerada válida caso tenha sido administrada de acordo com as normas e os critérios de uma instituição escolar. Diante dos usuários, é a instituição, e não o ensinante, quem possui a licença.

Enguita (1995) afirma, quando fala sobre a independência dos professores, que os docentes são parcialmente autônomos tanto com relação às organizações como com relação a seu público. Mas essa parcialidade se refere ao fato de que a classe docente, em sua grande parte, é assalariada. Isto é, não são os docentes que estabelecem seus salários e seus horários de atendimento, como fazem os profissionais liberais. Além disso, alunos e pais não estabelecem o mesmo tipo de dependência que, por exemplo, os pacientes frente ao médico ou os clientes frente ao advogado.

Os usuários do sistema de ensino têm direito legal de participação na gerência dos centros de ensino (veremos isto com maior clareza mais adiante no capítulo dois que trata da lei de educação), ao passo que os pacientes, nos centros de saúde, não o têm. Entretanto, isso acontece mais no âmbito formal. A organização escolar garante aos docentes competências exclusivas e uma maioria segura nos órgãos colegiados. As autoridades a que se submetem são, geralmente, também docentes. Contudo, adiante veremos com Neto (2003) que isso não garante a ação autônoma.

Quando discute sobre autonomia, o autor se restringe a aspectos éticos e deontológicos ou à formação e ao acesso aos postos de trabalho. Não analisa a questão da normatização como organização do trabalho em si, da prática docente. Só vai se referir ao tema quando fala da proletarização do educador. Começa citando o fato histórico

do professor autônomo que trabalhava por conta própria em escolas por ele mesmo criadas e mantidas⁶.

Com a criação de escolas e as concentrações escolares, por causa da urbanização, esse panorama se modifica. O professor passa a fazer parte de grupos escolares, está submetido à figura do diretor, que por sua vez está também subordinado a outras instâncias. O professor não só perde autonomia como tem seu trabalho fracionado em disciplinas:

“Por otra parte, la regulación de la enseñanza ha pasado con el tiempo de limitarse a los requisitos más generales a suponer una especificación detallada de los programas docentes. La administración determina las materias que deberán impartirse en cada curso, las horas que se dedicarán a cada materia y los temas de que se compondrá. En otras palabras, el enseñante ha perdido progresivamente la capacidad de decidir cuál ha de ser el resultado de su trabajo, pues este le llega previamente establecido en forma de asignaturas, horarios, programas, normas de rendimiento, etc. No sólo así, directamente, sino también, indirectamente, a través de los exámenes públicos (los antiguos de “ingreso” y reválidas, los actuales de selectividad) y, en general, de los niveles ulteriores, a los cuales debe amoldarse la enseñanza en los anteriores...” (Enguita, 1995:170)

O trabalho de Silva e Tunes (1999) confirma o que disse Enguita (1995) anteriormente. Os professores não têm nenhuma soberania sobre os aspectos organizacionais de seu trabalho, a carga horária de cada disciplina, os conteúdos, a quantidade de alunos que têm ou que disciplinas farão os alunos.

A diminuição da autonomia, segundo Enguita (1995), se estende também a campos mais específicos:

“Las regulaciones que recaen sobre el docente no conciernen solamente a qué enseñar, sino también, a menudo, a cómo enseñarlo. En todo caso, cualquier cosa no puede ser enseñada de cualquier manera, de modo que, al

⁶ Talvez por isso fique tão viva em nós a imagem do professor possuidor de plena autonomia em seu

decidir un contenido, las autoridades escolares limitan también la gama de métodos posibles. Pero además, sobre todo las autoridades de los centros, pueden imponer a los enseñantes formas de organizar las clases y otras actividades, procedimientos de evaluación, criterios de disciplina para los alumnos, etc. El docente pierde, así, también, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre su proceso de trabajo” (170/71).

Nesse texto de Enguita (1995), há uma amostra de que o professorado está distante de poder fazer uso da razão prática para executar seus atos, visto que tem que seguir as normas de outras autoridades, isto é, o controle sobre seus atos é externo, não é o ato em si. Logo, não pode agir segundo sua vontade, fazer uso de suas máximas para torná-las leis (Kant, 2001) ou cumprir suas necessidades morais (Contreras, 1997), portanto, sua vontade não é autônoma.

Mesmo assim, mais adiante no texto, Enguita (1995) afirma que o professor, mesmo que esteja submetido à autoridade de organizações burocráticas, por mais que não possa determinar os fins de seu trabalho, ainda conserva o controle sobre esse trabalho, mantém sua autonomia a troco de um salário baixo. Talvez o autor queira dizer que embora tenha restringidas suas possibilidades de uso da razão, de qualquer modo faz-lhe uso em algumas situações específicas (veremos em Gauche, 2001, que isso se restringe à sala de aula).

Contreras (1997) faz uma discussão muito minuciosa do trabalho dos professores. Com o objetivo de analisar o problema da autonomia profissional docente, inicialmente, indica a perda da autonomia, produto da proletarização da profissão, e o fato de que o ensino se define por sua aspiração. Segundo Contreras, a análise do ofício de ensinar está impregnada de “interesados y de agendas más o menos ocultas” (p. 17).

trabalho, mas isso, nos dias atuais, não é verdade (Enguita, 1995).

Isto é, falar de profissionalismo em educação esconde outras intenções que não são só as de qualificar. Para esse autor, a proletarização leva à perda da autonomia, então já houve autonomia. O mais grave é que esse processo significa também a perda, pelos professores, da possibilidade de conquistar as condições para alcançar o *status* de profissionais.

O fenômeno da proletarização ocorre, segundo esse autor, pela organização e o controle do trabalho docente; pelo currículo homogêneo (noção preparatória da educação, lembrem que, para Kant, os atos autônomos têm um fim em si mesmos e não em um objeto ou resultado); pela hierarquização das escolas e de suas funções; e pela homogeneidade das tarefas docentes e discentes.

As formas de controle estabelecem toda uma série de procedimentos que transformam a tarefa do professorado em cumprimento de prescrições externamente determinadas. O corpo docente também acaba por assumir essa organização tanto ao aceitá-la quanto ao admitir que certas atividades "não são de sua execução", cabendo ao setor hierárquico superior ou ao acadêmico (ou seja, investigadores e especialistas).

O professorado renuncia, assim, à sua autonomia. O aumento do controle e a burocratização no ensino resultam na "[...]rutinización del trabajo docente, ya que impide el ejercicio reflexivo, empujados por la presión del tiempo [...] facilita el aislamiento de los compañeros[...]" (Contreras, 1997:22). Note-se o obstáculo à reflexão presente, isto contraria o exposto por Kant (2005) como necessário ao exercício da vontade autônoma.

Contreras (1997) reúne as idéias de vários estudiosos acerca da atuação docente e nos leva a concluir que a autonomia é uma necessidade no trabalho do professor. Como o

professorado trabalha no campo das incertezas, isso requer espaço para mudar seus atos todas as vezes que seja necessário:

“Son los propios profesionales de la enseñanza los que en última instancia deciden la forma en que resuelven sus aulas, por lo que los intentos de influencia externa son transformados en prácticas que no siempre tienen mucho que ver con la esencia de los cambios que se pretendían.”
(Contreras, 1997:95)

No processo decisório dos profissionais de ensino, se incluem a compreensão que têm do seu fazer, o sentido de responsabilidade, o compromisso que têm com seus alunos e sua tarefa (MacDonald, 1991 APUD Contreras, 1997). Entretanto, uma visão exclusivista da autonomia docente pode levar à culpabilização do professorado pelos problemas de ensino, sabendo que o corpo docente não é o único envolvido na educação.

Contreras (1997) critica a idéia do professor como ator reflexivo sem a devida indicação de como se constitui essa atitude reflexiva e a que condicionantes está submetida. As políticas de gestão administrativa, as características institucionais e mesmo as características pessoais que incluem a história de vida de cada um são exemplos.

Bueno (1998) utiliza a história de vida em suas investigações sobre a atividade docente e Gauche (2001) faz uma análise da autonomia docente com uso da história de vida de um professor.

Para Contreras (1997), uma maneira de compreender as possibilidades de reflexão, portanto, de autonomia se consideramos os pressupostos kantianos, é ter em conta como o professorado constrói seu papel. Silva e Tunes (1999)

indicam que o professorado, assim como o alunado, constrói seu papel em suas relações na sala de aula e na escola.

Gauche (2001) diz que o sujeito se constitui, e, por conseguinte, seu papel, por intermédio da organização livre e criativa com outros sujeitos, reunindo potencialidades individuais. Paro (2001a) afirma que o homem se constitui em contato com seus semelhantes "... O homem se faz pelo trabalho, mas, apenas pela divisão social do trabalho, ao por-se em contato com os demais componentes da sociedade, é que consegue fazer-se." (pág. 17)

As limitações sobre a reflexão docente são apontadas por Contreras (1997), que critica a contradição que há na educação:

“Mientras que, por un lado, se formulan las finalidades educativas como formas de preparación para una vida adulta con capacidad crítica en una sociedad plural, por otro lado el trabajo docente y la vida en la escuela se estructuran negando estas pretensiones” (Contreras, 1997:113)

Tais contradições, segundo o autor, são incorporadas como incapacidades individuais para executar a tarefa de ensinar. Essa representação do docente visto como desprovido de capacidades resulta em um controle mais acentuado por parte dos administradores da escola, e inclusive de outros setores da sociedade. O autor menciona essas contradições para criticar a idéia de que a docência não é reflexiva. Não basta, diz Contreras (1997), a reflexão se as condicionantes da prática deixam atados os docentes.

As análises desse tipo limitam a reflexão do docente na sala de aula e o levam a buscar nos alunos e em suas famílias as explicações para o problema. O docente está, assim, distante de analisar o sentido do ensino e seus fins. Um caminho para a solução dessa contradição é

conhecer o valor que tem a educação para os aprendizes, ou seja, agir conforme o que disse Kant, 2005, sobre a autonomia: usar a razão. Assim, segundo Contreras (1997), os professores perguntam a si mesmos qual é o sentido do ensino e constroem seu conhecimento, desligando-se do controle externo (muito de acordo com as idéias de Kant, 2005). Na citação a seguir se pode ver de forma mais explícita:

“... es necesario que los profesores [...] cuestionen críticamente su concepción de la sociedad, de la escuela y de la enseñanza, lo cual significa asumir su **responsabilidad** como constructores y utilizadores de conocimiento teórico, pero también su **compromiso** en la transformación del pensamiento y de la práctica dominantes.[...] Concebir el trabajo de profesoras y profesores como trabajo intelectual quiere decir, pues, desarrollar un conocimiento sobre la enseñanza que reconozca y cuestione su **naturaleza socialmente construida** y el modo en que se relaciona con el orden social, así como analizar las posibilidades transformadoras implícitas en el contexto social de las aulas y de la enseñanza.” (Contreras, 1997:117, grifos nossos)

“Responsabilidade”, “compromisso”, “natureza socialmente construída do ensino” são, do nosso ponto de vista, conceitos chaves.

Observamos esses mesmos conceitos em Gauche e Tunes (2002). Tentando responder à pergunta “Como uma vocação (ou um compromisso) se constitui no curso de vida de uma pessoa?”, esses autores lançaram mão das idéias de um professor dedicado ao ensino no nível médio. Essas idéias mostravam que a autonomia tem um caráter volitivo (como em Kant, 2005) e coletivo; implica reflexão, conscientização (outra vez concorda com Kant, 2005; também o disse Basso, 1998), resistência e persistência; a autonomia inclui ter os alunos como foco de atuação (assemelha-se ao exposto por

Contreras, 1997 e Basso, 1998); envolve inovação e ação fundamentadas na argumentação (também semelhante a Kant, 2005 e Basso, 1998); e se contrapõe à alienação e à reprodução.

Gauche (2001), em sua contribuição para a análise de como o professor constrói sua autonomia (com base na história de vida e nas idéias de um professor), acrescenta a escola em suas afirmações.

“A análise das possibilidades de superação estrutural das limitações a que está submetida a escola passa, necessariamente, pela autonomia da mesma, que exige autonomia de seus participantes, geralmente de seus professores, protagonistas do processo ensino-aprendizagem na sala de aula, espaço de interações e de negociações de significados individuais e coletivos. Essa negociação transpassa a objetivação das distintas interpretações subjetivas, historicamente situadas em contextos culturalmente definidos.” (Gauche, 2001:25)

Contreras (1997), em uma linha de pensamento semelhante, chama a atenção para a importância da união com outros grupos interessados na educação. A comunidade é apontada como um destes grupos, e a organização do corpo docente com os pais e mães poderia ser uma maneira de diminuir ou eliminar o poder das instituições sobre o currículo e as políticas da educação. Isto é, em uma escola autônoma haveria a união dos docentes entre si e com a comunidade escolar como um todo. Para esse autor, uma das chaves para a ação autônoma é a reflexão:

“... el interés que mueve a la reflexión crítica es la emancipación. La enseñanza, en cuanto que práctica institucionalizada, está sometida a la influencia de grupos hegemónicos que defienden intereses que pueden estar en oposición a los valores educativos. La organización de la práctica escolar condiciona la forma en que los actores acaban analizando y valorando las experiencias de enseñanza. Como argumenta SMYTH (1987, Pág. 36), gran

parte de lo que profesoras y profesores hacen en las escuelas es una forma habitual de práctica originada a partir de aquellas condiciones sociales en las que realizan su trabajo y sobre las que no tienen capacidad de ejercer ningún control” (Contreras, 1997:122/123)

O conhecimento dos valores e significações ideológicas subjacentes nos atos docentes e nas instituições, seguido de ações transformadoras para erradicar as características prejudiciais, seriam maneiras de chegar a uma ação reflexiva dos docentes na educação (Contreras, 1997).

O autor, entretanto, pondera sobre os problemas da reflexão crítica. Entre esses estão a falta de unicidade entre docentes (não pensam todos da mesma maneira); as diferenças de grupos sociais (posição de classe, gênero, origem geográfica e raça); e as diferentes experiências e necessidades de cada grupo. Nesse ponto, o autor sugere que em vez de autonomia talvez seja o caso de falar em emancipação.

Gauche (2001) também se refere à diversidade cultural do sistema educativo. Deve-se admitir sua diversidade e estimular o exercício da autonomia em cada instituição. Há, em cada uma delas, grupos em maioria e em minoria; há barreiras culturais que dificultam a inovação, movidas por preconceitos, diz o autor.

A autonomia como emancipação se apoiaria, segundo Contreras (1997), no descobrimento e transformação gradual das diferenças entre as práticas habituais e as necessidades educativas. Necessita-se uma compreensão continuada de pontos dificultadores de mudanças sociais e institucionais e também da própria consciência dos docentes e dos demais envolvidos com a educação.

“En el encuentro con otros (tanto o alumnado, como las madres y los padres, colegas y otros sectores sociales), la autonomía profesional o, si se

quiere, la emancipación, debería empezar, junto a esa sensibilidad moral, por el reconocimiento de nuestros propios límites y parcialidades como forma de comprensión de los otros. Un reconocimiento que no es espontáneo, sino buscado de forma autoexigente y trabajosa, mas tampoco impuesto o dogmáticamente establecido mediante verdades *yá* liberadoras. Vista así, la autonomía profesional pierde su sentido de autosuficiencia, para acercarse de la solidaridad.” (Contreras, 1997:141)

Na citação acima vemos uma semelhança muito grande com as afirmações de Kant (2005) sobre a moral e, portanto, a autonomia: (re)conhecimento, compreensão, reflexão sobre as próprias máximas e sua transformação em leis universais.

Gauche (2001) também sugere o diálogo para chegar à autonomia. Em sua análise, afirma que é necessário compreender o sistema educativo considerando sua dimensão humana, constituída de interpretação de significados e das interações de seus atores. Os valores pessoais estão envolvidos nas ações pedagógicas. Tais afirmações também se acercam muito dos conceitos kantianos.

Contreras (1997) conceitua a autonomia como “...un proceso de construcción permanente en el que deben conjugarse y cobrar sentido y equilibrio muchos elementos.” (Pág. 147). Assim, se pode descrever e justificar a autonomia, mas não reduzi-la a uma “definición autoexplicativa” (ídem, ibidem). Esse autor propõe a autonomia como uma “reivindicación laboral y exigencia educativa” (ídem, ibidem). Para Contreras, o ofício de ensinar exige obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Essas dimensões, segundo o autor, são características do que deva ser uma profissão. Desse modo, a educação exteriorizaria na autonomia uma maneira de exercer a função de ensinar.

Contreras (1997) defende a idéia de que a reflexão sobre seu trabalho cabe a quem o executa, são os docentes quem podem resolver seus problemas.

“La autonomía, como los valores morales en general, [...] es [...] un ejercicio, una cualidad de la vida que [as pessoas] viven. Tendremos que hablar, por tanto, de **procesos y situaciones sociales en las que las personas se conducen** autónomamente y, en ese proceso, construyen su identidad ética [...] Lo importante de esta perspectiva es que la autonomía no es exactamente una condición que se posee antes de, y como requisito previo de la acción. [...] la autonomía profesional es una construcción que nos habla tanto de la forma en que se actúa profesionalmente, como de los modos deseables de relación social. Y es que la autonomía **no es una definición de las características de los individuos, sino de la manera en que éstos se constituyen por la forma en que se relacionan.**” (Contreras, 1997:150, grifos nossos)

Em outras palavras, a autonomia é um processo social. Para Contreras (1997), a autonomia tem sua construção dependente do diálogo social e do entendimento recíproco durante o tempo em que o professorado tenta realizar suas convicções e habilidades pedagógicas. A restrição do ato reflexivo à sala de aula reduz a autonomia a esse espaço individualmente. Tal redução transforma a autonomia em isolamento e repetição, é mais virtual que real. Isso nos lembra Silva e Tunes (1999) sobre a ação real e a ideal dos professores como uma maneira de criar uma situação em que eles encontravam condições de agir de maneira mais conveniente com sua idéia do que vem a ser o ensino e a aprendizagem.

Segundo Contreras (1997), a condição para a autonomia é o diálogo. Não um diálogo qualquer, mas um diálogo específico, que aspire à análise da situação para uma aplicação aos “horizontes”; ao que deveria ser mas ainda

não é. Outra vez as idéias do autor se acercam às de Silva e Tunes (1999) em sua investigação com professores de ciências. As autoras observaram que os professores tinham um ideal de escola, ou seja, especulavam sobre como deveria ser a escola mas, na realidade, não era.

Contreras (1997), em sua concepção dinâmica da autonomia profissional dos professores, inclui os seguintes pontos: "independência de julgamento" - quem ensina deve assumir responsabilidade por seus atos e ter liberdade para isso; "constituição da identidade no contexto das relações" - a independência não significa o isolamento, o julgamento e a ação se geram no contexto de relações profissionais, na maneira como se formam e no modo de constituir relações; "manter uma certa distância crítica" - equilíbrio entre convicções e situações; "consciência da parcialidade de nossa compreensão dos demais" - entendimento das próprias limitações acerca do que pensam os outros; "qualidade da relação com os outros e compreensão de quem somos" - conhecer-se é essencial para o desenvolvimento da autonomia; "compreendermos a nós e a nossas circunstâncias é também parte de um processo de discussão e contraste com outros" - olhar-se com outros olhos, com os olhos dos outros, contrastando, mediante o diálogo, o que pensam eles sobre nós (Pág. 161 a 163).

Para esse autor, autonomia não é estabelecer um espaço exclusivo para os docentes isolado do social, mas uma construção de identidade profissional por intermédio do diálogo e do entendimento das distintas maneiras relacionais de influência dos espaços entre si. O uso de uma imagem figurativa para explicar a origem de certas normas significa exclusão de responsabilidade. Quer dizer, referir-se, por exemplo, à "sociedade" como uma entidade que regula a educação é alienar-se da responsabilidade por

tal função e, ao mesmo tempo, não atribuí-la a ninguém especificamente.

A regulação da profissão de ensinar está sob responsabilidade da administração política; isso resulta em três conseqüências: 1) entende-se a intervenção administrativa como intervenção da sociedade; 2) contém um sentido vertical e descendente que dificulta a existência de um diálogo; 3) predominam as formas burocráticas de relação (Contreras, 1997). Mais adiante, neste trabalho, se verá como isso funciona em uma escola mediante a análise da correspondência trocada com a administração mais próxima. A conseqüência disto é descrita pelo autor como segue:

“Cuando los procesos de decisión de lo que debe hacerse en la escuela excluyen al profesorado, o le imponen los límites de sus competencias, qué debe decidir y qué no, excluyendo también la participación social y estableciendo como únicos interlocutores a los aparatos de la Administración, estamos ante un tipo de relación que sólo anima a la obediencia, o a su contrario, el trampeo y la desobediencia, pero difícilmente a la autonomía, comprendida como búsqueda de entendimientos, en la libre interpretación responsable de los diferentes intereses sociales, pedagógicamente considerados.” (Contreras, 1997:167)

Neste trabalho, mostraremos os mecanismos da Administração para controlar a burla citada pelo autor.

Para Contreras (1997), a regulação vai-se avultando e tomando os espaços de ação autônoma tanto da sociedade como dos profissionais. O volume muito grande de regras converte aos profissionais em dependentes das normas, sem possibilidade de criação e de sustento do trabalho e vínculo coletivos.

Esse mesmo autor afirma que as condições de trabalho dos professores são fundamentais no apoio ou - seu oposto - no entorpecimento da autonomia profissional docente. Novas

políticas que apresentam um discurso de autonomia docente fazem parecer que ela existe sem que de fato ocorra, posto que não concedem as condições necessárias para isso.

Observamos no trabalho de Contreras (1997) indicativos da falta de autonomia na atuação docente, que o tornam dependente, tecnicizado, externamente controlado e com um volume muito alto de trabalho: a divisão de papéis originária da bipartição das funções intelectuais (elaborar o conhecimento pedagógico) e as de execução ou aplicação do dito conhecimento.

O resultado de tudo isso foi uma visão dos docentes como sujeitos passivos no sistema de ensino; a convicção de que somente os especialistas e os políticos eram capazes de elaborar o conhecimento e os planos da educação, reduzindo os ensinantes a "objetos a mudar" (Pág. 176). A autonomia era vista mais como um obstáculo para a execução dos planos dos especialistas, visto que as modificações introduzidas pelos docentes eram consideradas uma adulteração ou um fracasso do planejamento.

Entretanto, prossegue o autor, sempre houve, de uma parte dos professores, movimentos de resistência ante a pedagogia acadêmica e as políticas educacionais. Havia, em tais movimentos, um entendimento diferente sobre a relação entre as inovações e a função docente. O modelo de inovação elaborado por políticos e especialistas fracassou, pois se fundamentava no adestramento dos professores e isso denota desconhecimento da complexidade dos processos de ensino e da dinâmica social em que se inserem.

Experiências de desenvolvimento de currículos pelos professores se baseiam na visão de que é esse grupo que pode melhorar o ensino-aprendizagem. Esse é um trabalho que exige reflexão autônoma e elaboração de pensamento próprio.

Para que ocorram mudanças é necessário um reconhecimento dos docentes como autônomos:

“No sólo se ha llegado a considerar que el profesorado es un factor clave en los procesos de transformación de la enseñanza, sino que no es posible emprender procesos de innovación que no cuenten con él como un agente activo de la misma.” (Contreras, 1997:180).

Na finalização de seu trabalho, Contreras (1997) observa que a autonomia, tanto dos professores como dos usuários do sistema de ensino (ou seja, a sociedade), é aparente e pouco racional. Esta aparente autonomia está explicitada na descentralização e no conseqüente isolamento dos centros de ensino, que resulta na ausência de ações sociais organizadas. Além disso, o tecnicismo que impera no trabalho docente se encarrega de dar a impressão de autonomia, pois os educadores acreditam possuir um domínio de seu trabalho que de fato não têm. São incapazes de compreender as chaves políticas de sustentação de seu trabalho e confrontar-se com a ambigüidade, com o conflito de valores e com a constante necessidade de interpretação para tornar claro o que é correto, características fundamentais da prática educativa.

É importante assinalar que o autor considera o trabalho autônomo como um trabalho coletivo, que envolve necessariamente a discussão e a troca de idéias para chegar à reflexão crítica. Iniciar uma discussão faz com que os professores digam como trabalham e porque trabalham de uma maneira e não de outra, leva, portanto, à reflexão sobre seu fazer - tal como Tunes (1981) mostrou em sua investigação, como sugere Kant sobre a lei moral e como analisa Arendt (2004) sobre a capacidade humana de julgar.

“La autonomía [...] no consiste ni en el aislamiento ni en el abandono de centros y enseñantes a su suerte. Parte, más bien, de concebir las relaciones

entre los enseñantes y la sociedad bajo otras claves (las de la construcción comunitaria), de forma que los vínculos no sean de naturaleza burocrática ni mercantil, sino política y personal. (Contreras, 1997:207)

[...] Lo que es importante entender aquí es que más autonomía no significa más margen de maniobra (yá sea por parte de los centros y enseñantes, o por parte de las familias y los particulares, sino más capacidad de intervenir en las decisiones políticas por las que se ceden responsabilidades a las escuelas, así como más capacidad de intervención en las condiciones por las que tales cesiones pueden usarse para una mayor vinculación social en el desarrollo del bien común.

No puede hablarse de autonomía sin una clara conciencia del papel social y político que desempeña la escuela y cómo éste se concreta en cada caso.” (Contreras, 1997:211) – Freire (1995) endossaria tal afirmação.

Estamos totalmente de acordo com o pensamento de Contreras, e temos ainda mais razões para acreditar que a autonomia é uma variável importante no trabalho docente, não somente como uma possibilidade de melhorias no processo ensino-aprendizagem e em seus resultados, mas também como uma necessidade dos professores.

Evans e Fischer (1992) definem autonomia como o “montante” de liberdade que tem um trabalhador de esquematizar seu trabalho e determinar os procedimentos usados para levá-lo a cabo. Esses autores fazem uma distinção entre participação e autonomia. A primeira enfatiza a função de tomada de decisão entre mais de uma pessoa, enquanto que a segunda enfatiza o poder que alguém tem de tomar suas próprias decisões. A primeira tem um elemento interpessoal que falta na segunda. Para esses autores, o conceito de autonomia está mais próximo do conceito de controle que do conceito de participação em processos de tomada de decisão.

Alguns estudiosos analisam a questão da autonomia como características de personalidade. Wilson (1993), por

exemplo, investigou uma medida da expressão externa ou interna da autonomia em professores.

Para essa autora, as condições para um trabalho autônomo dos professores são: estar preocupado em servir aos outros e estar menos preocupado em receber recompensas; ter audácia de agir e fazer o que pensa que seja certo; **expressar aos outros suas idéias e sentimentos**; estar disposto a correr riscos e admitir seus erros; **estar disposto a escutar os outros e envolver-se em discussões que promovam o crescimento do conhecimento; relacionar-se com os outros de uma maneira aberta, honesta e não manipulativa.**

Dos pontos indicados, quase todos são traços de personalidade que exigem um tipo de ambiente sem competição e não inibitório. As frases em destaque estão bem mais relacionadas a um ambiente que permita a troca de idéias, a discussão e, certamente, vínculo com outros atores no trabalho.

Segundo Wilson (1993), há também condições para ocorrência de soluções criativas. Quando a melhoria da escola se apóia na oportunidade que o professor tem de tomar importantes decisões sobre ela, há mais probabilidade de ocorrer soluções criativas.

É interessante notar que, quando a autora cita as condições para um trabalho autônomo, predominam os traços de personalidade, mas, quando trata do trabalho criativo, indica condições do ambiente laboral. Para nós, fica claro que o trabalho autônomo requer tanto características pessoais como um ambiente de trabalho propício. Como já exposto anteriormente, e veremos outra vez a seguir, a ação autônoma é ainda mais complexa do que o descrito por essa autora.

Discussão e troca de idéias, tanto com companheiros como com outros atores do processo ensino-aprendizagem, assim como o compromisso profissional, são citados por vários autores como aspectos importantes na ação docente (García e Porlón, 1990; Kirk, 1991; Contreras, 1997; Bueno, 1998; Silva e Tunes, 1999; Gauche, 2001; Paro, 2001a; Carvalho, 2002).

Tuettmann e Punch (1992), ao estudar o **sofrimento psicológico** apresentado por professores australianos, observaram que dois fatores associados ao controle no ambiente de trabalho tinham um efeito de melhora do dito sofrimento. Esses fatores eram: a percepção do nível de influência e autonomia; e a percepção do nível de eficiência e êxito em suas atuações.

Quando se experimenta a satisfação de necessidades básicas, tais como sentir-se competente e capaz de exercer influência e controle em seu ambiente de trabalho, há sensação de menor vulnerabilidade aos fatores estressantes associados com as demandas e o ambiente de trabalho (Tuettmann e Punch, 1992). Dito de outro modo, essa percepção que tem o sujeito é um fator de sanidade pessoal. Isso, evidentemente, repercute nos resultados de trabalho.

Um aspecto importante da auto-estima no ambiente de trabalho está relacionado ao sentido de poder, competência, autonomia, influência e eficácia. Tuettmann e Punch (1992) apresentam resultados interessantes em sua investigação. A indisciplina dos alunos, o excesso de expectativas da sociedade, o acesso inadequado a facilidades e a introdução de trabalho nas horas livres dos professores investigados foram considerados fatores geradores de **angústia**. Mas ter uma sensação de eficácia e realização melhora essa angústia. No primeiro fator (indisciplina dos alunos), somente para as mulheres. No segundo (excesso de

expectativas da sociedade), somente para os homens. No terceiro e quarto, para ambos.

Influência e eficácia têm um efeito de melhora na angústia experimentada por professores frente ao acesso inadequado a facilidades, indisciplina dos alunos, excesso de expectativas da sociedade e introdução de trabalho no tempo livre. A participação na administração da escola também melhora a vulnerabilidade dos professores ao **estresse** (Tuettemann e Punch, 1992).

Evans e Fisher (1992) observaram, na literatura, uma relação entre a participação nos processos decisórios e a autonomia e percepção do controle no trabalho. A percepção do controle, quando não é universalmente benéfica, está associada a conseqüências positivas tais como a diminuição do estresse e o crescimento do bem estar.

Participação nas decisões e autonomia, segundo alguns autores, estão substancialmente correlacionadas com **satisfação no trabalho**, compromisso organizacional, sintomas psicológicos e físicos, conflitos de papel e ambigüidade (Evans e Fisher, 1992).

Para esses autores, a autonomia tem três dimensões: autonomia de método de trabalho - grau de escolha sobre os procedimentos utilizados para fazer o trabalho; autonomia de programação do trabalho - controle sobre a programação/seqüenciação/medição temporal de suas atividades laborais; autonomia de definição de critérios do trabalho - grau de habilidade de modificar ou escolher os critérios utilizados para avaliar sua atuação.

Ainda que considerem a autonomia como independência dos outros, os autores não citam de que maneira o trabalhador pode estabelecer tais procedimentos, programação e critérios de avaliação, ou seja, Evans e Fisher (1992) são omissos quanto às fontes de inspiração

para a atividade laboral, não deixando claro como alguém pode fazer, sozinho, esse trabalho.

Koestner e Losier (1996), ao contrário de Evans e Fisher (1992), concentram o foco de sua investigação nas relações interpessoais: "Contextos interpessoais que sustentam sentimentos de autonomia também promovem motivação intrínseca, busca de mudanças, recuperação ante ao fracasso, flexibilidade cognitiva, criatividade e aprendizagem de conceitos" (Pág. 466).

Segundo Koestner e Losier (1996), características pessoais como iniciativa, persistência, otimismo e adaptação psicológica estão associadas à autonomia (concorda com Gauche, 2001). Para aqueles autores, as ações intencionais não são sempre livres, há umas que têm uma causalidade interna, resultado da experiência individual, e outras que têm causalidade externa, resultado das influências e pressões sociais. Esse ponto é, em nossa opinião, o que estava omissa no trabalho de Evans e Fisher (1992).

Fenomenologicamente, a autonomia está associada a sentimentos de posse, autenticidade, responsabilidade e escolha. É um erro relacionar o significado de autonomia com resistência às influências dos outros. De fato, a autonomia está na aceitação de certas influências em detrimento de outras. A autonomia está relacionada a uma avaliação reflexiva dos interesses e necessidades de alguém em detrimento de sua oposição a qualquer influência exterior (Koestner e Losier, 1996).

Esses autores elaboraram duas definições de autonomia: uma em termos de necessidades contra influências externas - processo interpessoal; e outra em termos de um balanço reflexivo das influências externas, considerando os próprios interesses e sentimentos seguidos de uma decisão

mensurada sobre que escolha fazer - processo intrapessoal. A primeira é nomeada "autonomia reativa" e a segunda "autonomia reflexiva". A principal diferença entre as duas implica uma distinção entre "liberdade de regulação pelos outros" e "liberdade de auto-regular-se".

Depois de fazer essas distinções, os autores relatam três investigações acerca dos dois tipos de autonomia, utilizando-se de escalas desenvolvidas para medir ambas. Fazem também comparações com outras escalas que medem a orientação de causalidade (orientação de controle e orientação impessoal) - teste da diferença entre os dois conceitos; teste dos traços de personalidade; do humor; das interações com pares e com autoridades (chefes, parentes, etc.).

Foram encontradas correlações muito fortes entre a autonomia reativa e a resistência à influência coercitiva nas pessoas. Ao contrário, houve uma correlação negativa da mesma resistência em pessoas que tinham escores mais altos na escala de autonomia reflexiva. Os resultados indicaram também que as medidas de autonomia reativa e reflexiva estavam positivamente relacionadas uma à outra, mas muito debilmente. Isso sugere que não há necessariamente relação entre sentir-se como origem da ação de um outro e resistir às influências interpessoais (Koestner e Losier, 1996).

Os autores sugerem que não existem somente dois tipos de autonomia. A autonomia é, por fim, definida como um sentido de liberdade, identidade e responsabilidade; um sentido subjetivo de aprovação, vontade (volição) e auto direção nas ações de alguém (o mesmo vimos em Gauche, 2001). A distinção dos dois tipos apenas reduz a confusão terminológica entre elas e ajuda a entender mais plenamente como a autonomia pode desenvolver-se e manifestar-se.

É interessante observar nas afirmações de Koestner e Losier (1996) algumas semelhanças com o conceito de Kant sobre a autonomia como próxima à liberdade, à vontade e à razão...

Observamos as mesmas aproximações nos outros trabalhos descritos ao desenvolver este capítulo, e isso nos serve para hipotetizar que uma definição de autonomia deve envolver esses conceitos que coincidiram. Não temos a pretensão de esgotar a discussão, mas de estabelecer os limites de que nos ocuparemos ao longo deste trabalho. Afinal, como disse Contreras (1997), não é possível a delimitação da autonomia.

Desse modo, adotamos a idéia de autonomia como o exercício racional e responsável da vontade dirigida a um objetivo em si em detrimento de seus resultados. Algo semelhante ao que disse Kant (2005), Koestner e Losier (1996) e Gauche (2001).

Capítulo II – o processo de ensino-aprendizagem no Brasil

Neste capítulo se tratará do tema da legislação brasileira sobre a educação. A lei pode ser entendida como prescrição quando descreve como as pessoas deveriam se comportar. As relações sociais são reguladas por leis que as prescrevem em todas as sociedades. Então, podemos afirmar que as leis, como princípios orientadores da vida social, orientam também as atividades dos cidadãos. Supomos que uma lei dirigida à educação também tem muito que ver com as ações docentes. Primeiramente, se fará uma exposição sobre a organização da escola brasileira. Em seguida, se discutirá a legislação na busca de examinar a relação que tem com as diretrizes do trabalho dos professores.

2.1. O estado do ensino-aprendizagem no Brasil

No Brasil a educação formal se divide em três níveis: fundamental, médio e superior. O nível fundamental compreende os primeiros oito anos de escolaridade, o nível médio corresponde aos três anos seguintes e o nível superior, ou universitário, é a formação mais elevada, e sua duração varia conforme os cursos. Neste último pode-se aprender uma profissão liberal, tal como medicina, advocacia, contabilidade ou administração, ou ingressar nas carreiras de investigação científica.

Para iniciar a escolarização é necessário nada mais que ter sete anos de idade e apresentar a certidão de nascimento. A formação fundamental é obrigatória no Brasil. Por outro lado, o nível médio é ainda um pouco restrito. De fato somente 13% da população tem a formação de nível médio no Brasil - segundo dados de 1995, UNESCO (Carneiro, 1998).

O ensino de nível fundamental, como é obrigatório, é também o que mais tem interferência do Estado. Tanto que, às vezes, em cada governo que se inicia, se cria um novo modelo de ensino fundamental. Irónicamente, é também nesse nível que há mais fracasso escolar. Em 1999, dos alunos que ingressavam na primeira série do ensino fundamental, menos de 50% chegavam à quarta série, e dos restantes, somente um quinto finalizava os oito anos de estudos. Esses dados podem ser inferidos da Tabela 2.1.1, adiante, que mostra as taxas de rendimento escolar em 1999.

Tabela 2.1.1 – Taxas de rendimento escolar Brasil/2002.

Ano	Movimento	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1991	Aprovação	59,88	65,99	71,35	74,58	55,62	62,54	66,84	73,82
	Reprovação	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	Aprovação	57,66	65,08	70,30	73,93	57,45	64,21	68,69	76,15
	Reprovação	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	Aprovação	39,68	77,60	70,10	80,98	66,40	74,46	79,77	85,78
	Reprovação	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	Aprovação	57,50	61,17	73,55	77,94	62,52	68,87	73,26	80,90
	Reprovação	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	Aprovação	61,95	67,92	74,55	78,40	62,49	68,56	73,29	79,30
	Reprovação	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	Aprovação	63,51	72,78	77,59	81,55	65,71	72,12	76,42	82,11
	Reprovação	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	Aprovação	66,58	76,03	81,39	84,01	71,81	77,00	80,58	85,14
	Reprovação	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	Aprovação	69,44	78,18	82,53	85,83	74,22	80,04	82,45	86,75
	Reprovação	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	Aprovação	70,36	77,36	81,70	84,76	73,57	79,84	78,79	85,23
	Reprovação	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	Aprovação	70,51	76,46	79,70	83,68	72,16	79,03	76,73	85,53
	Reprovação	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	Aprovação	73,72	78,92	81,33	85,21	72,51	80,98	78,65	85,52
	Reprovação	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	Aprovação	74,87	79,32	81,42	86,02	71,67	79,54	77,35	84,76
	Reprovação	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 (média)	Aprovação	63,81	73,07	77,13	81,41	67,18	73,93	76,07	82,58
	Reprovação	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

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Considerando a média dos 12 anos de que temos os dados, se tomarmos por 1000 (mil) o número de alunos que ingressaram na primeira série, veremos que destes somente 638 (seiscentos trinta e oito) chegam à segunda série. Destes apenas 466 (quatrocentos e sessenta e seis) alcançam a terceira série e nada mais que 359 (trezentos e cinquenta e nove) chegam à quarta série. Ao final dos primeiros quatro anos de estudos, menos de um terço (292 - duzentos e noventa e dois) completam este percurso.

Nas figuras 2.1.1 e 2.1.2 se ilustram as médias destes dados:

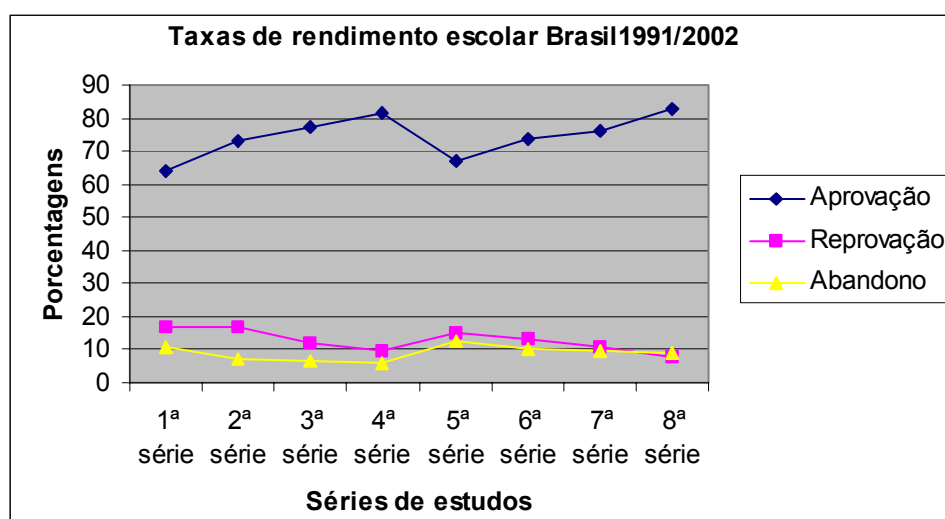


figura 2.1.1 – taxas médias de rendimento escolar desde 1991 até 2002
(Fonte: MEC/INEP/SEEC)

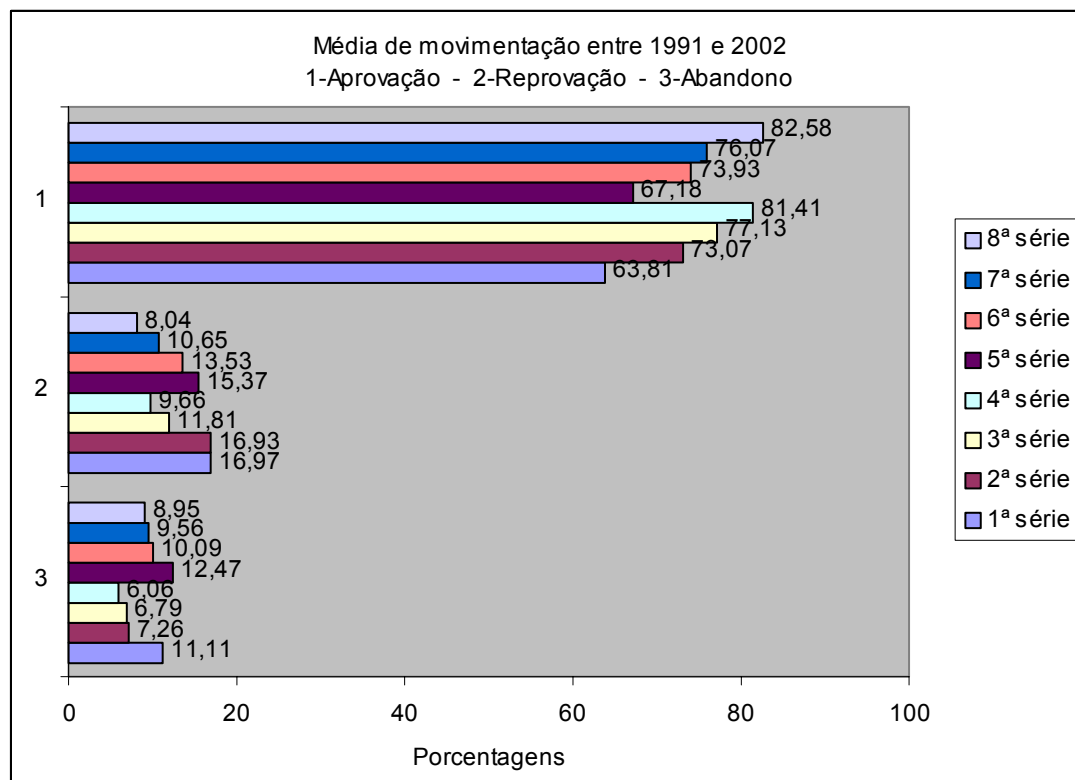


figura 2.1.2 – Media de movimentação entre 1991 e 2002 (Fonte: MEC/INEP/SEEC)

Se estendermos essa análise ao nível médio os dados são ainda piores.

Quando o aluno logra terminar o nível médio, o grande desafio é ingressar no ensino superior. Não há universidades públicas suficientes para a quantidade de alunos que tentam prosseguir seus estudos. Estes são, assim, obrigados a fazer provas para ingressar nessas instituições e uma quantidade considerável não tem êxito. As escassas vagas da universidade são ocupadas por poucos privilegiados e muitos destes são pessoas que têm condições financeiras para pagar a formação. Os demais são obrigados ou a encerrar seus estudos ou a estudar em faculdades particulares que são caras, e muitas delas não têm boa qualidade.

Na seção seguinte se verá que uma das grandes preocupações da legislação é oferecer para todos uma educação pública de boa qualidade.

2.2. As leis que dirigem o processo de ensino-aprendizagem – breve histórico

As primeiras iniciativas de legislar sobre a educação começaram justamente com o início da história do Brasil depois de sua independência. Em 1824, dois anos depois da independência, a constituição imperial teve a iniciativa de acrescentar educação em colégios e universidades aos direitos civis e políticos dos cidadãos, além de fixar a gratuidade da educação pública. Em 1834, se criaram as assembleias legislativas, e estas tinham a função de legislar sobre a educação pública (Carneiro, 1998).

A primeira constituição republicana, em 1891, trouxe a primeira divisão da educação nas instâncias governamentais. O Congresso Nacional legislava sobre a educação superior e podia também criar escolas de nível médio e superior nos Estados da federação, além do Distrito Federal (sede do governo federal). Os Estados legislavam sobre o ensino fundamental e médio (Carneiro, 1998).

Em 1934, pela primeira vez, a Constituição deu à União Federal a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Criou também o Conselho Nacional de Educação e deu aos Estados e Distrito Federal autonomia para organizar seus sistemas de ensino e criar seus respectivos Conselhos de Educação. Foi também herança dessa Constituição a educação gratuita, caso fosse pública, e de direito de todos (Carneiro, 1998).

A Carta de 1946 antecipou a organização equilibrada do sistema educacional brasileiro sem que a federação deixasse

o compromisso de apresentar as linhas mestras de organização da educação nacional. Na mesma ocasião, criou-se o Ministério da Educação para tratar das questões educacionais em âmbito federal (Carneiro, 1998).

Em 1967, preocupada com a segurança nacional, a Constituição fortaleceu a educação particular, dirigindo-lhe recursos públicos sem nenhum critério. Também ampliou a obrigatoriedade da educação fundamental de quatro para oito anos. Na Carta de 1969, as atividades docentes foram objeto de vigilância dos agentes políticos do Estado (ditadura militar), muitos Atos Institucionais eram dirigidos contra a atividade docente (Carneiro, 1998).

A Constituição mais recente, de 1988, significou a retomada da cidadania.

A idéia da União traçar as *diretrizes* da educação foi-se aperfeiçoando desde 1934. Em 1937 se introduziu a idéia de fixar-lhe também as *bases*. Em suas primeiras versões, essa lei priorizava a formação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1961 foi a primeira em que houve clareza nas *diretrizes* e *bases* da educação, com oito grandes eixos:

... “i) Dos Fins da Educação; ii) Do Direito à Educação; iii) Da Liberdade de Ensino; iv) Da Administração do Ensino; v) Dos Sistemas de Ensino; vi) Da Educação do Grau Primário; vii) Da Assistência Social Escolar; viii) Dos Recursos para a Educação.” (Carneiro, 1998:25)

2.3. A lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Essa lei trata de assuntos diversos relativos à educação no Brasil. Primeiramente, define sua amplitude: inclui os processos formativos que se desenvolvem em todas as esferas da convivência humana. São citados na lei a família, o trabalho, as instituições de ensino e investigação, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais (Brasil, 1996).

A LDB se destina a disciplinar especificamente a educação escolar ministrada, preferencialmente, pelo ensino em instituições próprias. Estabelece também a vinculação da educação escolar com o trabalho e a prática social (Brasil, 1996).

O descrito nos dois parágrafos anteriores se refere, somente, ao Título I, artigo primeiro, parágrafos primeiro e segundo da lei. Essa lei tem no total nove Títulos e noventa e dois artigos (os parágrafos não foram contados). É uma lei muito extensa e que trata de numerosos assuntos. Para nossa análise, interessam somente os elementos mais diretamente ligados ao trabalho docente, e tentaremos nos concentrar neles, se isto for possível.

A LDB define que a educação tem como fim: "...o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho..." (Brasil, 1996, Título II, Artigo segundo). A interferência desse artigo na função docente é clara. Estabelece quais objetivos que a ação dos professores deve perseguir.

Em seu artigo terceiro, que define os princípios em que se baseia a educação, a LDB determina que a educação pública tenha uma gestão democrática, mas não define o que é uma gestão democrática. Parece-nos que essa ausência de definição pode prejudicar a ação docente porque pode-se entender "gestão democrática" da maneira que melhor convir a qualquer um, não necessariamente professor ou aluno.

Um exemplo disso são as eleições para diretor dos estabelecimentos de ensino. A LDB deixa um vazio a respeito das eleições dos diretores de escola (Paro, 2001c). Acredita-se que a eleição seja democrática, mas ela possibilita a eleição de pessoas que podem não estar interessadas em atender às necessidades da comunidade escolar. Além disso, pode esconder um sistema de manutenção dos mesmos na administração, e isso não é democrático.

O artigo quarto da LDB trata do dever do Estado com a educação escolar pública de garantir, entre outras coisas, padrões mínimos de qualidade de ensino mediante variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Isso, entretanto, não ocorre em um número significativo das escolas públicas no Brasil. Como veremos mais adiante, neste mesmo trabalho, uma grande quantidade de docentes se queixa de falta de materiais que lhes são necessários para atividades alternativas.

No título III, a lei define o direito de estudar e o dever de educar. Nessa definição, inclui-se a

obrigatoriedade e gratuidade da educação fundamental, inclusive às pessoas que não se escolarizaram na idade própria. Essa questão toca de maneira indireta à ação docente na medida em que é exigida habilidade dos professores para trabalhar com gente de todas as idades.

Na Constituição Federal existe algo semelhante. O artigo 205 determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Se todos são iguais ante a lei, a educação oferecida deve ser igual. Na LDB são definidos como princípios básicos da educação:

“I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III) **pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas**; IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância; V) coexistência de instituições públicas e particulares de ensino; VI) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII) valorização do profissional de educação escolar; VIII) gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX) garantia de padrão de qualidade; X) valorização da experiência extra escolar; XI) vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais.” (Carneiro, 1998:35, grifos nossos).

Esses princípios se referem diretamente à atuação docente. A igualdade de condições, acesso e permanência na escola, por exemplo, implica promover melhoria de programas escolares, de sistemas de ensino e da igualdade possível segundo as especificidades das distintas populações que afluem à escola (Carneiro, 1998). Por um lado, os princípios exigem que os professores executem ações buscando estas melhorias, por outro, os mesmos princípios demandam que o sistema de ensino, a escola e as instituições a ela associadas proporcionem as condições para tal execução.

No entanto, o mais difícil de solucionar é a valorização do trabalho docente. No funcionalismo público brasileiro, o professorado é a categoria laboral que tem os piores vencimentos. O passo principal para realizar tal valorização seria terminar com a diferença de vencimentos, ou pelo menos diminuí-la. Outros problemas geradores de dificuldade são: a capacitação - a quantidade de professores na ativa que possuem apenas o curso normal* é tão grande que levaria oitenta anos para capacitar a todos (Mello, comunicação pessoal no *Fórum Brasil de Educação*, Brasília, 2003); a realização de concursos para ingresso aos postos de trabalho em sala de aula e mecanismos de progressão na carreira de magistério - não existe uma política para a abertura de novas vagas para professores e tampouco um plano de carreira em que progridam; também não existe uma política para atualização permanente (Carneiro, 1998).

Esse tema da valorização dos professores ainda não está solucionado. Há, inclusive, pouca ou quase nenhuma preocupação governamental para resolvê-lo. É raro ver em um país emergente tamanha despreocupação com a educação.

Um grande passo para a valorização da profissão docente, segundo Carneiro (1998), se deu com a criação de um fundo para o desenvolvimento da educação. Com isso, se pôde aumentar (ainda que muito pouco) o salário dos professores, e também investir na formação docente. As verbas desse fundo são enviadas aos municípios e estes devem utilizá-la apenas para aplicar em educação. O problema é a fiscalização dessas aplicações, tarefa dada à comunidade, que não é organizada e tampouco está acostumada a exercer tal função.

* Curso de nível médio que forma docentes para o ensino fundamental.

Carneiro (1998) faz uma observação bem de acordo com o tema de investigação deste trabalho quando fala de garantia de um padrão de qualidade, ou seja, existência de condições mínimas na escola para desenvolver plenamente a função de ensinar:

Urge desocultar os parâmetros concretos de um ensino de qualidade. O começo do começo é a visualização dos fundamentos éticos deste ensino. Fundamentos que vão além dos conceitos de eficácia e de eficiência administrativas. Cabe, aqui, ressituar a questão das demandas sociais face ao saber escolar formal. Professores bem qualificados e bem pagos, escolas adequadamente equipadas, salas de aula bem organizadas são precondições importantes para a garantia de um padrão de qualidade institucional. Porém, é no currículo, na eleição das disciplinas, na integração dos conteúdos, na formulação dos objetivos de cada programa e na forma de construção da aprendizagem no cotidiano da sala de aula que se reflete, de fato, o chamado padrão de qualidade. Mas, o currículo somente motiva, criativamente, quando há materiais pedagógicos à disposição de professores e de alunos e, ainda, quando o uso deste material é feito mediante uma prática pedagógica avaliada permanentemente. E esta prática deve ser fonte de uma formação permanente em serviço. O currículo foca os conteúdos e esta prática pedagógica avaliada foca o aluno nas suas diferenças individuais e, portanto, em suas apropriações diferenciadas de trabalhar e de assimilar cada disciplina. (Carneiro, 1998:39)

A questão elementar, então, é que os professores tivessem uma atitude ética de comprometimento com seus alunos de maneira que suas peculiaridades fossem respeitadas na própria elaboração do currículo. É possível conseguir isso quando os docentes têm mais autonomia. O trecho que se segue reforça tal afirmação, e, curiosamente, se dirige ao tema da valorização dos alunos:

A nossa tradição escolar, radicalmente formal e formalizante, tem impedido o desenvolvimento de uma cultura pedagógica que valorize o patrimônio de

conhecimentos que o aluno construiu e constrói fora do espaço da sala de aula. [...] esta dificuldade traduz a relevância absoluta que se dá à qualidade formal do conhecimento. (Carneiro, 1998:39)

A educação noturna, por exemplo, tem muitas precariedades visto que os alunos não têm respeitadas as suas peculiaridades. Trata-se de alunos adultos, mas as formulações dos conteúdos e metodologias de ensino são indiferenciadas daquelas dirigidas aos alunos que são adolescentes ou crianças. Os professores, salvo exceções recentes, tampouco estão qualificados para um trabalho com esses educandos (Carneiro, 1998).

A oferta de educação pública obrigatória a adultos é também um desafio para a criatividade docente. Os professores têm que empenhar-se ao extremo para conseguir atender a esse tipo de aluno, pois não há um grande respaldo do sistema de ensino. Assim, a qualidade da educação desses alunos depende quase que exclusivamente da atitude dos seus professores.

A necessidade de uma fundamentação mais claramente refletida sobre a qualidade da educação foi também citada por Paro (2001b). Para esse autor, a falta de um conceito mais fundamentado resulta em medir a qualidade pela quantidade. O que predomina então são os estudos estatísticos: educação mais efetiva conforme a quantidade de conteúdos apropriados pelos alunos, escola mais efetiva quanto maior o número de aprovações. Para fundamentar melhor os conceitos, é necessário aproximar-se da situação concreta dos fatos e das relações do cotidiano escolar (estratégia também apontada por Bueno, 1998, como forma de melhorar a pesquisa sobre educação).

Outra maneira de garantir a qualidade determinada pela lei é levar em consideração o repasse de verbas. O Ministério da Educação atualmente repassa diretamente às

escolas a parte que lhes cabe. Deste modo, espera seu fortalecimento como unidade de gestão pedagógica. Além disso, estimula a organização política da comunidade escolar visto que exige a prestação de contas (Carneiro, 1998). A qualidade se garante porque a escola administra seus próprios recursos, e fiscalizada pela comunidade, tem que fixar-se nos interesses daquela comunidade. E, assim, características próprias e peculiaridades de seus componentes têm a possibilidade de ser melhor atendidas.

Para averiguar a qualidade, a LDB estabelece a incumbência da federação de normalizar e avaliar a educação em seus três níveis. Carneiro (1998) critica essa centralização dos poderes federais como uma deformação, mas indica a possibilidade de avançar nesse modelo.

Cabe um comentário de Illich (1979) sobre a impossibilidade de uma educação universal por intermédio da escola. A escolarização, para esse autor, confunde fins com meios e os transforma em fins. Em nossa análise, isso é o que acontece em consequência da forma como a LDB estabelece a função de avaliar, pois substitui o fim por um meio. Quer dizer, a LDB institucionaliza ainda mais a educação (ver Illich, 1979).

Do nono ao décimo terceiro artigo, a LDB ocupa-se de atribuir a responsabilidade das instâncias federal, estadual e municipal com a educação, além da responsabilidade institucional e docente.

No nível federal, estabelece a elaboração de um Plano Nacional de Educação em conjunto com os Estados e Municípios. Esse Plano, segundo Carneiro (1998), deve sustentar a educação com uma filosofia consistente, que busque teorias sobre a natureza, o homem, a sociedade e o mundo e com elas "...ordenar e interpretar os dados conflitantes da pesquisa educacional e das ciências do

comportamento..." (Carneiro, 1998:57). Essa é uma idéia intelectualista da educação (ver Contreras, 1998).

Essa elaboração conjunta do Plano Nacional de Educação é uma tentativa de diminuir a centralização da federação nas questões educativas, como já indicado por Carneiro (1998). Isso é visto também quando a LDB estabelece que os Estados e Municípios colaboram na organização de seus sistemas de ensino.

A idéia de gestão descentralizada vem gradualmente substituir a forma burocrática e tecnocrata de gestão da educação. Entra em prática um modelo descentralizado e participativo, apoiado nas idéias de instâncias de decisão e de formulação de políticas educacionais, suas bases materiais e o entorno onde se passa o processo educativo (Carneiro, 1998).

Estevão (2002) avalia a autonomia da escola como uma maneira de adaptá-la aos diferentes valores, culturas e interesses, imprimindo também uma conscientização ética (compromisso) de quem trabalha ali, com aquela população específica. Este tipo de gestão inclui a participação, tão necessária, dos professores e da comunidade nos processos decisivos da escola.

O artigo 13º da LDB esclarece essa participação e nos remete diretamente ao que os legisladores entendem por trabalho docente, pois estabelece as incumbências dos professores. São elas:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as

atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.
(Carneiro, 1998:70)

Um primeiro paradoxo pode ser encontrado nessa lista: o inciso IV não precisaria existir caso o III se cumprisse. Mas não é só isso. Segundo Carneiro (1998), do artigo I ao V apresentam-se tentativas de direcionar a escola para funcionar com um projeto pedagógico institucionalizado, garantir o cumprimento do calendário escolar e corrigir o problema do trabalho individual. Isso determina a divisão de responsabilidades e a ação solidária dos professores, não apenas com seus companheiros de trabalho, mas também com as famílias dos alunos e a comunidade extra escolar. Se tudo isto já está definido, onde fica a autonomia?

Ainda que tente dar autonomia aos professores, a lei define qual é a carga horária e como deve ser a avaliação escolar (Artigo 24). Isto é, mesmo que proporcione a possibilidade de elaborar as condições de ensino, estabelece limites para essa elaboração. Essa é uma maneira de garantir parâmetros mínimos de qualidade (Carneiro, 1998). Do nosso ponto de vista, é um paradoxo da legislação, não obstante seja de uma questão específica. Ilich (1979) analisa essa questão como uma necessidade de controle do ensino pelo Estado.

Outro paradoxo da legislação aparece no artigo 25º. Esse artigo estabelece como objetivo permanente das autoridades responsáveis adequar a relação entre número de alunos e de professores, carga horária e condições materiais das escolas. No entanto, no parágrafo único desse mesmo artigo deixa uma brecha pois define que cabe à cada sistema de ensino estabelecer parâmetros para atender a esse artigo, conforme as condições disponíveis e características regionais (Carneiro, 1998).

Faz e desfaz ao mesmo tempo uma definição importante das condições de ensino. A relação entre o número de professores e de alunos é um dos maiores problemas por que passa a educação na atualidade: faltam professores para a quantidade crescente de alunos. Isto se agrava em algumas disciplinas da licenciatura, tais como matemática, física, química e biologia (Gonçalves, 2005).

Tal paradoxo nos soa como uma maneira de dizer que os Estados e Municípios têm obrigações que podem deixar de cumprir usando como pretexto as condições locais; ou seja, a LDB dá a essas instâncias a possibilidade de sobrecarregar os professores em vista das supostas "restrições locais". É o que ocorre com mais freqüência. Enquanto essas instâncias têm suas brechas na LDB, os professores têm todas as exigências a cumprir. Um exemplo é o currículo.

Questão fundamental da autonomia docente, o currículo escolar é tratado nos artigos 26 e 27 da LDB. O primeiro trata de listar as principais disciplinas ministradas no ensino fundamental e médio (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, ciências sociais, artes, educação física, história e geografia, língua estrangeira).

O segundo artigo só tem quatro incisos e pouco se reporta aos conteúdos do currículo. Apenas define diretrizes a serem seguidas, como valores fundamentais, condições de escolaridade dos alunos, orientação para o trabalho e promoção de esportes (Carneiro, 1998).

Isso aparentemente deixa uma margem de liberdade para os docentes, mas é um engano. Além da lei, há também os "Parâmetros Curriculares Nacionais" que indicam, pormenorizadamente, quais são os conteúdos que devem fazer parte de cada ano de escolaridade, inclusive quais são as maneiras de ministrar tais conteúdos.

Em outras palavras, além da lei, há dois mecanismos mais que dirigem a educação, o Plano Nacional de Educação (PNE, que já citamos anteriormente) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O PNE é o mesmo para todos os níveis e os PCNs são dois, um para o nível fundamental e um para o médio. Esta universalidade do ensino é criticada por Illich (1979) que afirma ser impossível uma educação universal para a escola.

Entretanto, segundo Cury (1997b), a LDB é inovadora e menos burocrática porque apresenta uma maneira diferente de distribuir as obrigações do Estado, posto que estabelece a participação da comunidade, a família aí compreendida, nas decisões importantes dos estabelecimentos de ensino. Por outro lado, acrescenta o autor, a lei pode ser também conservadora, pois concentra na Federação muitas funções, assim não está em desacordo totalmente com a opinião de Illich (1979).

De todos os modos, do ponto de vista de Cury (1997b), a LDB atual é diferente de todas as suas antecessoras porque determina uma divisão mais descentralizada das decisões sobre educação entre Federação, Estados e Municípios. A maneira de distribuição dos recursos dirigidos à educação é um exemplo disso: os municípios recebem diretamente os recursos e a população deve fiscalizar sua utilização.

Com essa finalidade, existem programas de divulgação para a população dos repasses de verbas para a educação. Desse modo, é possível a cada cidadão acompanhar os investimentos de seu município em educação. Mas, como nos indicou anteriormente Carneiro (1998), a comunidade ainda não está acostumada a exercer essa tarefa.

Até agora descrevemos a LDB no que se refere às diretrizes da educação: seus fins, amplitude, tipos de

gestão, qualidade, direitos e deveres, princípios, organização estrutural.

A partir do próximo ponto, a LDB se dirige pela primeira vez à definição de critérios de progressão pelas séries escolares. Interfere, assim, nos resultados da educação, algo que deveria estar, ou esteve em outras ocasiões, diretamente sujeito à ação docente. Começa com um modelo que foi mal empregado pelas autoridades governamentais: a progressão continuada.

O Artigo 30 (Carneiro, 1998) define a adoção da progressão continuada nas séries do ensino fundamental (parágrafo 2º). Na progressão continuada há uma preocupação com a aprendizagem do aluno. Ainda que não alcance os requisitos necessários para sua aprovação, sua progressão à série seguinte lhe é assegurada para que acompanhe seus colegas e não tenha que fazer de novo aquilo em que teve êxito. Evidentemente, está também assegurado o ensino dos conteúdos ou habilidades que não desenvolveu na série anterior.

Pois bem, o que aconteceu foi que os alunos eram aprovados no período anterior e, no seguinte, administravam-se os conteúdos como se os alunos houvessem aprendido satisfatoriamente, como se os alunos tivessem alcançado os requisitos básicos para isso.

Carneiro (1998) alerta sobre este fato em seu texto:

“Progressão Continuada é expressão para “despistar” a questionada idéia de progressão automática. Com esta alternativa, abre-se uma brecha para a redução dos alarmantes índices de reprovação no ensino fundamental brasileiro. Mas, para a colimação deste objetivo, é imprescindível a implementação de mecanismos eficazes no campo dos estudos de recuperação (Art. 12, Inc. V). Caso contrário, a progressão continuada contribuirá, também, para a reprovação continuada.” (Carneiro, 1998: 101, grifos no original)

Paro (2001d) alerta que a adoção desse sistema não significa a adoção de sua filosofia, que não é aceita pelos professores. Na ideologia docente, está enraizada a idéia da reprovação como recurso didático, ou seja, como uma maneira de incentivar que o aluno estude. A reprovação, segundo esse autor, é utilizada também como forma de punição para estudantes pouco ou nada dedicados às tarefas escolares. Assim, reprovar passa a ser um elemento estruturador da situação de ensino-aprendizagem.

Para uma real adoção do sistema de progressão continuada, o autor sugere uma mudança de estruturação no ensino. Da reprovação para a aprendizagem.

Outro ponto que altera os resultados do ensino está descrito no Artigo da LDB que trata da jornada escolar. Por lei é necessário uma duração mínima de quatro horas com progressivo aumento até chegar ao tempo integral (Carneiro, 1998). O autor, entretanto, denuncia a diminuição da carga horária escolar, sobretudo, nas escolas públicas que atendem, majoritariamente, às populações pobres. A próxima seção da Lei trata do ensino médio. Outro aspecto altamente criticável da lei: ela se divide conforme os graus de instrução e não segundo o que almeja da educação de seus jovens, independentemente de tal divisão. Denota, assim, uma definição de educação segundo uma divisão anterior de fases e não o contrário, ou seja, a lei deveria definir as fases conforme o tipo de educação que se deseja.

Define, primeiramente, suas funções ou finalidades: "...i) consolidar conhecimentos anteriormente adquiridos; ii) preparar o cidadão produtivo; iii) implementar a autonomia intelectual e a formação ética; e, ainda, iv) contextualizar os conhecimentos." (Carneiro, 1998:107)

O autor ressalta que já não se trata mais o ensino médio como se fazia antes. Atualmente esse ensino é visto

como um só. Já não é mais dividido, segundo seus fins, como profissionalizante ou de formação geral. O ensino médio tem agora uma definição precisa.

Segundo Carneiro (1998), o ensino médio assim definido suscita a interdisciplinaridade de conteúdos, flexibilidade curricular e trabalho de equipe em sua organização e funcionamento. Isto, do nosso ponto de vista, é uma interferência da lei na tarefa docente, porque estabelece de que maneira os professores devem organizar-se e organizar seu trabalho. De acordo com Silva e Tunes (1999), esta é a maneira ideal de organizar o processo ensino-aprendizagem, falta um trabalho dos professores que valorize a interdisciplinaridade e a ação em equipe. Nesse sentido, a LDB busca exatamente promover esse tipo de ação.

Cabe ressaltar, no entanto, que a liberdade dos professores para realizar tal ato é vigiada.

No artigo 36º, a LDB descreve diretrizes que, segundo Carneiro (1998), são linhas de procedimento para o ensino médio, portanto, se aplicam diretamente à ação docente.

“Art. 36 O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II. adotará metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II. conhecimento das

formas contemporâneas de linguagem; III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. § 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. § 3º Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. § 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.” (Carneiro, 1998:108/9)

Neste artigo, diz Carneiro (1998), se distingue “educação” de “profissionalização”, visto que estabelece o ensino médio como formação qualitativa em que o aluno aprenda a aprender, desenvolva sua autonomia de pensamento e obtenha uma conduta crítica e criativa. Complementa assim o ensino fundamental. A preparação para exercer funções técnicas complementar a educação básica, através de um currículo específico, disciplinado por um Decreto de Lei posterior à LDB.

A preparação para o exercício da cidadania requer dos professores uma preparação semelhante. Desse modo, os professores devem ter uma formação que comporte esse requisito. Conforme Weber (1998), o conceito de cidadania, um atributo do sujeito político na sociedade moderna, compreende o tema da sua própria autonomia. Talvez por isso a LDB requeira também que os professores possam dar condições para que seus alunos desenvolvam autonomia de pensamento e atitude crítica. No entanto, se os professores não tiveram condições de exercitar sua própria autonomia (Contreras, 1997:113), como poderão ter condições de criá-la no aluno?

Segundo Weber (1998), entendendo-se a cultura em dois polos objetivo/subjetivo (o autor segue a definição de Adorno), estamos em um contexto de crescente despolitização

das relações sociais, já que o objetivo predomina sobre o subjetivo. Isso deixa dúvidas em relação à possibilidade de formar cidadãos. Quer dizer, se os professores estão em um contexto despolitizado, como podem ter uma atitude crítica e formar alunos com esta mesma atitude? É mais provável que formem outras pessoas iguais.

Freire (1995) esclarece a necessidade de o professor testemunhar ao aluno uma ação crítica, política, democrática, agindo ele mesmo criticamente, politicamente ou democraticamente. O autor critica o costume de chamar a professora de "tia" nas escolas brasileiras, exatamente pela óbvia diferença entre um parentesco e uma relação profissional. Uma relação profissional necessariamente envolve as atitudes citadas, entre outras mais. A tradição de nomear a professora como se houvesse um parentesco estabelece na relação professor-aluno uma proximidade fictícia, imprimindo-lhe uma falsa relação familiar. Elimina, assim, o caráter necessário para a relação profissional que de fato é.

Outro ponto da LDB que se refere diretamente à atividade docente é o artigo da educação de jovens e adultos, que estabelece a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada; com conteúdos, metodologia, organização e avaliação distintos dos dirigidos aos alunos na idade caracteristicamente considerada idade escolar (Carneiro, 1998). Mas é no Título VI que a LDB toca direta e explicitamente aos docentes.

O Título VI define, basicamente, como deve ser a formação dos professores. Estabelece como fundamentos da formação a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; o aproveitamento de formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Isso significa que quaisquer experiências marcadas por processos de aprendizagem servem para a construção de uma trajetória formativa (Carneiro, 1998). Isto é uma abertura da LDB para a autonomia docente, significa que alguém pode fazer uso de experiências alternativas de aprendizagem e tem respaldo legal para isso.

O Título VI também define o nível superior para a formação e exercício da função docente no ensino básico. Porém, admite a formação média na modalidade Normal (o curso normal) como mínima aceitável para se ensinar na educação infantil (Carneiro, 1998). Essa é uma mudança recente na LDB. Se pensava em exigir formação superior para todos os professores, mas constatou-se que isso excluiria um número muito grande de docentes ativos e eficientes, ainda que não tenham essa formação, e que atuam, sobretudo, no interior do país. Diante dessa possibilidade, declinou-se de tal exigência.

Carneiro (1998) estabelece três pontos de apoio para a nova proposta de formação docente: 1) valorização dos professores atuantes no ensino básico (formação, condições de trabalho, carreira e remuneração); 2) fortalecimento do corpo docente formador; e 3) recuperação da infraestrutura dos estabelecimentos de formação (espaços, práticas de gestão, inovação de recursos tecnológicos, formação de alianças).

O autor cita um parecer do Conselho Nacional de Educação sobre os princípios para a nova formação dos professores: a formação oferecida deve estar em harmonia com a prática esperada dos professores; a aprendizagem ocorre com base em um conhecimento preexistente construído coletivamente; os conteúdos são veículos para desenvolver as competências, portanto, é importante ministrá-los de maneira articulada e contextual; a transformação da sala de

aula em um ambiente de constantes investigações se faz necessária; a escolha dos conteúdos deve ser coletiva e participativa com constante busca de ampliação e aprofundamento; e a avaliação deve concentrar-se na capacidade do educando acionar o saber e buscar o conhecimento.

É interessante como isso toca a ação docente de maneira substancial. A idéia de tratar os conteúdos a partir do contexto e de maneira que os alunos participem de sua escolha é muito democrática, por isso Cury (1997b) a considera democrática. Porém, não se dão as condições materiais para que isso ocorra.

Como veremos mais adiante neste estudo, os professores não têm muitas oportunidades de fazer seu trabalho de maneira alternativa, sequer de permitir a participação de seus alunos na escolha dos conteúdos curriculares. Estamos submetidos a uma lei democrática mas que está subordinada a uma estrutura já antiga que, por seus muitos vícios, não a atende. Isto é o que acontece com a educação, cria-se um mundo ideal mas vive-se em um mundo real que é, algumas vezes, seu oposto.

Sobre esse aspecto, nos tranqüiliza o que afirmaram Silva e Tunes (1999): vivemos em um mundo real, mas se podemos imaginar um ideal, é porque ele já existe de alguma maneira.

Há, entretanto, uma maneira de fazer valer a lei nos estabelecimentos de ensino. Em vários pontos da própria LDB, está prevista a participação da comunidade nas decisões dos estabelecimentos de ensino. É necessário, então, que a comunidade apóie as ações dos professores que atendem a seus interesses. Talvez essa lei cite tantas vezes tal participação para fazer com que os professores busquem convencer a comunidade em dar esse apoio.

No próximo capítulo, analisaremos os dados da nossa investigação sobre o estado da autonomia no trabalho docente. Veremos como são tratadas muitas das questões apontadas pela LDB.

Capítulo III – o trabalho de investigação

3.1. A coleta de dados

3.1.1 – Investigação preliminar

Em uma escola pública de ensino fundamental em Brasília se iniciou a primeira parte desta investigação. Nessa fase, o objetivo era observar a interação da escola junto à instância hierárquica imediatamente superior a ela e quais as características dessa interação em termos de organização das ações docentes no exercício da função de ensinar. Na mesma ocasião, buscou-se investigar, com uso de entrevistas e observações, que outros elementos poderiam estar relacionados às ações docentes e aos resultados do processo ensinar aprender.

Neste estudo preliminar, foram efetuados os seguintes registros:

- 1.1.1 - descrição das características físicas (localização, estrutura, pavimentos, número de salas de aula, salas e suas funções, etc.); características de pessoal (os grupos que compõem a escola - docente, técnico, operacional, etc.).

1.1.2 - Entrevistas: foram feitas entrevistas com alguns componentes da escola, mas principalmente com os professores. Todas as entrevistas estavam semi-estruturadas e aos docentes as perguntas a seguir foram feitas:

1. Dados demográficos: (sexo, idade, formação, atuação na escola, tempo de experiência na instituição, etc.)
2. Em que se baseia para organizar seu trabalho?
3. Quais são, em sua opinião, as tarefas do professor? De quê se constitui o fazer do professor?
4. O que você faz quando tem problemas de ensino-aprendizagem?
5. O que você faz ante as recomendações das instâncias superiores sobre seu trabalho? Há alguma legislação ou regulamentação que interfere diretamente em seu trabalho?
6. Que facilidades oferece a escola para a execução de seu trabalho ou idéias?
7. Já fez algum projeto que conseguiu realizar? Como costumam ser recebidas as inovações pelos demais componentes da escola (outros professores, alunos, pais, direção, etc.)?

Aos demais componentes da escola foram feitas questões diferentes cujas perguntas estão nos ANEXOS (Anexo 01).

1.1.3 - Análise documental: Essa etapa efetivou-se com a apuração e análise de todas as correspondências, oficiais ou não, recebidas e emitidas pela escola; a legislação vigente e os atos administrativos. Essa análise se baseia no

trabalho de Zanoto (1985) que estudou a estrutura de poder na escola com base em uma análise da correspondência recebida pela escola, em observações das atividades executadas na escola e em entrevistas. Supõe-se que, na correspondência, podem ser encontrados dados indicativos de como é a relação da escola com as outras instâncias na hierarquia educacional. Nessa análise, buscou-se observar que tipo de correspondência era; o que solicitava e qual era a resposta da escola, assim como sua relação com o trabalho dos professores.

Forma de registro - utilizou-se gravação e registro cursivo.

3.1.2 – Estudo estatístico

1.1.4 - a partir dos dados observados no estudo preliminar, foi elaborado um questionário com 50 afirmações sobre a escola, o ensino e a atuação do professorado (Anexo 02), cuja finalidade era observar, em um grupo maior de docentes, a ocorrência ou não das características encontradas no estudo preliminar. Esse questionário continha em sua primeira página instruções de como preenchê-lo e solicitava-se informações demográficas dos participantes.

1.1.5 - Os questionários foram respondidos por professores que atuavam em escolas públicas ou privadas em quatro cidades do Estado da Bahia. Esses professores eram alunos de cursos de formação em Educação. A população foi escolhida em virtude de sua disponibilidade em participar

da investigação. Os questionários eram aplicados nas oportunidades de encontrar muitos professores juntos, como nas aulas do curso de formação, reuniões pedagógicas ou encontros. Fazia-se uma apresentação dos objetivos do trabalho e solicitava-se aos professores que preenchessem seu questionário como indicado na página de frente. Os professores eram instruídos a solicitar esclarecimentos em caso de dúvidas. Durante a aplicação, as dúvidas que surgiam eram esclarecidas.

3.2. A análise dos dados

3.2.1 - Descrição da análise dos dados

Nesta seção está esmiuçada a análise dos dados em cada etapa do trabalho investigativo. Em cada divisão, se faz a descrição das categorias de análise que foram criadas para examinar os dados, respectivamente, da correspondência, das entrevistas e dos questionários. A descrição dos resultados está detalhada no subtítulo 3.3, mais adiante.

3.2.2 - Correspondência

A escola recebia numerosos tipos de correspondência, desde ofícios, solicitando concessão de seu espaço para realização de eventos da comunidade, até cartas com comunicados de interesse da escola, como promoções de venda de livros, uniformes, ou eventos diversos.

A correspondência recebida foi classificada em quatro tipos:

Ofícios - correspondência oficial entre diferentes órgãos do governo. No caso analisado, os ofícios eram emitidos pela *Secretaria de Educação* (organismo governamental responsável pela educação nos estados e Distrito Federal - a capital onde se localiza Brasília) e se dirigiam aos órgãos subordinados. Os ofícios também poderiam ser emitidos por outros organismos governamentais, como a *Secretaria de Segurança Pública* (órgão que responde

pela segurança pública) ou mesmo o *Ministério da Educação* (órgão federal que se ocupa da educação).

Informes - correspondências de caráter meramente informativo e que poderiam conter inclusive notícias divulgadas na imprensa.

Memorandos - o tipo de correspondência mais comum entre *Diretoria Regional de Ensino* (**DRE** - instância superior imediata à escola) e a escola. Geralmente, os memorandos eram emitidos pela escola em resposta a circulares, também a DRE emitia memorandos, mas com menor freqüência, o mais corrente eram os memorandos da escola dirigidos à DRE.

Cartas Circulares - é o tipo de correspondência mais comumente emitida pela DRE. São circulares porque circulam por todas as escolas subordinadas a uma DRE específica, e somente a DRE as emite.

As Cartas Circulares compuseram a maior parte da correspondência dirigida à escola (veja-se os números mais adiante, na seção que trata dos resultados e discussão). Por isso, e também em razão da variedade de cartas, concentramos a análise exclusivamente nelas. As Cartas Circulares, em sua maioria, eram emitidas por uma seção da DRE diretamente relacionada com o trabalho docente, a *Sessão de Coordenação Pedagógica* (**SCP**). Conforme informação dada pela direção da escola, tais cartas eram enviadas para todas as escolas ligadas àquela DRE com finalidade de coordenar o trabalho pedagógico.

Essa correspondência foi primeiramente analisada levando-se em consideração seu CONTEÚDO, que foi extraído ao se responder às seguintes perguntas: do que trata esta

carta? Qual é seu assunto? Foram classificadas dez categorias diferentes de conteúdo:

1. Divulgação de cursos para professores.

Esse tipo de correspondência continha informações sobre períodos, horários e locais onde se realizavam cursos que poderiam interessar aos professores. Os cursos tratavam de temas diversos, desde informática aplicada à educação, até as disciplinas escolares, ou também cursos de formação, como especializações, mestrados e doutorados. Eram divulgados cursos oferecidos pela própria instituição (na época a *Fundação Educacional*), assim como por outras entidades públicas ou particulares.

2. Divulgação de eventos (concursos, encontros, congressos).

Essa correspondência trazia informações gerais sobre concursos, encontros, congressos, com suas datas, horários e instruções para ingresso. Geralmente trazia também um impresso com as informações.

3. Informação para o controle de professores.

Correspondência que tratava de oferta ou pedido de informações com a finalidade de controlar algumas das ações dos professores. As vezes apresentava listas de frequência dos cursos que faziam os professores. Algumas tratavam de advertí-los sobre a necessidade de permissão institucional para fazer cursos externos no horário de trabalho.

4. Informação para controle de professores e alunos.

Tratava da oferta ou pedido de informações sobre o número de alunos e professores da escola para controle numérico das atividades de ambos.

5. Envio de material ou encaminhamento de funcionários novos.

Tal correspondência acompanhava materiais enviados à escola ou um novo integrante para o corpo escolar.

6. Informes sobre leis, normas, regulamentos.

Contém dados sobre normas e legislação a ser seguida, relativa a mudanças ou novas resoluções, seja da instituição ou de instâncias superiores como a *Secretaria de Educação* ou outros órgãos hierárquicos mais elevados.

7. Convocação para reuniões.

Era dirigida a convocar professores que tinham cargo de coordenadores e diretores de escola para reuniões ordinárias institucionais. Continha datas, horários, temas e locais das reuniões, além de palavras de incentivo à presença.

8. Relativa a projetos de ensino.

Trata-se de solicitação, informações ou incentivo aos professores para elaborar e executar projetos pedagógicos.

9. Avisos diversos.

Continha os mais variados tipos de avisos das atividades rotineiras ou extraordinárias da DRE ou eventuais mudanças dessas rotinas.

10. Informes de interesse dos alunos

Tal correspondência trazia informações sobre bolsas, resultados de concursos promocionais, freqüência, matrícula, etc. repassados pela escola aos interessados.

Além dos CONTEÚDOS, a correspondência também foi analisada levando-se em consideração o fato de a escola respondê-la ou não. Foi observado simplesmente se HOUVE, se NÃO HOUVE RESPOSTA ou se a correspondência não admitia uma resposta - caso por exemplo dos avisos e informes - que foram classificados com a sigla NSA (NÃO SE APLICA).

Uma terceira classe de análise foi a RELAÇÃO que tinha a correspondência com o trabalho docente. Tendo por base a RELAÇÃO, as correspondências foram classificadas nas doze categorias a seguir:

1. Atualização - correspondência cujo conteúdo enunciava algum tipo de curso com a função de renovar, complementar ou ampliar os conhecimentos dos professores em sua matéria de formação ou em novas atividades de ensino.

2. Não se aplica - o conteúdo da correspondência não tinha relação direta com o trabalho dos professores, tratava-se de solicitações relativas aos alunos, de anúncios dirigidos a outros componentes do corpo escolar e à comunidade externa, ou mesmo avisos diversos.

3. Auxílio - encaminhamento de materiais ou normas para auxiliar o trabalho dos professores.

4. Impedimentos - enunciavam alguma falha do sistema em termos materiais, dificultando o trabalho dos professores.

5. Definição de condições - informa normas ou procedimentos relativos ao trabalho docente.

6. Inibição de atos alternativos ou burla às normas - dedicava-se ao controle de ações que poderiam prejudicar atividades escolares (faltar ao trabalho; sair mais cedo; executar, no horário do trabalho, atividades alheias a ele). Por não fazer distinção entre burla e ações alternativas, também inibe tais ações.

7. Planejamento - geralmente as convocações para reuniões têm esse fim, o planejamento do trabalho docente.

8. Formação/habilitação - divulgação de cursos de formação de professores tais como licenciaturas ou cursos de pós-graduação.

9. Incentivo à execução de projetos - avisos, convocações e normas que orientam e incentivam a execução de projetos de ensino.

10. Informativo/elucidativo - destinava-se a esclarecer dúvidas e conceder informações importantes para o trabalho docente, tais como normas e resoluções legais.

11. Incentivo à participação em eventos - enquanto informa a ocorrência de eventos, incentiva os professores a participarem desses eventos, inclusive informando-os sobre que medidas tomar ante a administração, caso o professor quisesse participar.

12. Controle - correspondência relativa exclusivamente ao controle dos professores. Geralmente estava composta por listas de frequência em cursos, ou pedidos de listas de professores em férias, licença por motivos de saúde ou similares. No Quadro 3.1 se resumem as categorias e suas subdivisões.

Quadro 3.2.1 – Resumo das categorias de análise e suas subdivisões.

CATEGORIAS			
	CONTEÚDO	RESPOSTA	RELAÇÃO
S U B D I V I S I Õ E S	1. Divulgação de cursos para professores 2. Divulgação de eventos 3. Informação para o controle de professores 4. Informação para controle de professores e alunos 5. Envio de material ou encaminhamento de funcionários novos 6. Informes sobre leis, normas, regulamentos 7. Convocação para reuniões 8. Relativa a projetos de ensino 9. Avisos diversos 10. Informes de interesse dos alunos	1. HOUE 2. NÃO HOUE 3. NSA	1. Atualização 2. Não se aplica 3. Auxílio 4. Impedimentos 5. Definição de condições 6. Inibição de atos alternativos ou burla 7. Planejamento 8. Formação/ habilitação 9. Incentivo a execução de projetos 10. Informativo/ elucidativo 11. Incentivo à participação em eventos 12. Controle

3.2.3 – Entrevistas

As entrevistas foram feitas com o uso de um gravador portátil. As pessoas eram entrevistadas individualmente, depois as entrevistas eram transcritas, e se retirava afirmações que faziam referência ao trabalho docente. Foram encontrados seis tipos de referência ao trabalho docente:

1. A interferência do professor no desempenho do aluno - esse tipo de referência fazia descrição do resultado do trabalho docente nas ações do aluno, que tipos de trabalhos traziam quais resultados, que trabalhos traziam resultados melhores ou piores.

2. O bom/mal professor - referência às características do bom professor e do professor que não é bom.
3. Como o professor trabalha - descrições de como trabalha o professor, do que deve fazer em seu trabalho, como deve agir para obter melhores resultados.
4. Quais devem ser as tarefas dos professores - referência às tarefas que um professor deve executar. Diferentemente da afirmação anterior, o que se descreve é qual a ação que é típica dos professores.
5. De que necessita o professor - referência àquilo que é necessário para o trabalho dos professores, o que esse profissional precisa conquistar ou tem que buscar mas nem sempre logra.
6. O que tem o professor - referência a tudo com que o professorado pode contar para fazer seu trabalho, o que ele não necessita buscar.

As entrevistas também foram úteis para esclarecer questões sobre pontos importantes da própria coleta dos dados, por exemplo, a definição dos tipos de correspondência recebida pela escola foi feita com ajuda de uma entrevista com a secretária.

3.2.4 – questionários

Foram recolhidos um total de 225 questionários. Depois de preenchidos, os dados desses questionários foram submetidos a uma análise estatística que, primeiramente, buscou filtrar os dados mais significativos. Em seguida, foi feita a análise estatística das correlações entre as variáveis do estudo.

3.3. Os resultados e discussão

3.3.1 - Descrição da escola

A coleta preliminar dos dados foi feita em uma escola pública em Samambaia, uma cidade próxima de Brasília, com 164.319 habitantes⁷. A população desta cidade se compõe, predominantemente, de operários e trabalhadores do setor terciário da produção.

A escola está localizada em uma área aproximada de 15.000 metros quadrados, com cerca de 8.900 metros quadrados de área construída. Há um total de 30 salas distribuídas entre secretaria, gabinete de direção, sala de professores, biblioteca, sala de artes, sala de reuniões e coordenação, refeitório, cozinha, auditório, laboratório, sala de educação física, sala da representação dos alunos, sala do serviço de reprografia e 18 salas de aula. Há uma área externa descoberta com duas quadras de futebol e um jardim que circunda a área construída, exceto onde está o estacionamento (planta da escola Anexo 03).

Essa escola era de *nível fundamental* e também possuía duas turmas de alunos com repetidas reprovações, tratava-se um programa especial para recuperação destes alunos. Hoje já não há mais essas turmas porque o referido programa foi extinto.

⁷ Dados do portal oficial do Governo do Distrito Federal - <http://www.districtofederal.df.gov.br/>

A escola funcionava pela manhã, tarde e noite e tinha, na época, cerca de 2036 alunos, divididos em turmas de 30 alunos em média: 649 estudavam pela manhã, 650 à tarde e 737 à noite. À noite estudavam os alunos maiores de 18 anos e que ainda não haviam terminado o *nível fundamental*.

Isso confirma a LDB sobre a oferta de estudos a quem não pôde fazê-lo na idade correspondente.

Na Tabela 3.3.1.1, abaixo, estão resumidos os dados numéricos de distribuição dos alunos nos distintos turnos da escola.

Tabela 3.3.1.1 – Número de turmas e de alunos por turno e por turma na Escola

Série*	Manhã		Tarde		Noite		Σ
	Nº. Turmas	Nº. Alunos	Nº. Turmas	Nº. Alunos	Nº. Turmas	Nº. Alunos	
TR**	2	54					
1 ^a	2	73					
2 ^a	3	101					
3 ^a	2	79					
4 ^a	3	108					
5 ^a	1	41	2	84	5	219	
6 ^a	2	80	6	233	4	178	
7 ^a	2	68	7	221	5	210	
8 ^a	1	45	3	112	3	130	
Σ		649		650		737	2036
Σ	18		18		17		53

* Ano de estudo

** Turmas de alunos com repetidas reprovações

Na escola trabalhavam aproximadamente 453 professores nos três turnos; e a cada turno havia três cozinheiras, cinco zeladoras, um porteiro, três secretários, uma bibliotecária, uma operadora de máquina reprográfica; e mais três seguranças que se revezavam um em cada noite.

3.3.2 - Correspondência

A correspondência total recebida e emitida pela escola entre janeiro e dezembro de 1999 somou 360 documentos. Desse total, 184 eram **memorandos** e 139 eram **cartas circulares**, somados contavam 323 correspondências. As 37 restantes eram **ofícios** e **informes**.

Das 139 circulares enviadas pela DRE à escola, se observou uma com dois conteúdos. Resulta, assim, que o total de conteúdos está acrescido de um a mais em relação ao número de cartas; desse modo há 140 conteúdos para 139 cartas emitidas.

A Tabela 3.3.2.1, abaixo, expõe os resultados da análise de conteúdo das cartas.

Tabela 3.3.2.1 – Frequência e porcentagem das subdivisões da categoria CONTEÚDO.

	Conteúdo	N	%
1º	7. Convocatórias para reuniões	27	19,3
2º	1. Divulgação de cursos para professores	26	18,6
3º	2. Divulgação de eventos	25	17,9
4º	3. Informação para o controle de professores	22	15,7
5º	6. Informes sobre leis, normas, regulamentos	13	9,3
6º	4. Informação para controle de professores e alunos	9	6,4
7º	9. Avisos diversos	9	6,4
8º	5. Envio de material ou encaminhamento de funcionários novos	4	2,9
9º	10. Informes de interesse dos alunos	4	2,9
10º	8. Relativa a projetos de ensino	1	0,7
Total		140	100,0

Como se observa na Tabela 3.3.2.1, o maior número de correspondências foi de convocatórias para reuniões, com 19,3%, seguida da divulgação de cursos e divulgação de eventos, com 18,6% e 17,9%, respectivamente. A diferença de frequências desses três conteúdos não é significativa; em termos absolutos, foi de apenas uma carta. Informação para controle de professores vem logo em seguida, com 15,7%. Essas quatro subclasses somadas superam os dois terços da correspondência, com 71,5% do total.

Parece, assim, que predomina na **SCP** tanto a preocupação com a participação dos professores coordenadores nas reuniões ordinárias como também com a formação dos professores e com sua participação em eventos

tais como congressos e encontros. Todavia, tudo isso ocorre associado a bastante controle, uma vez que "informação para controle de professores" vem logo atrás dessas três subdivisões e figura também entre as mais numerosas.

Tais cartas, via de regra, continham listas de frequência de professores em cursos ou solicitavam da direção da escola essas listas. Se considerarmos as reuniões, que tinham por finalidade elaborar estratégias e planejamento de ensino, também como uma forma de controlar o trabalho docente, veremos que o controle é uma das maiores preocupações da SCP, visto que ambas somam 35%, ou seja, a terça parte da correspondência. Se acrescentarmos a esse número os informes sobre leis, normas e outras diretrizes na mesma categoria geral "controle", já que se trata também de orientação ao trabalho docente, teremos 62 ocorrências, ou 44,3%, quase a metade do total de cartas enviadas à escola em um ano.

Comparando esses dados com a correspondência relativa a projetos de ensino, veremos que há uma discrepância muito grande, pois uma única carta possuía esse conteúdo. Segundo nosso entendimento, o ato de elaborar projetos de ensino seria um meio de os professores experimentarem formas alternativas de trabalho de acordo com as características de suas turmas, posto que tal atividade não é objeto das reuniões de coordenação destinadas ao planejamento geral. Isso corrobora o que foi dito por Enguita (1995) sobre a regulação do trabalho dos professores.

Parece também que, na escola investigada, a falta de correspondência com esse conteúdo configura de fato uma ausência de incentivo a ações alternativas e ao exercício da razão pelos próprios professores. Tal achado nega o

necessário exercício da razão nas ações, requisito para a autonomia da vontade, de acordo com o modo como analisou Kant. Isto também contraria o disposto na LDB sobre a participação do docente na proposta pedagógica:

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de: I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III. zelar pela aprendizagem dos alunos; IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. (Carneiro, 1998:70)

Como cumprir a lei nessas condições? Esse número pode ser interpretado como uma quase ausência de preocupação com esse tipo de atividade e, por conseguinte, podemos entender que existe pouco interesse da SCP de que o professorado tenha semelhante tipo de iniciativa, que exerça sua vontade e seu raciocínio. A tarefa docente se converte, como disse Contreras (1997), na simples execução de prescrições determinadas por outros.

Trata-se justamente da mera execução mecânica de atos, o que distancia qualquer pessoa, segundo Arendt (2004), de um exercício do pensamento. A falta do exercício dessa faculdade humana do julgamento sobre as próprias ações, diz essa autora, torna as pessoas capazes de fazer qualquer coisa, sem se preocuparem com os resultados dessas ações, vale dizer, se serão positivos ou prejudiciais a quem quer que seja.

A falta de interesse da **SCP** no exercício da razão pelos professores se expressa de uma forma mais significativa na categoria ocorrência de RESPOSTA, como mostra a figura 3.3.2.1, a seguir.

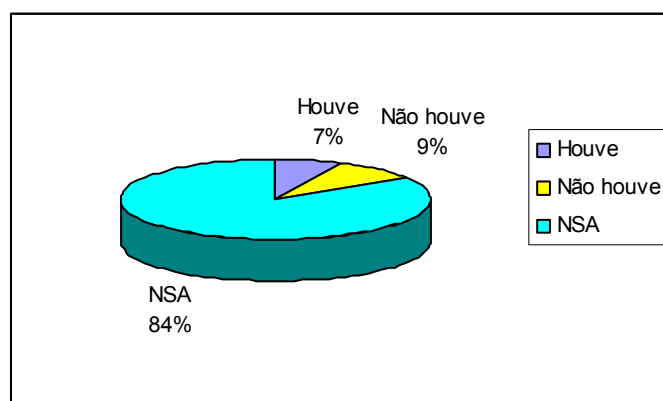


figura 3.3.2.1 - frequência de ocorrência de RESPOSTA à correspondência recebida pela escola

Como mostra a *figura 3.3.2.1*, a absoluta maioria das correspondências enviadas à escola não admitiam respostas. Eram cartas que tratavam somente de avisar, controlar, convocar para reuniões, fazer divulgação e estabelecer normas para o trabalho docente. Diante de tal dado, supomos que a SCP não tem muita preocupação em instaurar uma relação de diálogo com a escola. Esse dado pode ser interpretado de muitas maneiras.

Primeiramente, se pode-se supor que a ação autônoma ficaria prejudicada porque deve ser difícil criar ou manter contato com a instância superior em razão do modo como esta instância constitui sua comunicação com a escola, ou seja, nem sequer existe essa abertura.

Em segundo lugar, a falta de possibilidade de intercâmbio de informação pode criar nas pessoas a expectativa de que seu papel é nada mais do que receber e cumprir as ordens vindas de cima; há também o conformismo daqueles que permanecem esperando que venha já pronto o planejamento para não terem trabalho algum.

Em terceiro lugar, talvez essa falta de intercâmbio viria a provocar um desestímulo a atitudes alternativas porque os professores podem sentir-se inseguros para propor atividades, há a idéia de que o diálogo não é necessário. Também são feridos os princípios básicos da LDB que admitem liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de concepções, conforme citação a seguir:

“Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]

Enfim, de acordo com o modo como está configurada, a comunicação entre essas instâncias pode produzir inúmeras leituras diferentes e condicionar comportamentos mais acomodados, tais como o de se esperar as idéias de outro quando estas deveriam ser elaboradas pelos próprios atores do processo ensino-aprendizagem.

Na Tabela 3.3.2.2, abaixo, veremos com mais detalhes a relação entre o conteúdo da correspondência e a atividade docente.

Tabela 3.3.2.2 – Frequência da RELAÇÃO entre conteúdo e trabalho docente.

Relação		N	%
1º	7 Planejamento	25	17,9
2º	2 Não se aplica	18	12,9
3º	11 Incentivo à participação em eventos	16	11,4
4º	12 Controle	16	11,4
5º	3 Auxílio	15	10,7
6º	1 Atualização	14	10
7º	8 Formação/ habilitação	13	9,3
8º	5 Definição de condições	8	5,7
9º	10 Informativo/ elucidativo	7	5
10º	6 Inibição de atos alternativos ou burla	6	4,3
11º	4 Impedimentos	1	0,7
12º	9 Incentivo a execução de projetos	1	0,7
Total		140	100

Com os dados da Tabela 3.3.2.2, percebemos que a maior parte da correspondência tratava de planejamento, ao todo 17,9% das cartas. Em segundo lugar, um dado significativo: a subclasse “não se aplica” teve 12,9% do total de cartas, ou seja, esse percentual de segunda maior frequência nessa subdivisão, refere-se a cartas *Circulares* que não tinham relação com o trabalho docente. Isso nos parece estranho

visto que se trata de uma seção dirigida à coordenação do referido trabalho. Essas 18 cartas, de fato, tratavam de dar avisos gerais, tais como encerramento antecipado de atividades da DRE, mudanças de horários ou coisas similares.

É evidente que a maioria das correspondências estava relacionada com o trabalho dos professores; somadas, todas as correspondências que tinham relação mais direta chegaram a um total de 99 ocorrências, ou 70,7% do todo. As outras subclasses, por conseguinte, ficaram com os 29,3% restantes. Não obstante, entre as primeiras, figuram formas de inibição de atitudes alternativas que os professores poderiam ter.

Ainda que ocorram com uma freqüência muito baixa, tais inibições não deveriam existir se o objetivo é auxiliar esse trabalho. Essas cartas tratam de inibir atividades consideradas prejudiciais, como utilização do horário de trabalho para atividades não relacionadas a ele.

Então, de fato a maioria das cartas está relacionada com o trabalho docente, mas que tipo de relação será essa? Em nossa opinião é uma relação de imposição de estratégias, modelos e procedimentos de trabalho, já que somente uma carta busca incentivar a elaboração de estratégias de ensino diferentes daquelas que eram estipuladas nas reuniões de planejamento. A maioria dos casos expressa uma relação que demonstra a preocupação com a formação dos professores e com a elaboração de um planejamento para as suas ações.

O predomínio de cartas relacionadas com a formação poderia estar ligada ao que encontramos na literatura sobre a formação dos professores como causa do fracasso escolar.

Entre os teóricos que tratam da associação entre formação dos professores e o fracasso escolar, há também Freire (1995) que afirma muito enfaticamente a necessidade de constante formação dos professores para sua atividade. Entretanto esse autor ressalta que tal formação deve ser buscada na própria prática desse profissional.

Para Freire (1995), pensar a prática é uma das exigências basilares aos professores. O autor confirma os dados encontrados na literatura e em nosso trabalho ao afirmar que, na verdade, o que se faz é trazer especialistas com objetivos pré-definidos que reduzem as chances de atração do profissional para aquela formação oferecida.

Do mesmo modo, as constantes convocatórias para reuniões de coordenação poderiam estar dirigidas pela idéia de que os professores precisam de ajuda para elaborar seu planejamento de trabalho, ou, ainda, a crença de que os professores não o fazem.

Entretanto, se de fato esse planejamento não existe, tanto pode tratar-se de negligência de suas funções pelos professores, como também tal ausência pode estar relacionada com a acomodação a uma situação em que o planejamento é feito por outros, restando aos docentes apenas sua execução (dissociação teoria/prática), ou pode ainda tratar-se de falta de oportunidade ou costume de executar eles mesmos esta atividade (conforme exposto por Arendt, 2004).

Abaixo acrescentamos uma figura (figura 3.3.2.1) para uma melhor visualização de tais dados. Podemos ver uma tendência de baixa quase contínua em que o planejamento

aparece no ponto mais alto e a frequência se reduz até chegar ao incentivo à execução de projetos.

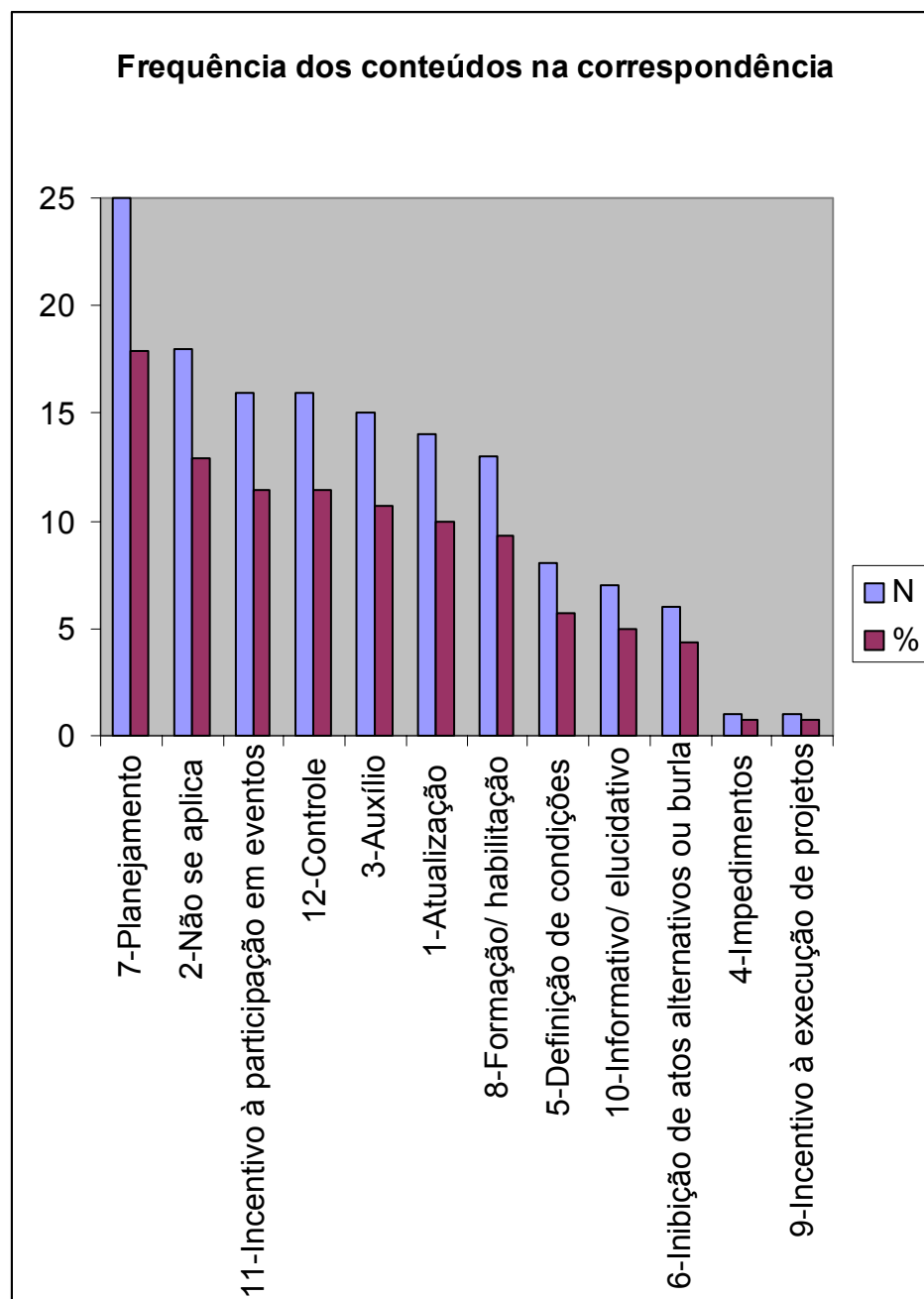


figura 3.3.2.2 – Frequência e porcentagem dos conteúdos analisados na correspondência da escola.

3.3.3 – Entrevistas

Foram realizadas um total de 11 entrevistas: uma com o porteiro da escola, uma com a secretária, outra com uma aluna, a quarta com a cozinheira, mais uma com a coordenadora pedagógica e as outras seis entrevistas foram com docentes.

As entrevistas tiveram uma duração entre 22 a 48 minutos com uma média de pouco mais de 34 minutos. Das entrevistas retiramos as referências ao trabalho dos professores que depois utilizamos na elaboração do questionário. Na Tabela 3.3.3.1 estão resumidos os resultados dessa análise.

Tabela 3.3.3.1 – Frequência dos conteúdos das entrevistas.

Referências	N	%
Que recursos tem o professor	32	34,78
Como o professor trabalha	22	23,91
Quais devem ser as tarefas dos professores	16	17,39
A interferência do professor no desempenho do aluno	11	11,95
De que necessita o professor	9	9,78
O bom/mau professor	2	2,17

Na Tabela 3.3.3.1 observamos uma frequência maior de referências aos recursos que têm os professores em seu trabalho, ou seja, com que podem contar para executar sua tarefa de ensinar. Isso pode ser resultado das questões feitas aos entrevistados, pois algumas tratavam de inquirir acerca da caracterização do trabalho do professor e das condições de seu trabalho.

Adiante descrevemos os conteúdos de acordo com o modo como apareceram nas entrevistas e a maneira como cada qual foi escrito no questionário - em maiúsculas. Somente 50 conteúdos foram utilizados no questionário, os que tinham conteúdo semelhante foram agrupados ou simplesmente retirados em razão da repetição.

O bom professor

1. Permanece quase sempre na sala de aula, tem um domínio da turma; quando chegamos na sala de aula, os alunos estão em silêncio. Quando fala, estão todos atentos; quando escreve no quadro, estão todos calados escrevendo. [O BOM PROFESSOR É AQUELE QUE MANTÉM A TURMA EM SILÊNCIO, ATENTA AO QUE DIZ].

Quando o professor não é bom

1. Os alunos estão sempre fora da sala de aula incomodando a uns e outros, sempre fora. Conversam com seus companheiros, vão para a sala dos professores. [QUANDO

OS ALUNOS NÃO SE CONCENTRAM É SINAL QUE O PROFESSOR NÃO É BOM] [O BOM PROFESSOR SE PREOCUPA COM SEUS ALUNOS].

De que necessita o professor

1. Nós deveríamos ter, dentro da própria *Fundação*, uma estrutura que preparasse os professores para isso, que estivesse por detrás, auxiliando no material pedagógico, nas dificuldades, como uma orientadora; há alunos que algumas vezes não conseguimos detectar onde está o problema, na maior parte dos casos não logramos êxito nessa operação. Então, como fazer? Ficar lutando sozinha? Infelizmente a estrutura da *Fundação Educacional* não dá isso. [É NECESSÁRIO PREPARAÇÃO PARA TRABALHAR COM AS DIFICULDADES DE NOSSOS ALUNOS, NEM SEMPRE ESTAMOS PREPARADOS]. [SE NÃO TIVER PREPARO PARA TRABALHAR COM AS DIFICULDADES, PROCURO AJUDA E SEMPRE ENCONTRO UMA MANEIRA DE RESOLVER]. [SÓ NÃO CONSIGO RESOLVER OS PROBLEMAS DE ENSINO POR FALTA DE INFRA ESTRUTURA].
2. Agora, uma grande carência que se nota é na parte didática, porque em educação física, temos formação acadêmica, mas faltam livros, mais livros que poderiam nos ajudar para preparar nossas aulas. [FALTA MATERIAL DIDÁTICO PARA REALIZAR PLENAMENTE NOSSO TRABALHO, TAIS COMO LIVROS PARA PREPARAÇÃO DAS AULAS].
3. Isso requer material, um maior tempo para preparar atividades diferentes, o que não temos. Hoje, por exemplo, o professor de 1^a a 4^a tem um só dia, na maioria das escolas, para preparar as atividades dos outros

quatro dias. Então, se há três realidades na sala de aula, há que preparar três momentos, três tipos de atividades. [OS PROFESSORES TÊM DIFICULDADE DE CONSEGUIR MATERIAL E TEMPO PARA PREPARAR ATIVIDADES DIFERENTES].

4. Se escolhesse os alunos que são mais lentos e pudesse dedicar um tempo maior a eles, o faria. [SE PUDESSE, ESCOLHERIA OS ALUNOS QUE SÃO MAIS LENTOS E DEDICARIA UM TEMPO MAIOR À SUA FORMAÇÃO].
5. A orientação que gostaríamos que houvesse e não há é realmente algo que viesse a sanar problemas e nos apoiar diante das dificuldades. Idéias, mesmo que estivessem ligadas com outras escolas, um trabalho desenvolvido em outra escola que fosse muito bom, que a *Diretoria Regional* repassasse para nós, esse tipo de coisa. [OS PROFESSORES PRECISAM DE ORIENTAÇÃO E APOIO PARA SANAR AS DIFICULDADES, INTEGRAÇÃO COM OUTRAS ESCOLAS PARA TROCAR EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS].
6. Mas, que não há uma presença real da instituição enquanto *Regional de Ensino*, enquanto *Fundação Educacional*, *Secretaria de Educação*, dentro da escola, não. [A ESCOLA ESTÁ MUITO DISTANTE DOS ÓRGÃOS QUE A COORDENAM, ISSO DIFICULTA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE ENSINO].
7. Porque eu penso que até nossa formação enquanto educadores é muito limitada. Por exemplo, nós estudamos muito pouco a questão afetiva. Por que esta questão é importante? Como deve ser essa relação na sala de aula? Eu acredito que está tudo muito fragmentado e superficial, então estudamos muito e não sabemos nada disto, e depois assumimos um montão de coisas. [NOSSA

FORMAÇÃO COMO EDUCADORES É MUITO LIMITADA, FRAGMENTADA E SUPERFICIAL].

8. "Trabalho diversificado". Este é um pouco difícil de fazer dentro da sala de aula, porque temos que trabalhar com mais ou menos 35 alunos, sem muitos recursos, em uma sala de aula pequena, com tempo limitado, um currículo a ser seguido... há ocasiões em que ficamos limitados em disciplinar o aluno e sós, sem ajuda... [É DIFÍCIL FAZER TRABALHO DIVERSIFICADO EM UMA TURMA DE 35 ALUNOS, SEM RECURSOS, COM UM CURRÍCULO, HÁ MUITAS LIMITAÇÕES].
9. A relação com a comunidade onde eu estou... Estar presente constantemente, os pais estarem presentes. Isso é muito importante, [estar] com os pais, com a comunidade. [FALTA A PRESENÇA DA COMUNIDADE APOIANDO NOSSO TRABALHO, OS PAIS E A COMUNIDADE].

A interferência do professor no desempenho do aluno

1. Eu percebo que A AULA É MUITO MAIS RICA E PARTICIPATIVA QUANDO LEVAMOS UM ATRATIVO, QUANDO FAZEMOS UMA COISA DIFERENTE. Então eu sinto que a recepção dos alunos também é muito boa.
2. Comecei a trabalhar... cortando pedaços de papel, círculos de papel, e senti, comparando as duas turmas, tanto a do quarto ano pela tarde em *Taguatinga*⁸ como a daqui, e o resultado foi, na avaliação, melhoraram muito. Não sei se foi porque gostaram da matéria ou se eu consegui... [dar] melhor a matéria. Eu gostei disso. Agora, especialmente no terceiro bimestre, eles conseguiram aprender mesmo aquilo que eu tinha

⁸ Outra cidade.

- planejado. [QUANDO TRABALHO COM FORMAS ALTERNATIVAS DE PASSAR UM CONTEÚDO, PERCEBO QUE MEUS ALUNOS FICAM MAIS INTERESSADOS E SE SAEM MELHOR].
3. Você percebeu como é ruim falar de coisas que não têm nada a ver com os seus interesses? Como vão se concentrar? [MEUS ALUNOS NÃO SE CONCENTRAM COM CONTEÚDOS QUE NÃO TÊM RELAÇÃO COM SEUS INTERESSES OU COM SUA REALIDADE]. [MEUS ALUNOS SE DESINTERESSAM COM CONTEÚDOS QUE NÃO TÊM RELAÇÃO COM SEUS INTERESSES OU COM SUA REALIDADE].
 4. Eu consegui - acredito que consegui muito pouco, porque em uma turma de 36 alunos eu consegui 18 textos reestruturados [por] eles, e bem ilustrados. [SE APENAS METADE DE MEUS ALUNOS SE INTERESSAM QUANDO DOU UMA TAREFA DIFERENTE, PENSO QUE TIVE UM RESULTADO PEQUENO].
 5. Gostaram muito de trabalhar assim, com essa produção de texto para montagem do livro. [SEMPRE CONSIGO PERCEBER QUANDO MEUS ALUNOS GOSTAM OU NÃO DE UMA TAREFA].
 6. HÁ ALUNOS QUE TÊM VERGONHA DE MOSTRAR O TRABALHO AO PROFESSOR.
 7. O professor é para ser respeitado, é como os mais velhos, COMO OS ALUNOS DEVEM RESPEITAR O PAI, A MÃE E AS PESSOAS MAIS VELHAS EM SUA CASA, DEVEM TAMBÉM RESPEITAR O PROFESSOR.
 8. Parece que os alunos gostam daquele professor bem tradicional, "se não fizer isso te dou zero, te ponho para fora da sala de aula", eles estão acostumados com pessoas autoritárias, se alguém conversa com eles, tenta ser amigo, o chamam de bobo, dizem que é bobo, que não faz nada. [PARECE QUE OS ALUNOS GOSTAM MAIS DE

PROFESSORES IMPOSITIVOS QUE DE PROFESSORES QUE OS TRATAM COM AMIZADE].

9. Os alunos, de uma maneira ou de outra, estão inseridos em educação física, respeitando, logicamente, a questão de seu interesse. Não é obrigatório, a esse aluno que trabalha seis horas, fazer educação física, mas se de repente [o aluno tiver interesse] vamos lhe mostrar a importância da educação física...[SE O ALUNO DEMONSTRA INTERESSE, O PROFESSOR DEVE ESTAR PRONTO PARA ATENDÊ-LO].
10. É MUITO BONITO VER O PROFESSOR QUE TRABALHA BEM, É BONITO VER SUA TURMA CRESCENDO, DESENVOLVENDO-SE.
11. Tem que ter uma educação visando que o aluno tenha o conhecimento e desse conhecimento consiga fazer uma análise dos acontecimentos, até questionar o professor em suas atitudes.[A EDUCAÇÃO DO ALUNO SERVE PARA QUE TENHA OPINIÃO CRÍTICA ATÉ MESMO SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR].

Quais devem ser as tarefas do professor

1. Por exemplo, português, até onde conseguem avaliar vários tipos de leitura, quando os alunos conseguem entender a leitura, até aonde vai a compreensão dos alunos - interpretação da escrita - porque os alunos já trazem uma interpretação oral, já sabem descrever toda a realidade. [O PRIMEIRO PASSO PARA COMEÇAR O TRABALHO DE ENSINO É AVALIAR COMO ESTÃO OS ALUNOS]. [SEMPRE ENCONTRO FORMAS DE AVALIAR MEUS ALUNOS ANTES DE COMEÇAR AS AULAS E ENCONTRO RESPALDO PARA ISSO NO CALENDÁRIO ESCOLAR].

2. A primeira coisa que faço é fazer uma avaliação de meu trabalho, onde estou errando. [QUANDO PERCEBO QUE MEUS ALUNOS ESTÃO COM DIFICULDADES, A PRIMEIRA COISA QUE FAÇO É AVALIAR MEU TRABALHO]. [FRENTE ÀS DIFICULDADES DOS ALUNOS, SEMPRE É POSÍVEL ENCONTRAR MEIOS PARA MUDANÇA DE ATUAÇÃO EM CASO DE NECESSIDADE].
3. Buscar desenvolver os conteúdos de maneira mais agradável para as crianças na sala de aula, ir mais além, não ficar preso aos conteúdos também.
4. Eu sou uma professora, tenho compromisso com meus alunos. [O COMPROMISSO DOS PROFESSORES É COM SEUS ALUNOS]. [TENHO FACILIDADE DE ENCONTRAR APOIO PARA REALIZAR MEU TRABALHO DE FORMA RESPONSÁVEL].
5. Eu acredito que os professores, entre as principais responsabilidades que têm com os alunos, em todas as disciplinas, é cobrar uma postura frente à sociedade. [COBRAR DO ALUNO UMA POSTURA FRENTE À SOCIEDADE É FUNÇÃO DO PROFESSOR]. [MEUS ALUNOS NUNCA/SEMPRE CORRESPONDEM A MINHAS EXPECTATIVAS].
6. Sondar a expectativa que os alunos têm sobre a vida. O que prevêem para o futuro. Eu uso muito isso, tento destacar muito o lado pessoal dos alunos para o trabalho artístico.
7. Eu tento investigar e aumentar a auto-estima do aluno.
8. Ter um conhecimento mas não saber como aplicá-lo. Esse é o ponto que eu acredito que deve ser mudado. E se os professores não tivessem essa visão de formar o indivíduo, estaremos perpetuando o que acontece, que o indivíduo pobre tenha sempre o pensamento de continuar pobre.

9. Buscar alternativas para o trabalho. [É TAREFA DO PROFESSOR BUSCAR ALTERNATIVAS PARA SEU TRABALHO]. [SEMPRE QUE CONSIGO ENCONTRAR FORMAS ALTERNATIVAS DE TRABALHAR, É POSSÍVEL REALIZÁ-LAS].
10. Sempre se busca, dentro do processo, fazer uma auto-avaliação. [OS PROFESSORES DEVEM SE AUTO-AVALIAR SEMPRE]. [TENHO OPORTUNIDADE PARA ME AUTO-AVALIAR E FACILIDADE PARA MUDAR MINHA ATUAÇÃO QUANDO NECESSÁRIO].
11. Antes de trabalhar o mundo, se deve trabalhar a questão da localização onde está o aluno, depois em nosso caso em *Samambaia, Brasília, Brasil* e mundo. Isso é para o aluno ter uma idéia de como está inserido no espaço. [O PROCESSO DE ENSINO DE QUALQUER CONTEÚDO DEVE PARTIR DO QUE O ALUNADO CONHECE]. [TENHO SEMPRE FACILIDADE PARA ACHAR FORMAS ALTERNATIVAS DE TRABALHAR COM O QUE MEUS ALUNOS CONHECEM DE ACORDO COM SUA EXPERIÊNCIA DE VIDA]
12. É um facilitador, um mediador da educação. E os professores vão ser os responsáveis pela orientação para que o aluno descubra o que muitas vezes já sabe. Então, alguém vai mostrar o caminho para que a criança, ou o aluno, consiga alcançar o conhecimento. [O PROFESSOR MOSTRA O CAMINHO PARA QUE A CRIANÇA, OU O ALUNO, CONSIGA ALCANÇAR O CONHECIMENTO]. [EM MINHA ESCOLA TEMOS TODO MATERIAL À DISPOSIÇÃO PARA QUE OS ALUNOS CONSIGAM ALCANÇAR O CONHECIMENTO].
13. Respeitando a individualidade do aluno, o primeiro passo, que em cada cabeça existe um juízo, cada aluno tem um ritmo... [PARA RESOLVER PROBLEMAS DE ENSINO É NECESSÁRIO RESPEITAR A INDIVIDUALIDADE DO ALUNO, CADA UM TEM SUA MANEIRA DE PENSAR, CADA UM TEM UM RITMO].

[SEMPRE ENCONTRO FORMAS DE RESPEITAR A INDIVIDUALIDADE OU AS DIFERENÇAS PESSOAIS DE MEUS ALUNOS COM AJUDA DE OUTROS SETORES DA ESCOLA].

14. Um aluno que tem uma auto-estima baixa, está passando fome, que não tem carinho, afeto em casa, então chega na escola não quer saber de A e B, quer carinho, quer respeito. Então busca muito afeto. Não se pode trabalhar conteúdo separadamente.
15. Apesar de buscar ler e informar-me, eu busco a orientadora educacional da escola, a orientadora não, a coordenadora, converso muito com ela sobre os problemas. Busco também a assistente pedagógica, os outros colegas, quem trabalha na mesma série, está sempre na coordenação discutindo e expondo os problemas. [DIANTE DE PROBLEMAS DE ENSINO EU BUSCO E SEMPRE ENCONTRO AJUDA NA DIREÇÃO E NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL]. [HÁ, EM MINHA ESCOLA, UM ORIENTADOR EDUCACIONAL PARA AUXILIAR NAS DIFICULDADES QUE ENCONTRO COM MEUS ALUNOS].
16. Eu penso mais ou menos assim, o que alguém transmite, o que é necessário transmitir, o que é importante, o que não é, como é a vida do aluno... Se não perdemos a meta de trabalho, e nós somos profissionais de alguma forma, pode ser também que esteja equivocada a organização, mas de alguma forma nós fazemos isso. [PARA ORGANIZAR MEU TRABALHO LEVO EM CONSIDERAÇÃO O QUE TENHO QUE FAZER E O QUE O ALUNO PRECISA, DE ACORDO COM SUAS NECESSIDADES DE VIDA]. [PERCEBO QUE AS NECESSIDADES DE MEU ALUNO NÃO ESTÃO ATENDIDAS PELOS CONTEÚDOS QUE TENHO QUE TRANSMITIR NA AULA, MUDO O CONTEÚDO PARA ADAPTAR].

Como o professor trabalha

1. Acredito que aprende mais que ensina. [O PROFESSOR APRENDE MAIS DO QUE ENSINA].
2. ENSINAR É UMA TAREFA MUITO DIFÍCIL, ÀS VEZES, PARA CADA INDIVÍDUO, DEVEMOS PARTIR DE UM PONTO DIFERENTE.
3. Quando comecei, acompanhava o conteúdo, e vi que não tinha nada a ver, a realidade dos alunos daqui é totalmente diferente, [...] aplicar a gramática se eles não conseguiram ainda alfabetizar-se, como que alguém vai resolver isso? Trabalha paralelamente, desenvolvendo a leitura e um pouco de gramática. [O PROFESSOR DEVE ADAPTAR O CONTEÚDO AO NÍVEL E RITMO DOS ALUNOS].
4. Tem que levar pelo lado da consciência com eles, não desistir, levar adiante, procurar motivá-los. [O PROFESSOR DEVE ESTAR SEMPRE MOTIVANDO SEUS ALUNOS A PROSSEGUIREM NOS ESTUDOS].
5. [QUANDO VEJO QUE MEUS ALUNOS ESTÃO DESMOTIVADOS, EU PARO E TENTO ACHAR OUTRO CAMINHO, OUTRA MANEIRA DE TRABALHAR].
6. Aproveito as oportunidades que surgem sobre determinados assuntos que apareciam de acordo com o interesse dos alunos. [APROVEITAR AS OPORTUNIDADES QUE SURGEM DE COMBINAR DETERMINADO ASSUNTO COM O INTERESSE DO ALUNO É UMA FORMA DE OBTER MELHORES RESULTADOS].
7. Eu busco trabalhar integrando *Estudos Sociais, Ciências*, assuntos do cotidiano dos alunos, junto com português e matemática. E busco trabalhar com notícias do cotidiano

- também. [INTEGRAR A VARIEDADE DE ÁREAS É UMA FORMA DE TRABALHAR COM OS VARIADOS CONTEÚDOS QUE HÁ].
8. ÀS VEZES EU SAIO UM POUCO DAQUELE CONTEÚDO E TENTO ACRESCENTAR ALGO MAIS. Porque acredito que o currículo é igual à Constituição, a gente diz que tem que segui-la sem pestanejar, mas a Constituição, a própria Constituição tem emendas, né? Por que não podemos fazer nossas emendas no currículo? [risos] Então, encho de emendas aquele currículo que está no *grilinho* [nome dados pelos professores ao livro do currículo] coisas por fora.
9. Sondar a expectativa que os alunos têm sobre a vida. O que prevêem para o futuro. Eu uso muito isso, tento ressaltar o lado pessoal deles para o trabalho artístico. Eu tenho a impressão que há muitos alunos que são carentes e que acreditam que nunca vão conseguir melhorar de vida. [UMA FORMA DE DIVERSIFICAR O TRABALHO É SONДАР A EXPECTATIVA QUE OS ALUNOS TÊM DA VIDA, EM MINHA ESCOLA SEMPRE HÁ OPORTUNIDADE PARA ISSO].
10. E [NÓS DEVEMOS TAMBÉM SABER QUAIS SÃO AS NOSSAS LIMITAÇÕES COM NOSSOS PRÓPRIOS ALUNOS].
11. [DEVE TER] estudado muito para isso, estar sempre atualizando-se, renovando. Acredito que os professores geralmente estão preocupados com isso, não é? Tem um método de como deixar a turma tranqüila, de chegar, cumprimentar os alunos. Não ser agressivo para que as crianças também fiquem tranqüilas. [OS PROFESSORES PRECISAM SE PREPARAR PARA TER UM BOM RELACIONAMENTO COM SEUS ALUNOS].
12. Leio muito, tanto assuntos que estejam muito relacionados ao que vou ensinar, como coisas mais amplas

que vão me ajudar indiretamente, como jornais; leio livros que trazem assuntos que podem me ajudar, enriquecer o trabalho diário. [LEIO MUITO, TANTO ASSUNTOS QUE ESTEJAM RELACIONADOS DIRETAMENTE AO QUE VOU ENSINAR COMO COISAS MAIS AMPLAS QUE VÃO ME AJUDAR INDIRETAMENTE]. [NÃO LEIO NEM PROCURO FORMAS ALTERNATIVAS DE TRABALHO PORQUE NÃO TENHO TEMPO PARA ISSO].

13. BUSCO USAR UMA METODOLOGIA AMPLA, VARIADOS TIPOS DE MATERIAL, USANDO MATERIAIS RICOS, DA VIVÊNCIA DOS ALUNOS.
14. Eu já trabalhei em grupo, depois coloquei os alunos em fila, vi que não estava bem, voltei a trabalhar em grupo, porque vi que não ia render se simulasse uma situação para a qual eles não estavam preparados. Então, tenho facilidade para perceber e buscar trabalhar, mas tenho dificuldade no sentido de ter uma estrutura maior da escola para fazer esse trabalho. [BUSCO ORGANIZAR A SALA DE AULA DE MANEIRAS DIFERENTES PARA ENCONTRAR A MELHOR FORMA DE TRABALHAR COM MEUS ALUNOS]. [ORGANIZAR A SALA DE AULA DE MANEIRA DIFERENTE PARA BUSCAR A MELHOR FORMA DE TRABALHAR COM MEUS ALUNOS É DIFÍCIL POIS TENHO MUITOS ALUNOS E A SALA É PEQUENA].
15. Mas eu não cheguei a sistematizar nada devido às circunstâncias de falta de material, falta de tempo e não cheguei nem a sistematizar o projeto. Fiz uma parte, com minha turma. Fiz atividades para mostrar como se escova corretamente [os dentes], mas só na sala de aula, não foi nem sequer para a comunidade, como é o ideal. [A FALTA DE MATERIAL E DE TEMPO SÃO GRANDES OBSTÁCULOS PARA

- NOSSO TRABALHO]. [SEMPRE CONSIGO UMA FORMA DE RESOLVER OS PROBLEMAS DE FALTA DE MATERIAL E DE TEMPO].
16. Gosto muito de ver uma coisa que teve êxito e perguntar como, pergunto sim, vou aonde seja para saber. [QUANDO VEJO UM TRABALHO QUE TEVE ÊXITO PROCURO SABER COMO FOI FEITO]. [OS COLEGAS ESTÃO SEMPRE DISPONÍVEIS PARA EXPLICAR E COMPARTILHAR AS EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS].
17. Eu trabalho muito com meus alunos para que falem, digam "não gosto de você, professora, não gosto de sua aula, sua aula é chata, não quero fazer a tarefa". Então este aluno vai me dizer por que minha aula é chata, por que não gosta e por que não quer fazer a tarefa. A partir disso, tenho que escutar e refletir se tem razão, onde não tem, para poder trabalhar. [GOSTO DE OUVIR A OPINIÃO DE MEUS ALUNOS SOBRE MEU TRABALHO]. [GOSTARIA DE OUVIR A OPINIÃO DE MEUS ALUNOS SOBRE MEU TRABALHO MAS ISSO SE TORNA IMPOSSÍVEL PELA QUANTIDADE DE ALUNOS QUE TENHO].
18. Eu procuro me relacionar bem, sou apaixonada, sou professora não é por acaso, gosto muito do que faço. [BUSCO ME RELACIONAR BEM COM MEUS ALUNOS]. [É DIFÍCIL ME RELACIONAR BEM COM A QUANTIDADE DE ALUNOS QUE TENHO].
19. Eu sou uma pessoa que se critica o tempo todo, que se avalia o tempo todo, e eu não estou contente. Eu estou vendo que várias crianças não conseguiram avançar muito e isso me deixa frustrada como profissional. [É UMA FRUSTRAÇÃO PROFISSIONAL QUANDO VEJO QUE MEUS ALUNOS NÃO ESTÃO PROGREDINDO]. [É UMA FRUSTRAÇÃO PROFISSIONAL QUANDO VEJO QUE MEUS ALUNOS NÃO ESTÃO PROGREDINDO E QUE NÃO POSSO INTERFERIR POR FALTA DE APOIO MATERIAL].

20. Então isso me deixa triste por não poder trabalhar e por não poder dar o melhor de mim. O que eu queria era que cada um deles pudesse avançar um pouco. Não sei também se isso é uma expectativa errada minha, porque não depende só de mim. Então, eu dou o melhor de mim, procuro sempre fazer o que posso, mas eu ainda não me avalio como uma profissional que consegue hoje o que eu queria... Eu queria ter feito melhor...
21. Eu me baseio muito no que tenho, em meu objeto de trabalho que é meu aluno.
22. Ler um pouco para ir à fonte teórica, nós adquirimos também experiência já relacionada às aulas que trabalhamos faz um tempo, e também sugestões de alunos, o que eles querem fazer, logicamente baseado no que nós temos como objetivo de trabalho.

Que recursos tem o professor

1. É a falta de apoio nas questões pedagógicas. [FALTA APOIO NAS QUESTÕES PEDAGÓGICAS].
2. MAS O PRAZER DE ALGUÉM NÃO SABER ALGO E DESCOBRIR ISSO DEPOIS É MUITO BOM, É MUITO GRATIFICANTE.
3. Com certeza, [...] não só dificulta como muitas vezes bloqueia. Impede que alguém faça qualquer coisa, é como se alguém estivesse ali... alguém tem um currículo a seguir, é lógico que não tem que prender-se [...] à estrutura de uma sala de aula. [EU JULGO ABSURDA, NÃO CONCORDO COM ISSO DE QUE UM ALUNO QUE ESTÁ ACOSTUMADO FORA DA ESCOLA COM A TV, COM O VÍDEO, COM LIBERDADE, COM JOGOS, COM TUDO, DUVIDO QUE ELE FIQUE DURANTE TODO ESTE

TEMPO DENTRO DE UMA SALA DE AULA SENTADO EM UMA CADEIRA PARA APRENDER].

4. Alguém com 35 alunos dentro da sala de aula, eu não sei como vai trabalhar "fulano tem problema em português, nessa parte de português, só na parte da gramática, lê bem, faz isso e aquilo", então é muito complicado trabalhar de maneira individual porque também não existe estrutura para isso, nós não recebemos para isso. [É DIFÍCIL TRABALHAR COM AS DIFICULDADES QUE APARECEM, SÃO MUITAS, CADA ALUNO TEM UMA DIFERENTE, E SÃO MUITOS ALUNOS PARA UM PROFESSOR SÓ].
5. A INSTITUIÇÃO NÃO TEM ESTRUTURA PARA APOIAR O PROFESSOR.
6. É muito complicado. Alguém, uma pessoa só para dar aula generalizada. É lógico que alguém tem que partir de um ponto, que seja um trabalho desenvolvido em grupo. A primeira coisa que a criança começa a aprender na escola é essa questão social, as diferenças, e o professor sofre com isso, porque se põe nessa posição de ter obrigação de compreender cada criança a partir do que traz para a escola. É muito difícil. [É MUITO DIFÍCIL UMA ÚNICA PESSOA DAR AULA. O PROFESSOR SE SENTE OBRIGADO A COMPREENDER CADA CRIANÇA].
7. Em termos de material, não de apoio deles [a direção da escola], mas o que precisava de material e da Direção, eles estavam dispostos a atender e dar apoio.
8. As idéias que tenho utilizo com o material disponível e tudo. [PROCURO ADAPTAR AS IDÉIAS QUE TENHO AO MATERIAL DISPONÍVEL NA ESCOLA].
9. Não tenho apoio nem recomendação do tipo "olha, você trabalha assim, procura atender", seria isso? "Desenvolve dessa maneira", não, não tenho, as soluções

são todas... [EU NÃO TENHO QUE REALIZAR NENHUMA RECOMENDAÇÃO DAS INSTÂNCIAS SUPERIORES, TUDO QUE FAÇO EM MEU TRABALHO É POR MINHA CONTA].

10. Meu trabalho tem que ser feito na sala de aula mesmo, porque sequer responsabilidade com tarefas de casa eles não têm [os alunos]. Então o trabalho é do professor na sala de aula. [MEU TRABALHO TEM QUE SER FEITO NA AULA MESMO, PORQUE OS ALUNOS NÃO TÊM RESPONSABILIDADE COM TAREFAS DE CASA].
11. O PROFESSOR, ÀS VEZES, SOFRE COISAS QUE NÃO MERECE TAMBÉM, E ESTÁ SENDO MUITO DESVALORIZADO.
12. Indiferença. Só isso. Indiferença ou às vezes nós estamos com boa vontade e eles pensam que queremos mostrar serviço. [QUANDO BUSCO FAZER ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NÃO ENCONTRO APOIO EM MEUS COMPANHEIROS DE TRABALHO, AO CONTRÁRIO, ELES SÃO INDIFERENTES E PENSAM QUE QUERO ME EXIBIR].
13. E eu comecei a sentir que as pessoas exigiam qualidade de ensino mas não davam meios, não davam meios para isso. [AS PESSOAS EXIGEM QUALIDADE DE ENSINO MAS NÃO DÃO MEIOS PARA ISSO].
14. EU TENHO LIBERDADE DE MEUS PENSAMENTOS E DE MEU CONHECIMENTO PARA PODER FAZER AQUILO QUE JULGO QUE ESTÁ CERTO, EM RELAÇÃO AO QUE APRENDI.
15. EU NÃO SINTO FACILIDADE EM OBTER COOPERAÇÃO DOS OUTROS.
16. EU TENHO ESPAÇO LIVRE EM RELAÇÃO A MEUS PENSAMENTOS E A MEU CONHECIMENTO, MAS NÃO EM RELAÇÃO À ÁREA. EU QUERIA TER FEITO TEATRO AQUI NA ESCOLA E NÃO FIZ.
17. Tem alunos aqui que não têm dinheiro para comprar um caderno de desenhos, então às vezes eu tenho que pegar

folhas, e às vezes não tem também... [HÁ ALUNOS QUE NÃO TÊM DINHEIRO PARA COMPRAR MATERIAL ESCOLAR, ENTÃO ÀS VEZES EU TENHO QUE OFERECER].

18. Então eles às vezes chegam na sala de aula e pensam que Artes é uma matéria boba, que é só desenhar casinhas, pegar o papel e ficar desenhando casinhas, árvores, riacho, aquelas coisas todas.
19. Esse projeto ficou nas gavetas por questões tanto de tempo para ser feito como por não ser executável. Para fazer um projeto desse tamanho necessitaria um patrocínio, como eu estou 40 horas na escola acabo sobrecarregado. Isto impossibilitou esse projeto.
20. Falta de estrutura nos prejudica demais. Porque, por exemplo, em um sala de aula cheia, hoje eu tenho 35 alunos. [A FALTA DE ESTRUTURA PREJUDICA DEMASIADO OS PROFESSORES].
21. Porque não tem uma fórmula ideal para todo mundo, cada escola é uma realidade, cada sala de aula é uma realidade, cada um é uma realidade. [NÃO TEM UMA FÓRMULA IDEAL PARA TODOS, CADA ESCOLA, CADA SALA DE AULA, CADA UM É UMA REALIDADE].
22. A única facilidade que eu consegui ver até hoje, que ainda existe dentro da escola, é o coordenador. Porque o coordenador faz esse papel de buscar informações, de trazer idéias para a escola. A ÚNICA FACILIDADE QUE VEJO NA ESCOLA, É O COORDENADOR. PORQUE FAZ ESSE PAPEL DE BUSCAR INFORMAÇÕES, DE TRAZER IDÉAS PARA A ESCOLA.
23. Com dificuldades cada vez maiores, o professor se encontra cada dia mais isolado em sua sala de aula. [O ISOLAMENTO DOS PROFESSORES NA SALA DE AULA DIFICULTA O TRABALHO].

24. A falta de condições para tentar trabalhar. Eu estou com uma turma de alfabetização, tem até bons livros, idéias boas, mas não tem uma folha para trabalhar. Eu não tenho nada de material para levar uma coisa diferente para a sala de aula. [O MATERIAL DISPONÍVEL ÀS VEZES NÃO ATENDE ÀS IDÉIAS QUE TEMOS. EU NÃO TENHO NADA DE MATERIAL PARA LEVAR ALGO DIFERENTE À SALA DE AULA].
25. Diria que é difícil. Às vezes, por essa falta, não conseguimos trabalhar esse aluno. Porque às vezes ele precisa de uma atenção quase que individualizada, alguém precisa entender melhor qual é sua dificuldade, isso em uma sala de aula, não é possível esse acesso. Infelizmente nós não temos o horário necessário para fazer isso.
26. Os professores têm um espaço para construir um pouco o currículo, não tem uma cobrança "deu esse conteúdo?, você deu isso?", está claro que isso existe em algumas direções, mas não é uma exigência da *Fundação Educacional*. Em relação às recomendações e com a direção, tudo o que é solicitado eu sempre questionei: "é viável, não é, acatamos ou não, conversamos", mas sempre é bom conversar. [OS PROFESSORES TÊM UM ESPAÇO PARA CONSTRUIR UM POUCO O CURRÍCULO, NÃO HÁ UMA COBRANÇA "VOCÊ DEU O CONTEÚDO?"].
27. Então eu nunca tive experiência de trabalhar em uma escola em que as coisas fossem impostas..., tem sempre uma relação de diálogo, de consenso. [EU NUNCA TIVE EXPERIÊNCIA DE TRABALHAR EM UMA ESCOLA EM QUE AS COISAS FOSSEM IMPOSTAS].
28. EU SEMPRE TIVE ESSE ESPAÇO DE DESENVOLVER MEUS PROJETOS.

29. Uma coisa que penso que não é interessante, que é imposta pela *Fundação*, é o número de alunos, quantitativo. Isso é muito mau. Não é uma facilidade, é uma dificuldade imensa que gera. [UMA COISA QUE EU PENSO QUE NÃO É INTERESSANTE, QUE É IMPOSTA, É A QUESTÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, GERA UMA DIFICULDADE IMENSA].
30. Mas sobre as facilidades, na medida do possível, se digo que não tem material, estarei mentindo, porque em alguns momentos tem sim. Talvez eu não tenha tanto quanto gostaria, mas me satisfaz o que eu trabalho. Não tem uma quantidade exorbitante de material para cada aluno no pedagógico ou alguma coisa que permita construir com material reciclável, tem na escola possibilidade de trabalho com esses materiais, não em abundância; é um pouco limitado, mas tem. [HÁ MOMENTOS EM QUE TEMOS MATERIAL DISPONÍVEL, PODE NÃO SER EM GRANDE QUANTIDADE, MAS HÁ].
31. As pessoas falam todo o tempo "Eu não consigo porque não tem estrutura, não tem isso, não tem aquilo", até certo ponto estou de acordo. Agora, não se vê nenhuma iniciativa no sentido de modificar a estrutura que está. Então, quando qualquer um tem uma iniciativa, ainda que seja fracassada, é criticado, e isso é um fato. Então, eu recebo muitas críticas, mas muitos elogios e isso nunca fez muita diferença[AS PESSOAS SE QUEIXAM DE FALTA DE TUDO MAS NÃO TOMAM NENHUMA INICIATIVA NO SENTIDO DE MODIFICAR A ESTRUTURA QUE EXISTE].
32. QUANDO VOCÊ FAZ UM PROJETO CUJOS PARTICIPANTES SÃO AS PESSOAS QUE ESTÃO INTERESSADAS, ELES VÃO PELO PRAZER E NÃO PELA IMPOSIÇÃO.

3.3.4 - Questionários

A análise estatística dos dados não trouxe resultados significativos. A maioria das correlações foram baixas, até 0,5%. Investigações futuras com o mesmo tipo de dados poderão confirmar ou refutar essa tendência de correlações. A análise fatorial teve a mesma configuração. Não foram encontrados fatores que poderiam ser considerados coerentes. Conceitual e matematicamente não tinham consistência, portanto essa análise foi descartada. Por consequência, o teste de Crombach também não foi calculado.

Segue apenas uma análise de frequência dos dados.

Participaram da investigação 225 pessoas de ambos os sexos com idades que variavam entre 18 e 52 anos. Na Tabela 3.3.4.1 estão dispostos os participantes segundo sua faixa de idade e gênero.

Tabela 3.3.4.1 – Faixa de idade e gênero dos investigados

Sexo	Faixas de Idade				Total
	18 a 25 anos	26 a 35 anos	36 a 45 anos	46 a 55 anos	
Masculino	5	10	6	3	24
Feminino	38	76	59	11	184
Não responderam					17
Total	43	86	65	14	225

Na Tabela acima nota-se que, como era de se esperar, na atividade de ensino fundamental, as mulheres são a grande maioria. 17 pessoas deixaram esse item em branco. A maior parte da amostra está entre 26 e 45 anos de idade e soma mais da metade do total; é uma amostra madura em

termos de idade, já a experiência de trabalho é diferente. A Tabela 3.3.4.2, abaixo, expõe a distribuição da amostra conforme seu tempo de experiência em ensino.

Tabela 3.3.4.2 – Anos de experiência dos participantes

Faixa	Frequência	Porcentagem
1 a 10 anos	116	51,6
11 a 20 anos	91	40,4
21 a 30 anos	18	8,0
Total	225	100,0

Como se observa na Tabela acima, a maioria dos participantes está entre um e dez anos trabalhando com ensino. Se compararmos com a Tabela de idades, veremos que a metade da amostra começou a trabalhar com idade entre os 16 e 35 anos. Isso é uma característica da região onde se coletaram esses dados. Nos municípios, é muito comum começar a carreira docente uma vez terminada a formação fundamental. E na Tabela 3.3.4.3 se descreve esse dado.

Tabela 3.3.4.3 – Formação dos professores da amostra.

Formação	Frequência
Curso Normal	32
Pedagogia (completo)	23
Pedagogia (em curso)	142
Outros – Letras (1)	20
Pedagogia em curso e outros	1
Não responderam	7
Total	225

Na amostra se vê uma realidade de ensino em muitos municípios no Brasil, uma grande quantidade de gente que não tem formação completa já atua porque não há professores suficientes. Muitas vezes acontece que, ao terminar o curso normal em nível médio, o estudante recém formado já começa a trabalhar como docente. Em nossa coleta de dados encontramos justamente pessoas que cursavam a formação em pedagogia, por isso há uma grande quantidade de pessoas com a formação em curso, representam mais da metade dos participantes. Também houve uma grande quantidade de professores de instituições públicas.

Com a figura 3.3.4.1 conseguimos uma visão espacial da distribuição dos professores quanto à sua formação:

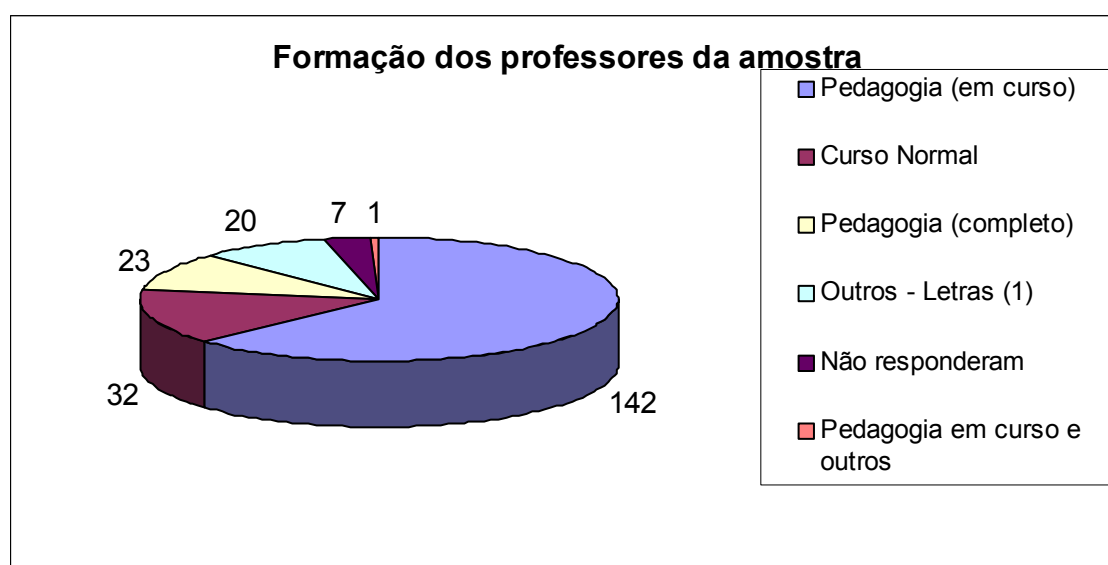


figura 3.3.4.1 – Distribuição dos professores da amostra quanto à sua formação profissional

Na Tabela 3.3.4.4 e na figura 3.3.4.2 está mais explícita a particularidade de nossa amostra.

Tabela 3.3.4.4 – Instituição onde trabalha

Tipo de instituição	Frequência	Porcentagem
Pública	173	76,9
Particular	12	5,3
Ambas	13	5,8
Subtotal	198	88,0
Não responderam	27	12,0
Total	225	100,0

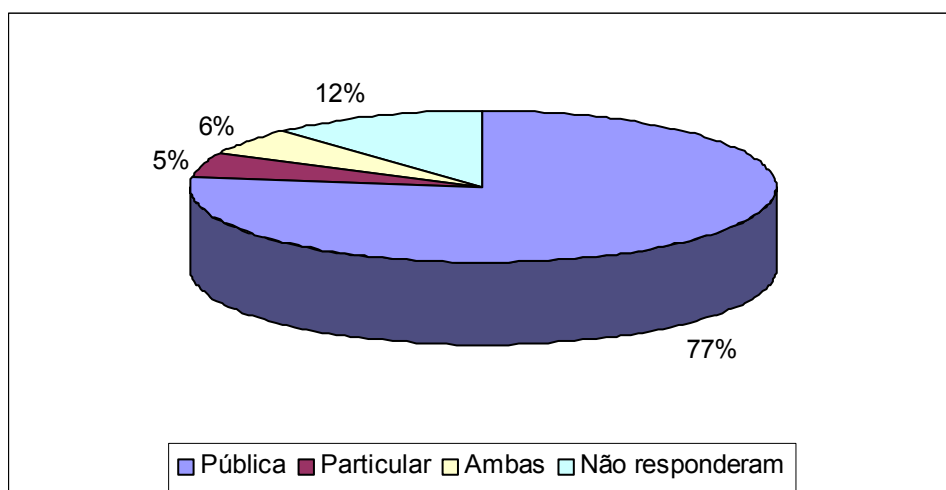


figura 3.3.4.2 – Tipo de instituição onde trabalham os investigadores

A quantidade maior de docentes de escolas públicas se explica pelos cursos onde se recolheram os dados, oferecidos por uma universidade pública para professores de escolas públicas. Esses cursos eram oferecidos em razão de a legislação no Brasil exigir que todos os professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental tivessem curso superior.

Isso se modificou ao constatar-se que levariam 80 anos para formar todos os professores que já trabalham atualmente (Mello, comunicação pessoal no *Fórum Brasil de Educação*, Brasília, Fevereiro de 2003).

Um cruzamento entre os níveis de ensino com as idades dos participantes (Tabela 3.3.4.5) mostra que quase a metade tem entre 26 e 45 anos (48,8%).

Tabela 3.3.4.5 – Níveis de ensino por faixa de idades

Níveis	Faixas de Idade				Total
	18 a 25	26 a 35	36 a 45	46 a 55	
Educação Infantil	N 5 % 2,3%	5 2,3%	4 1,8%	0 0	14 6,5%
Nível Fundamental – 1 ^a a 4 ^a	N 17 % 7,8%	60 27,6%	46 21,2%	6 2,8%	129 59,4%
Nível Fundamental – 5 ^a a 8 ^a	N 16 % 7,4%	18 8,3%	4 1,8%	2 0,9%	40 18,4%
Nível Médio	N 3 % 1,4%	7 3,2%	11 5,1%	4 1,8%	25 11,5%
Ensino Especial	N 0 % 0	0 0	3 1,4%	3 1,4%	6 2,8%
NF* – 5 ^a a 8 ^a e Nível Médio	N 1 % ,5%	1 ,5%	1 ,5%	0 0	3 1,4%
Total	N 42 % 19,4%	91 41,9%	69 31,8%	15 6,9%	217 100,0%

* Nível Fundamental

A maior parte da amostra atua no nível fundamental (59,4% do total), isto está mais visível na figura 3.3.4.3, a seguir:

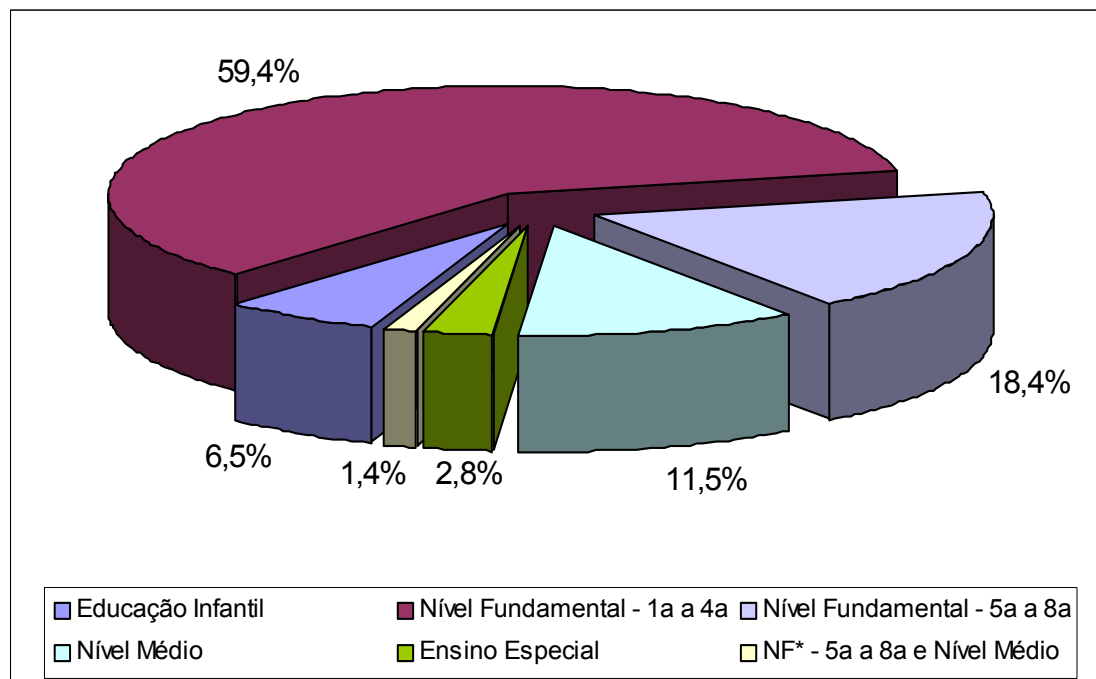


figura 3.3.4.3 – Níveis de ensino em que atuam os investigadores

Um cruzamento entre níveis em que atuam os participantes da investigação e sua experiência mostrou que a maioria tem entre onze e vinte anos de atuação na atividade de ensino, são 29,8%, quase a terça parte da amostra. Se somados com a segunda maior faixa de experiência, veremos que 56,4%, mais que a metade, têm entre um e vinte anos de trabalho em atividade de ensino no nível fundamental da primeira à quarta série.

Tabela 3.3.4.6 – Níveis de ensino por experiência

Níveis	Faixa de experiência			Total
	1 a 10	11 a 20	21 a 30	
Educação Infantil	N 7	7	0	14
	% 3,2%	3,2%	0	6,4%
Nível Fundamental – 1 ^a a 4 ^a	N 58	65	7	130
	% 26,6%	29,8%	3,2%	59,6%
Nível Fundamental – 5 ^a a 8 ^a	N 31	6	3	40
	% 14,2%	2,8%	1,4%	18,3%
Nível Médio	N 14	6	5	25
	% 6,4%	2,8%	2,3%	11,5%
Ensino Especial	N 0	3	3	6
	% 0	1,4%	1,4%	2,8%
NF* – 5 ^a a 8 ^a e Nível Médio	N 2	1	0	3
	% ,9%	,5%	0	1,4%
Total	N 112	88	18	218
	% 51,4%	40,4%	8,3%	100,0%

* Nível Fundamental

A Tabela 3.3.4.6, acima, demonstra que mais da metade dos participantes, 51,4%, têm entre um e dez anos de experiência. Isso significa que uma parte considerável da amostra tem uma experiência razoável. Esse dado nos dá a dimensão de como a amostra pode ou não ter conhecimento sobre todas as variáveis que interferem na atividade

docente. Na figura 3.3.4.4 é possível ver melhor essa distribuição.

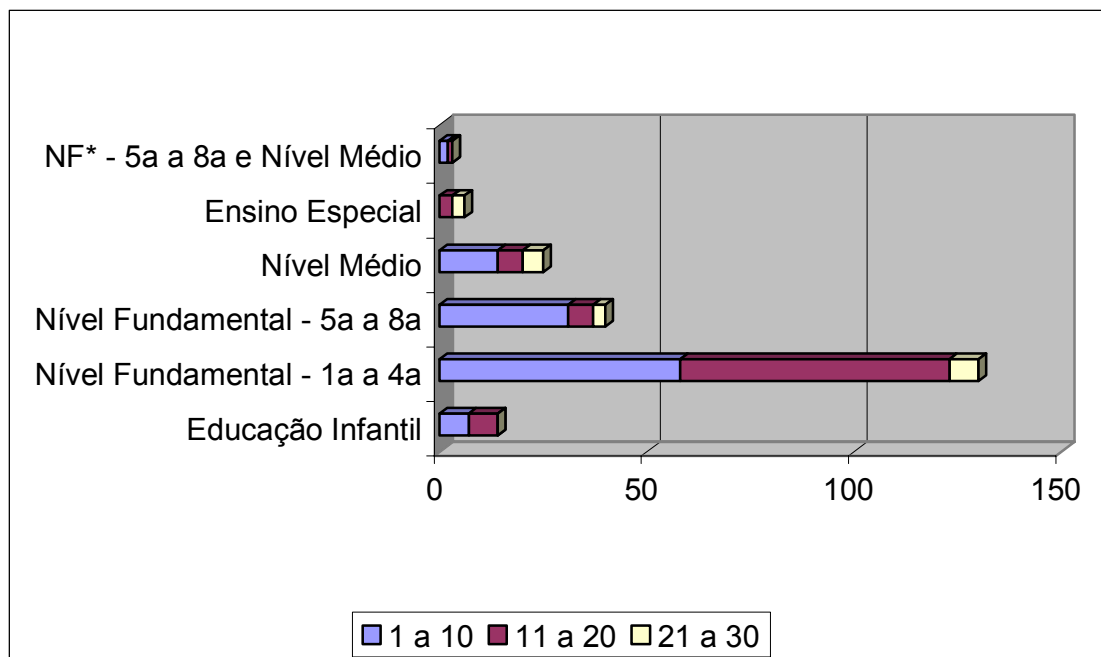


figura 3.3.4.4 – Distribuição dos investigadores por faixa de idade e níveis de atuação

Um dado que também nos ocupamos de investigar foi se as pessoas inquiridas trabalhavam em equipe. Esta é uma das grandes queixas dos professores (por exemplo Silva e Tunes, 1999). A Tabela 3.3.4.7 resume esses dados.

Tabela 3.3.4.7 – Forma de trabalho

	Frequência	%
Trabalha em equipe	175	77,8
Trabalha só	41	18,2
Total	216	96,0
Não responderam	9	4,0
Total	225	100,0

A grande maioria dos investigados revela trabalhar em equipe. Do nosso ponto de vista, isso representa um avanço, visto que, como já observado em investigações anteriores (Silva e Tunes, 1999), o trabalho docente geralmente é solitário. Entretanto, não podemos nos esquecer que esses professores, em sua maioria, são professores do nível fundamental. Se cruzarmos o nível e a forma de trabalho, teremos uma surpresa.

Tabela 3.3.4.8 – Nível *versus* Forma de trabalho

Níveis	Forma de trabalho		Total
	Em Equipe	Só	
Educação Infantil	12		12
Nível Fundamental – 1ª a 4ª	101	28	129
Nível Fundamental – 5ª a 8ª	33	5	38
Nível Médio	21	3	24
Ensino Especial	3	1	4
NF* – 5ª a 8ª e Nível Médio	1	2	3
Total	171	39	210

* Nível Fundamental – alguns componentes da amostra trabalhavam em dois níveis.

A Tabela 3.3.4.8 mostra um dado que não esperávamos encontrar. A distribuição das frequências de docentes que trabalham em equipe é aproximadamente proporcional, ou seja, em todos os níveis há mais gente trabalhando em equipe do que a sós. Isso contradiz os dados de Silva e

Tunes (1999) quando revelam que o trabalho dos professores é solitário.

Entretanto, cabe lembrar que a investigação de Silva e Tunes foi feita com uma amostra menor por causa de sua metodologia e, predominantemente, com docentes do nível médio, ao passo que nossa amostra é, em sua maioria, do nível fundamental.

Com essa última questão terminam as perguntas relativas à caracterização da amostra. A seguir tratamos das afirmações do questionário. Todas as respostas ao questionário seguem anexas com suas freqüências absolutas na Tabela 3.3.4.9 (como é muito comprida, optamos pela descrição apenas dos dados absolutos e a aditamos na seção ANEXOS, Anexo 04).

A análise a seguir se concentra em algumas variáveis que tiveram os mais altos escores na escala de concordância. Assim, em cada um dos cinco pontos da escala do questionário retiramos os dez maiores escores.

A Tabela 3.3.4.10 (que também ficou muito grande, por isso juntamos à seção de ANEXOS - Anexo 05) contém um resumo das afirmações mais indicadas pela amostra de professores e suas respectivas posições na escala de concordância.

A tendência geral da amostra foi a de concordar com as afirmações. Somadas as respostas "concordo totalmente" e "concordo", 24 das 50 afirmações tiveram mais de 50% de concordância, 10 tiveram mais de 50% de discordância. Entre

as demais, as respostas ficaram mais distribuídas na escala, mas a maioria dos escores mais altos foram de concordância. O escore mais alto em números relativos foi o da afirmação de número quatro que teve 97,8% de concordâncias (220 de um total de 224 de respostas).

O escore mais alto das discordâncias foi o da afirmação de número 13. Somados os "discordo totalmente" e "discordo", 85,3% dos investigados discordaram de seu conteúdo. Em seguida esmiuçamos os itens que tiveram os maiores escores, começando pelos mais altos.

A afirmação que teve mais concordância dos investigados foi: "Se o aluno demonstra interesse, o professor deve atendê-lo o quanto antes". De um total de 224 pessoas que responderam a este item, 187 concordaram totalmente com a afirmação, isto significa pouco mais de 83%.

O segundo item em escore foi o cinco - "A educação do aluno serve também para que tenha opinião crítica inclusive sobre o trabalho dos professores" - e 149 pessoas, 67% em um total de 222, responderam que estão totalmente de acordo com tal afirmação.

63% dos 224 investigados que responderam ao item 43 - "Não há uma fórmula ideal para todos; cada escola, cada sala de aula, cada pessoa é uma realidade diferente" - concordaram totalmente com a afirmação.

O próximo item com que os docentes mais concordaram foi o 17 - "Quando vejo um trabalho que deu resultado, procuro saber como foi feito" - 59%, 133 de 223 respondentes, se manifestaram totalmente de acordo com a afirmação, como mostra a Tabela 3.3.4.11.

Tabela 3.3.4.11 – Resumo das quatro afirmações com maior escore que ocupam a mesma posição na escala utilizada.

Item	Afirmação	N	Escala	%
04	Se o aluno demonstra interesse, o professor deve estar pronto para atendê-lo.	224	1	83,5%
05	A educação do aluno serve também para que tenha opinião crítica inclusive sobre o trabalho dos professores.	222	1	67,1%
43	Não há uma fórmula ideal para todos; cada escola, cada sala de aula, cada pessoa é uma realidade diferente.	224	1	62,9%
17	Quando vejo um trabalho que deu resultado, procuro saber como foi feito.	223	1	59,6%

Escala: 1. Concordo totalmente, 2. Concordo, 3. Em parte concordo e em parte discordo, 4. Discordo, 5. Discordo totalmente.

Entre as quatro afirmações acima, duas (a 4 e a 17) têm em comum o fato de tratarem de atitudes, seja mediante a ação do aluno, seja na busca de investigar outras maneiras eficientes de fazer o trabalho docente. As outras duas estão mais associadas a idéias que guiam o modo como se deve agir e que expectativas se deve ter. Comparando com os conceitos de Kant (2005), em ambos os casos são princípios e regras racionais para sua prática educativa, e, evidentemente, vontades livres.

A preocupação com o aluno, tanto no sentido de responder a seus interesses como no sentido de lhe proporcionar a capacidade crítica, lembra a afirmação de Contreras (1997) sobre a responsabilidade docente ante as necessidades e interesses dos alunos, assim como a das exigências administrativas.

Como vimos em Contreras (1997) e Gauche e Tunes (2002), "responsabilidade", "compromisso" e "natureza socialmente construída do ensino" são conceitos-chave para o exercício da docência, e em muitos pontos isso está relacionado com as idéias de Kant. Parece-nos que as afirmações com que os investigados mais concordaram estão também relacionadas com tais conceitos, e por conseguinte, com as idéias do filósofo alemão. No entanto, tal fato não ocorre com o item 18, que apresenta um escore alto mas em outro ponto da escala.

O item 18 foi o único entre os sete maiores escores que não se refere ao ponto um da escala mas ao três (concordo em parte, discordo em parte). Esse item contém a seguinte afirmação "Os colegas estão sempre disponíveis para explicar e compartilhar as experiências que tiveram êxito". De 225 respondentes, 133 se manifestaram parcialmente de acordo, dado que representa 59% do total.

Esse item nos remete a outro aspecto que supomos existir na atividade docente: não é freqüente haver intercâmbio de idéias. O fato de que a amostra concorda parcialmente com essa afirmação pode significar, por exemplo, que os colegas algumas vezes estão dispostos a trocar experiências e outras vezes não. Tal possibilidade nos traz dúvidas sobre um dos itens do questionário que

busca informação sobre o modo como é realizado o trabalho das pessoas que participaram da investigação.

A maioria revelou trabalhar em equipe mas, nesse momento uma quantidade considerável admite que não é sempre. Teriam se equivocado com a primeira resposta? Talvez tenham entendido que trabalhar em equipe significa o mesmo que em grupo. Talvez seja um ponto interessante para se investigar ulteriormente. O escore do item 34 reforça nossa idéia.

O item 34 contém a afirmação "O professor precisa fazer contato com outras escolas para trocar experiências bem sucedidas.". 131 pessoas, pouco mais de 58% dos 224 que responderam a esse item, concordaram totalmente com essa afirmação. Ou seja, de fato há uma quantidade considerável de participantes da investigação que manifesta necessidade de intercâmbio de idéias, embora se refira ao intercâmbio entre escolas.

O item seguinte em escore está mais relacionado com os quatro primeiros do que os dois últimos citados, está inclusive nesta primeira parte da análise porque faz parte de uma seqüência de itens com escore alto e que, ao mesmo tempo, tiveram maior concordância dos investigados (em parte no caso do item 18).

Esse é o item número oito, que expressa: "Quando vejo que meus alunos estão desmotivados, eu paro e tento ver outro caminho, outra maneira de trabalhar." Essa afirmação teve 224 respondentes, 129 (quase 58%) estavam totalmente de acordo com ela. Na Tabela 3.3.4.12 vemos o resumo dos três itens.

Tabela 3.3.4.12 – Resumo de afirmações com escore alto e posição semelhante na escala utilizada.

Item	Afirmação	N	Escala	%
18	Os colegas estão sempre disponíveis para explicar e compartilhar as experiências bem sucedidas.	225	3	59,1%
34	O professor precisa fazer contato com outras escolas para trocar experiências bem sucedidas.	224	1	58,5%
08	Quando vejo que meus alunos estão desmotivados, eu paro e tento ver outro caminho, outra maneira de trabalhar.	224	1	57,6%

Chama a atenção o fato de que esses sete itens sejam os escores mais altos e também o de que sua maioria absoluta esteja no ponto máximo de concordância da escala. Isso nos leva a crer que a maior parte dos investigados tanto tem uma alta consideração pelas ações e interesses dos alunos assim como apresenta algum tipo de dificuldade de trocar experiências bem sucedidas. Confirmariam-se assim os dados da literatura sobre o isolamento do trabalho docente, já que significa que os investigados não tiveram conhecimento de alguma experiência exitosa? Investigações futuras poderão esclarecer.

Depois dos itens em que os investigados demonstraram estar de acordo em sua maioria, segue-se o primeiro item em escore que tem a maior discordância dos investigados. A afirmação com que os docentes participantes mais discordaram foi o item 13, que contém a seguinte asserção: "Não leio nem procuro formas alternativas de trabalho porque não tenho tempo para isso." 119 de 221 pessoas

manifestaram-se totalmente contrárias a tal afirmação. Outras 73 assinalaram que discordam, ou seja, se as somarmos, teremos um total de 85% de discordância. Definitivamente os professores da amostra não têm a falta de tempo como impedimento de fazer seu trabalho fora da sala de aula. Nesse sentido, o resultado contrasta com os escores da afirmação número 16, descrita na Tabela 3.3.4.13.

Tabela 3.3.4.13 – Item 16. Sempre consigo uma forma de resolver os problemas de falta de material e tempo, ainda que para isso pague do meu bolso e abra mão de meu lazer.

Escala	Freq.	%
1. Concordo totalmente	34	15,1
2. Concordo	70	31,1
3. Concordo em parte, discordo em parte	88	39,1
4. Discordo	28	12,4
5. Discordo totalmente	5	2,2
Total	225	100,0

A Tabela acima ilustra o que podemos considerar uma contradição da amostra investigada. Se uma maioria discorda da afirmação de que o tempo escasso dificulta ações alternativas ou investimento de tempo nos estudos, a amostra se distribui mais quando a afirmação é mais indireta, e a discordância cai quase pela metade, pois os pontos um e dois da escala são afirmações contrárias à contida no item 13.

É importante repararmos bem a afirmação 16, que tem mais elementos, tais como esquecer o tempo livre e fazer uso de recursos próprios para fins de suprimento da falta de material.

De qualquer maneira, fica-nos a dúvida, já que no terceiro ponto da escala é parte de acordo e parte em desacordo. Assim, o tempo e sua administração é outro fator que se pode investigar mais minuciosamente em trabalhos futuros.

O segundo item com que os participantes mais discordaram foi o que dizia: "Quando os alunos não se concentram é sinal que o professor não é bom". Essa afirmação teve 116 discordâncias em um total de 225 respostas. Somadas com DISCORDO TOTALMENTE, são 135 discordâncias, o que equivale a 60%.

Quase o mesmo escore (64%) teve a afirmação de número 6: "O bom professor é aquele que mantém a turma em silêncio, prestando atenção no que ele fala.", se somados os dois pontos de discordância da escala. Isso demonstra que os participantes da investigação têm clareza de que a concentração dos alunos pode ter influência de outros fatores que não só a ação docente.

A tendência em concordar com as afirmações reaparece nos itens 10: "Integrar áreas é uma maneira de trabalhar com a variedade de conteúdos que temos"; 14: "Procuro organizar a sala de aula de formas diferentes para buscar a melhor forma de trabalhar com meus alunos"; e 38: "Procuro adaptar as idéias que tenho ao material disponível na escola". Os três itens citados tiveram o mesmo escore de 115.

Se somarmos as respostas "Concordo totalmente" e "Concordo" em cada um desses itens, todos terão mais de 80% de concordância, respectivamente 83%, 86% e 84%.

Essas três afirmações têm em comum o fato de fazerem referência a ações alternativas em busca de uma adaptação às condições laborais. Dessa maneira, os docentes participantes da pesquisa demonstram sua disposição em modificar suas condições de trabalho com o que está a seu alcance. Trata-se talvez de uma amostra do que disse Bernstein (1990) sobre a pedagogia invisível e também do conceito de autonomia da vontade em Kant.

O item 49 "Em alguns momentos temos material disponível, pode não ter em grandes quantidades, mas tem" está próximo, em escore, das três afirmações anteriores. 111 pessoas concordaram com essa afirmação. Se somarmos tal resultado às 39 que concordaram totalmente, teremos 66,6% de concordância.

As respostas à afirmação número 49 demonstram que os professores da amostra reconhecem que a instituição cumpre seu papel ainda que não seja o ideal necessário. Se compararmos esse resultado com os advindos da afirmação 25, "Na minha escola temos todo o material disponível para conseguir que o aluno atinja o conhecimento", isso se confirma: 60,8% discordam da afirmação totalmente ou em parte. Isso ocorre ainda que a LDB, em seu artigo quarto, garanta os insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem...

Se considerarmos as respostas à afirmação de número 24 "Tenho sempre facilidade de encontrar formas alternativas de trabalhar com aquilo que meu aluno conhece de acordo com sua experiência de vida", confirmamos essa idéia:

Tabela 3.3.4.14 – Item 24. Tenho sempre facilidade de encontrar formas alternativas de trabalhar com aquilo que meu aluno conhece de acordo com sua experiência de vida.

Escala	Freq.	%
1. Concordo totalmente	50	22,2
2. Concordo	71	31,6
3. Concordo em parte, discordo em parte	92	40,9
4. Discordo	12	5,3
5. Discordo totalmente	0	0
Total	225	100,0

52,8% dos participantes concordam com essa afirmação. Talvez a quantidade de concordâncias parciais se deva à palavra "sempre" no enunciado. Em todo caso, os professores da amostra demonstram seguir também os princípios da LDB de valorização da experiência extra-escolar. Mas as instituições nem sempre fazem sua parte, que é a de proporcionar os insumos necessários.

Outras três afirmações na ordem dos maiores escores são as seguintes: "Se pudesse pegaria aqueles alunos que são mais lentos e dedicaria um tempo maior à sua educação" e "Sempre que consigo encontrar formas alternativas de

trabalhar, é possível realizá-las" (afirmação de número 22 no questionário).

A primeira alternativa está no ponto um e dois da escala com alta concordância (somadas, as respostas "Concordo totalmente" e "Concordo" chegam a 88%).

Quanto à segunda, 47% de respostas foram "Concordo em parte, discordo em parte". Do nosso ponto de vista, esse resultado evidencia que não é sempre que os professores da amostra logam êxito em alterar sua maneira de trabalhar. Essa afirmação contrasta com a de número oito ("Quando vejo que meus alunos estão desmotivados, eu paro e tento ver outro caminho, outra maneira de trabalhar"), que teve um escore de concordância muito alto. Abaixo comparamos seus escores.

Tabela 3.3.4.15 – Comparação entre os escores dos itens 8 e 22

Escala	Item 8		Item 22	
	Frequência	%	Frequência	%
1. Concordo totalmente	129	57,3	32	14,2
2. Concordo	84	37,3	64	28,4
3. Concordo em parte, discordo em parte	11	4,9	106	47,1
4. Discordo	0	0	19	8,4
5. Discordo totalmente	0	0	1	,4
Não responderam	1	,4	3	1,3
Total	225	100,0	225	100,0

A comparação entre as respostas a essas duas afirmações demonstra um aspecto peculiar do trabalho docente. Consideramos que a primeira representa uma atitude de busca de soluções para as dificuldades que possam ocorrer na atividade de ensinar, tanto pelas diferenças a que está submetida como pelas mudanças que possam ser feitas pelo educador. É uma atitude que parte do sujeito responsável pelo trabalho educativo, ou seja, o professor, e só depende dele para ocorrer.

A segunda, ao contrário, leva em consideração o contexto, que pode ou não possibilitar ou proporcionar condições para uma nova forma de atuação. E, segundo o contexto, é possível ou não agir. Parece-nos estranho ou incomum que poucos tenham discordado da afirmação, mas não é surpresa que a maioria concorde só em parte. De fato há determinadas instituições que não facilitam as ações alternativas dos docentes, algumas até mesmo dificultam tais ações pois não fazem distinção entre burla e trabalho alternativo.

Há um contraste em relação ao que encontramos nos escores das respostas às afirmações 24 e 21, mas a incoerência pode estar em outra parte do cenário pedagógico (ver Silva e Tunes, 1999).

Para nós, fica claro, então, que os docentes investigados estão dispostos a buscar formas diferenciadas de trabalhar, mas as instituições em que atuam nem sempre correspondem com incentivos. Outra vez se confirma o

esforço dos indivíduos e a ausência ou negligência da instituição em cumprir suas obrigações. Na próxima afirmação, podemos encontrar uma confirmação de nossas conjecturas.

Dando continuidade à descrição dos maiores escores, vem a afirmação 27 "Na minha escola há um orientador educacional para auxiliar nas dificuldades que encontro com meus alunos". Essa afirmação teve o terceiro maior escore em discordância, 105 pessoas discordaram totalmente. Outra afirmação, a 44, tem o mesmo conteúdo "A única facilidade que vejo dentro da escola é que o coordenador faz esse papel de buscar informações, de trazer idéias para a escola". Se somarmos com os dois pontos de discordância da escala, veremos que em ambos os casos foi maior a discordância. Na Tabela 3.3.4.16 vemos esses dados mais claramente.

Tabela 3.3.4.16 – Comparação entre os itens 27 e 44 sobre a presença de um orientador educacional na escola.

Escala	Item 27		Item 44	
	Freq.	%	Freq.	%
1. Concordo totalmente	13	5,8	16	7,1
2. Concordo	22	9,8	21	9,3
3. Concordo em parte, discordo em parte	27	12,0	68	30,2
4. Discordo	55	24,4	66	29,3
5. Discordo totalmente	105	46,7	49	21,8
Não responderam	3	1,3	5	2,2
Total	225	100,0	225	100,0

Acreditamos que os itens acima confirmam nossas conjecturas porque demonstram de modo claro o que afirmávamos sobre as limitações que a instituição apresenta aos docentes. Uma dessas limitações consiste justamente em deixar de contratar profissionais que possam ajudar os professores em suas dificuldades.

Os dois itens seguintes na hierarquia dos escores são também exemplos de iniciativas dos professores e das limitações institucionais.

Os itens 01 e 29 tiveram, respectivamente, 102 e 101 concordâncias na opinião dos investigados. O 01 diz: "Quando trabalho com formas alternativas de passar um conteúdo, percebo que meus alunos têm mais interesse e se saem melhor", o 29: "É necessário preparo para trabalhar com as dificuldades de nossos alunos, nem sempre estamos preparados". Comparamos as duas afirmações entre elas e também com a de número 30, por seu conteúdo. A Tabela 3.3.4.17 descreve os dados.

Tabela 3.3.4.17 – Comparação entre os escores dos itens 01, 29 e 30.

Escala	Item 01		Item 29		Item 30	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. Concordo totalmente	102	45,3	101	44,9	54	24,0
2. Concordo	94	41,8	79	35,1	93	41,3
3. Concordo em parte, discordo em parte	27	12,0	35	15,6	66	29,3
4. Discordo	1	,4	6	2,7	10	4,4
5. Discordo totalmente	0	0	1	,4	1	,4
Não responderam	1	,4	3	1,3	1	,4
Total	225	100,0	225	100,0	225	100,0

Os dados acima confirmam o que dissemos anteriormente. Além disso, podemos acrescentar que os professores não só utilizam sempre que possível formas alternativas de trabalho, como também reconhecem que elas podem produzir resultados positivos. As dificuldades dos alunos podem ser imprevisíveis e, de fato, nem sempre o docente está preparado para lidar com elas. Por isso são necessárias ações da escola que incentivem a busca de suas soluções. Com base em nossos dados, percebemos que essa busca é considerada, pelos participantes da investigação, uma tarefa já subjacente às ações docentes, ou seja, os professores estão conscientes de que devem fazê-la.

É necessário haver uma contrapartida da escola, tal como a de oferecer a oportunidade de troca de informações com outros profissionais. As respostas a essas duas afirmações indicam que de fato os professores já têm a preparação, sabem que devem buscar alternativas e utilizá-las, mas necessitam de uma infraestrutura que possibilite executar tais ações.

Esse nosso corolário está de acordo com a afirmação de Kant (2005): há condições em que a vontade humana não se manifesta como deveria. Também ratifica o que dissemos sobre as características dos professores que rompem com o sistema, indicadas por Cunha (1998), quando afirmamos que entre tais características há algumas que são mais relacionadas à infraestrutura educacional. A falta de preparação pode muito bem ser entendida como falta de condições de buscá-la.

A afirmação número 30 expressa o seguinte: "Se não tiver preparo para trabalhar com as dificuldades, procuro ajuda e sempre encontro uma maneira de resolver". Os

investigados, em sua maioria, como se vê na Tabela 3.3.4.18, concordaram com a afirmação. Parece incoerente, pois segue-se a uma afirmação que revela falta de preparação em algumas ocasiões; será que os participantes não se deram conta de sua incoerência?

Como essa afirmação não especifica onde se busca a ajuda, e a julgar pela falta de profissionais que auxiliem o trabalho docente (como já demonstrado), o que nos mostram os dados é que os professores se esforçam para buscar formas de resolver suas dificuldades e estão tão acostumados com isso que sequer pensam em disfarçar sua incoerência. E, como dizem Silva e Tunes (1999), a incoerência pode estar nas condições a que os atores do processo estão submetidos.

Talvez a falta de outro profissional que auxilie o trabalho docente, como já vimos neste trabalho, é um fator que dificulta a solução dos problemas e, principalmente, das vicissitudes que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

A quantidade de alunos por turma, por exemplo, é um fator considerado como gerador de dificuldades nas tarefas docentes (ver Silva e Tunes, 1999). Mas nesta amostra não é assim, se considerarmos o que vimos nas respostas aos itens 15, 12 e 20 de nossa investigação.

A afirmação número 15 ("Com a quantidade de alunos que tenho é difícil relacionar-me satisfatoriamente com todos"), número 12 ("Gostaria de ouvir a opinião de meus alunos sobre meu trabalho mas isso se torna impossível pela quantidade de alunos que tenho") e número 20 ("Organizar a sala para buscar a melhor forma de trabalhar com meus alunos é difícil, tenho muitos alunos e minha sala é pequena") tiveram o maior escore nos pontos 4 e 5 da escala

("Discordo" e "Discordo totalmente"). Abaixo, na Tabela 3.3.4.18 esses dados estão descritos.

Tabela 3.3.4.18 – Comparação entre os escores dos itens 15, 12 e 20.

Escala	Item 15		Item 12		Item 20	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. Concordo totalmente	5	2,2	19	8,4	26	11,6
2. Concordo	21	9,3	27	12,0	26	11,6
3. Concordo em parte, discordo em parte	22	9,8	31	13,8	56	24,9
4. Discordo	75	33,3	98	43,6	75	33,3
5. Discordo totalmente	100	44,4	49	21,8	41	18,2
Não responderam	2	,9	1	,4	1	,4
Total	225	100,0	225	100,0	225	100,0

Segundo a tabela acima, o número de alunos não é nenhum problema para os professores componentes da amostra nesta investigação. Há uma maior quantidade de respostas nos dois pontos de discordância na escala. Se as somamos veremos que, nas duas primeiras, aproximadamente um terço dos investigados discordam das afirmações; quanto à última, pouco mais da metade também discorda. Isso sem considerar os que discordam parcialmente.

Confirma-se a consideração anterior com a distribuição de respostas na afirmação número 37: "As dificuldades dos alunos são muitas, cada aluno tem uma diferente, e são muitos alunos para um professor só, por isso são de difícil solução". O escore mais alto foi "concordo em parte, discordo em parte", com 38,7%; as demais variaram entre 14% e 20%.

O item 20 nos acrescenta um aspecto que talvez esteja relacionado com a infra-estrutura da escola. Há uma quantidade maior de concordância, talvez porque o tamanho da sala de aula, para a quantidade de alunos, tenha sido o elemento considerado para as respostas dos participantes a esse item. Trata-se de um dado que, de certa maneira, confirma o dito por Bernstein (1990) acerca do espaço como forma de classificação.

Apesar da existência de dados anteriormente apresentados neste mesmo trabalho, não é sempre que a quantidade de alunos é excessiva. Uma possível explicação para essa diferença é que a primeira parte dos dados foi coletada em uma escola localizada em uma região de maior aglomeração urbana, ao passo que os questionários foram aplicados em docentes que atuavam em cidades pequenas. É comum, nas cidade pequenas, haver menos alunos por turma. Nos grandes centros urbanos, ao contrário, há ao menos 30 alunos por turma (em alguns casos chega a 50, geralmente no ensino médio).

O próximo item entre os de maior escore é o 23 "Tenho oportunidade de me auto-avaliar e facilidade de modificar minha atuação quando necessário". Essa afirmação se presta a analisar a disposição revelada pelos investigados para avaliarem a si mesmos e modificarem seu modo de trabalhar, sua abordagem. A julgar pelas respostas, parece que há uma disposição bastante elevada para tal atitude. Se comparamos esta afirmação com outras teremos mais elementos para confirmar esta disposição.

Escolhemos algumas afirmações que podem indicar disposição para auto-avaliação e modificação nos componentes da amostra investigada. A primeira é a de

número 30 "Se não tiver preparo para trabalhar com as dificuldades, procuro ajuda e sempre encontro uma maneira de resolver". A outra é a oito: "Quando vejo que meus alunos estão desmotivados, eu paro e tento ver outro caminho, outra maneira de trabalhar".

Tabela 3.3.4.19 – Comparação entre os escores dos itens 23, 30 e 8.

Escala	Item 23		Item 30		Item 8	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. Concordo totalmente	69	30,7	54	24,0	129	57,3
2. Concordo	95	42,2	93	41,3	84	37,3
3. Concordo em parte, discordo em parte	52	23,1	66	29,3	11	4,9
4. Discordo	8	3,6	10	4,4	0	0
5. Discordo totalmente	0	0	1	,4	0	0
Não responderam	1	,4	1	,4	1	,4
Total	225	100,0	225	100,0	225	100,0

Ainda que não pareça, as três afirmações têm conteúdos semelhantes, todas se concentram na disposição em buscar mudanças e também em mudar, é importante destacar que nas três afirmações o escore de concordância foi maior que a metade, respectivamente 72,9%; 65,3% e 94,6%.

Em nosso modo de analisar, os números acima demonstram que os investigados foram coerentes, visto que suas respostas coincidem nas três afirmações que, não por acaso, estavam distantes uma da outra. Trata-se, então, de princípios que guiam ações (Kant, 2001).

No fim da lista dos escores mais altos de discordância estão as afirmações 39 "Não tenho que cumprir nenhuma recomendação superior, tudo que faço no meu trabalho é por minha conta."; 46 "Fujo um pouco do conteúdo programático, tento acrescentar ou tirar o que não precisa. Tenho espaço para construí-lo um pouco, não há uma cobrança.", e 47 "Eu nunca tive experiência de trabalhar numa escola em que as coisas fossem impostas".

Essas afirmações têm um conteúdo comum, que é o controle da instituição sobre o trabalho docente. A Tabela 3.3.4.20 resume os dados.

Tabela 3.3.4.20 – Comparação entre os escores dos itens 39, 46 e 47.

Escala	Item 39		Item 46		Item 47	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. Concordo totalmente	4	1,8	32	14,2	27	12,0
2. Concordo	11	4,9	49	21,8	53	23,6
3. Concordo em parte, discordo em parte	48	21,3	93	41,3	40	17,8
4. Discordo	93	41,3	38	16,9	71	31,6
5. Discordo totalmente	69	30,7	10	4,4	31	13,8
Não responderam	0	0	3	1,3	3	1,3
Total	225	100,0	225	100,0	225	100,0

A julgar pelos dados da Tabela 3.3.4.20, os professores não percebem muito bem sua autonomia. 72% discorda da afirmação de não se tenha de seguir recomendações no trabalho, ou seja, admite que as segue,

que não faz todo seu trabalho por sua conta. Entretanto, se o foco é o currículo, a amostra fica muito distribuída e a maioria concorda só parcialmente que, ainda que seja pouco, pode modificar alguma coisa. E quando a afirmação se dirige à existência de imposições da instituição, novamente a discordância é maior, ainda que a distribuição seja mais ampla. Talvez sua determinação esteja associada às leis da causalidade, como disse Kant (2001). Se é assim, então devemos concluir que os professores não exercem sua vontade quando se trata desses aspectos e, desse modo, não são autônomos, ainda que a legislação brasileira o garanta.

A razão que não tem um fim em si não é autônoma.

A autonomia está associada à liberdade de autolegislar a razão.

Na divisão entre mundo sensível e mundo inteligível está a explicação para o que aconteceu com os docentes de nossa amostra.

A respeito desse assunto, Neto (2003) narra os mecanismos que a escola usa para fazer controle dos professores: horários contraditórios, registro de ocorrências que nem sempre se baseiam em denúncias de alunos, imposição de projetos educacionais, perda salarial e conseqüente obrigatoriedade de trabalhar mais, condições cada vez piores de trabalho, perda de reconhecimento do bom trabalho docente e conseqüente insatisfação generalizada, imposição de um único material didático (livro), desprezo à particularidade do trabalho docente, rotinização (conforme Contreras, 1997), banalização (preencher formulários é o mais importante).

Para essa autora, quando há participação da comunidade nas decisões escolares, isso indica que uma escola é

autônoma. Ela relata um fato que aconteceu em sua escola quando disputava com a Diretoria Regional de Ensino a ocupação de um espaço já destinado para aquela escola:

“Eu representava, naquele momento, toda a comunidade que se empenhara para alcançar uma meta muito relevante. Como resposta, obtive a afirmação de que fazíamos parte de um sistema hierárquico composto por Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação, Gerência Regional de ensino e escolas; e que, como eu mesma podia observar, a escola estava na ponta do sistema; logo, caberia a mim, diretora, cumprir as determinações da instância imediatamente superior.” (Neto, 2003:36)

A diretora citada persistiu em sua decisão e teve de responder a um processo administrativo por isso. Felizmente, foi absolvida depois de dois anos de julgamento. A autora relata, no entanto, muitas outras decisões que restringiam a ação dos professores e que, ao longo de dois anos, culminaram no fracasso escolar dos alunos.

A autonomia dos professores, considerando o modo como se configura a hierarquia institucional, é similar. A persistência, a resistência, não são meramente qualidades da vontade, correspondem também a um traço de caráter. Nisso concordamos com Wilson (1993), mas, como já indicamos anteriormente em nossa análise, falta o ambiente que permita a ocorrência de tais traços.

Quem for mais sensível, irá sucumbir nessas condições. É o que aconteceu com os alunos no caso relatado por Neto (2003); começou a haver fracasso escolar.

De qualquer modo, os últimos dados dos questionários indicam que os professores investigados percebem seu papel e têm uma atitude comprometida com seus alunos, mas quando

se trata da instituição, ou estão ainda confusos ou a determinação dos conteúdos de tais afirmações está sujeita a outros fenômenos.

Capítulo IV – A escola democrática: seu papel na autonomia docente

Em consequência da análise dos dados, observamos a importância que tem o modelo de gestão sobre as possibilidades de atuação dos professores em busca de exercer suas funções. Dessa maneira, importa discutir um pouco sobre os modos de gestão que poderiam proporcionar ações autônomas do corpo docente na escola.

Constatamos, em Neto (2003), que a participação da comunidade é necessária para a escola, uma vez que lhe dá respaldo nas decisões tomadas em grupo. Os pais, funcionários, docentes e discentes formam grupos, que são representados pela direção da escola. Frente a isso, perguntamos: o que é a escola democrática? De que forma contribui para uma ação mais autônoma dos professores?

Basso (1998) afirma que a autonomia docente se apresenta mediante o planejamento da ação no processo de trabalho. A presença de docentes e discentes nesse planejamento permite avaliar e planejar continuamente o trabalho de ensino. Isso possibilita a modificação, constante aprofundamento e adequação de conteúdos e

metodologia, tomando como ponto de partida as situações vividas na sala de aula.

A escolha de metodologias e conteúdos adequados aos interesses, necessidades ou dificuldades discentes são ações que, quando estão restritas à sala de aula, dependem fundamentalmente dos professores e de suas condições subjetivas (Basso, 1998).

A autonomia, segundo essa autora, está relacionada às condições de trabalho docente, marcadas pela má remuneração, extensa jornada de trabalho e isolamento. Além disso, sua formação está pautada pela idéia da escolarização como um meio e não como um fim em si mesma. Posteriormente discutiremos um pouco mais esse tema ao analisarmos a atitude ética docente.

A autora aponta, como possíveis soluções, o incentivo ao enfrentamento coletivo das condições da aprendizagem escolar; a concentração do foco na experiência pessoal para dela tirar proveito a fim de ampliar conhecimentos sempre de forma coletiva, e a busca, pelos próprios docentes, de novos fundamentos para sua prática.

Todos esses aspectos, do nosso ponto de vista, estão relacionados com a gestão do ensino. A seguir, apresentamos uma experiência de gestão escolar como forma de discutir o papel da gestão democrática na atuação dos professores.

4.1. Uma experiência de gestão compartilhada

Carvalho (2002), com o propósito de estudar fatores políticos envolvidos na organização de um grupo de docentes em torno da disciplina educação física , investigou o

fenômeno por meio do exame de suas narrativas. Inicialmente se concentrou em um só grupo, mas logo constatou que a trajetória daquelas pessoas se aplicava também aos atores educativos e às práticas escolares como um todo.

A pesquisa é ainda ordenada pelo pressuposto de que a actividade política local exerce uma mediação entre o domínio institucional e o domínio da interacção: oferece aos professores *esquemas interpretativos, normas e recursos, ou seja, um saber prático, através do qual monitorizam as suas vidas ocupacionais, um script* (Barley, 1989, pp. 53 e 61); dito de outro modo, toma-se a actividade política num grupo de disciplina de EF* como uma *prática recursiva* (Giddens, 1989 [1984]), através da qual os professores constroem os *scripts* de disciplina e de professor de EF e, conseqüentemente, participam na interdefinição dos seus *status* [...] admitindo-se que as relações políticas que nele ou através dele se estabelecem [no grupo de professores ou através dele] são co-estruturadas e co-estruturantes seja das diferentes formas sociais que o grupo toma [...] seja das diferentes configurações de sentidos que o habitam ao longo do tempo. (Carvalho, 2002: 15/16, grifos no original)

Segundo esse autor, os departamentos podem ser entendidos como áreas políticas caracterizadas pela distribuição de recursos e criação de sentidos.

Para nós, tratando-se do trabalho de ensino, essa distribuição e criação se estende também a quem executa as tarefas de ensinar, ao modo como as executa, a que regras está submetido, etc. O próprio Carvalho (2002) cita os veículos externos que intervêm nas escolas: legislação, financiamento ou discursos acerca de maneiras mais apropriadas de fazer a escolarização, o currículo e o ensino.

* Educação Física

O autor, em seu estudo, leva em consideração os fatores que podem estar relacionados com a manipulação de iniciativas externas à escola e que preservam as qualidades do grupo de ação coletiva: a história da escola e a permissividade que oferece às intervenções externas; o grau de compromisso com ideologias, modelos ou pedagogias presentes; os fatores demográficos, como homogeneidade dos componentes do grupo, formação, idade e origem social; a habilidade, o saber, as relações e as experiências do grupo em mobilizar-se.

A investigação de Carvalho (2002) se concentrou no período de 1968 e 1986 e tratou de analisar a evolução da disciplina educação física frente às várias mudanças por que passou tanto o ensino como o cenário político português.

O autor indica a existência de investigações que mostram como o trabalho dos departamentos são produtos de estratégias adotadas conforme o contexto de trabalho. Em contextos de contração, por exemplo, se adotam estratégias de minimização de perda de recursos. As estratégias de enfrentamento de problemas de status da disciplina e escolhas curriculares se articulam com as estratégias de gestão e promoção das matérias.

Esses esclarecimentos são importantes para nosso trabalho pois demonstram que a gestão é um elemento importante na adoção de estratégias de enfrentamento dos problemas que acometem o ensino. Ou seja, uma gestão compartilhada facilita o enfrentamento dos problemas no ensino.

Em sua análise, o autor considerou também as expectativas e exigências de desempenho de docentes e

discentes expressas nos programas; os recursos disponíveis nas escolas; a distribuição de tempos conferidos à disciplina investigada ao longo da escolaridade e os requisitos para o exercício da ocupação.

Um aspecto interessante da análise de Carvalho (2002) é o fato de que se encontram na literatura poucas investigações que se ocupem de questões políticas na escola. Isto nos desperta a curiosidade de saber por que os investigadores demonstraram tão pouco interesse em investigar um tema tão importante, a administração escolar.

O autor cita uma investigação que classifica os departamentos escolares de duas maneiras: como domínios políticos ou como paradigmas de saber.

Como domínios políticos, os departamentos são avaliados pelas teorias das organizações como sub-unidades organizacionais - como unidades administrativas ou como coligações políticas.

Como paradigmas de saber, as investigações indicam a cultura por disciplina científica e os elos entre departamentos segundo a produção de conhecimentos (Carvalho, 2002).

Outra linha de investigações, segundo Carvalho (2002), busca as diferenças de conduta dos grupos de docentes, e também seus modos de ensinar, de acordo com suas matérias escolares. Toma-se como objeto as relações entre a formação, a identidade dos professores e a organização da escola, que posiciona os docentes com base nas matérias que lecionam. O autor afirma que seu trabalho se aproxima desse tipo de análise.

As relações entre os grupos de disciplinas podem resultar em força ou fraqueza. Assim, em alguns casos,

pode-se subverter tentativas de reorganizar a escola. Essa subversão define uma diferenciação entre os grupos que têm influência sobre a direção e os que não a têm (Carvalho, 2002).

Trata-se de um aspecto importante para nossa investigação, pois vimos, em nossos resultados, docentes que tiveram maiores ou menores possibilidades de ações alternativas em razão de terem ou não a concordância da direção sobre suas ações. Essa distinção influi na maneira como cada docente analisa sua situação e a possibilidade de alterar seu trabalho diariamente como quiser.

Carvalho (2002) afirma que as desigualdades entre os grupos de docentes podem ser modificadas de acordo com a credibilidade e o prestígio de seus componentes, além de sua especialidade; proximidade ou distância da gestão; presença de diversas redes de influência; acordos; grau de comprometimento interior ou existência de comprometimento exterior.

De acordo com nossa visão, esses fatores também influenciam a autonomia dos professores bem como estão ligados aos aspectos éticos envolvidos na ação docente, tema de que nos ocuparemos mais adiante neste trabalho.

Em sua investigação, Carvalho (2002) identificou os "grupos de disciplina" (pág. 16) como domínio de saber, como domínio social e como domínio político. O autor se ocupou do último, examinando o grupo de disciplina como meio de adquirir e de distribuir recursos, de definir matérias e modos de relações entre docentes. Fez uma análise micropolítica da escola com o propósito de investigar os processos sociais por meio dos quais docentes ou grupos de docentes mantêm seus interesses.

Segundo Carvalho (2002), frente às disputas a que os grupos estão sujeitos na escola, se apresentam modos de controle da ação política docente:

Os bens materiais e simbólicos em disputa no interior da escola respeitam [...] ao acesso e uso de determinados recursos financeiros, materiais e humanos que permitem territorializar o trabalho dos professores (e. g. os horários e a distribuição das turmas), as facilidades de acesso a formação, a aplicação de regras, a reputação ou a estima entre pares e entre os alunos, e à delimitação de esferas de influência entre departamentos acerca das escolhas sobre conteúdos, actividades e materiais de ensino, agrupamento dos alunos. (61)

Essa forma de controle da ação política na escola se apresenta em nossos dados exatamente como descreve esse autor. Os recursos existem, como disse uma professora entrevistada, mas não estão ao alcance de todos os atores. Alguns que têm mais influência na direção logram êxito em conseguir os recursos, os outros não. É o caso de uma professora de artes, ela não tem uma sala de aula para suas aulas, ao passo que os professores de educação física têm, além de uma sala, também contato direto com a direção e facilidade para efetuar seus planejamentos.

Desse modo, sugerimos que as maneiras de controle indicadas por Carvalho (2002) também estejam relacionadas à autonomia dos professores.

A alteração na disposição das pessoas de acordo com sua proximidade ou não com a direção dá a dimensão social do mecanismo de modificação organizacional. Esse mecanismo ocorre como atuação política, em suas interações de cooperação e busca de seus interesses divergentes. Baseiam-se na articulação, negociação e confronto, centradas na

legitimidade da utilização dos recursos. Essa disputa entre diferentes lógicas de ação refletem as pressões culturais e institucionais que afetam a organização (Carvalho, 2002).

Isso significa que é possível, como vimos neste trabalho, encontrar pessoas que discordam completamente de idéias retiradas do discurso de outra com a mesma função, e concordam com o que disse alguém que exerce uma função diferente. Como vimos em nosso questionário, professores discordaram totalmente do que disse outro docente na entrevista. Tal fato pode ter ocorrido em decorrência das diferenças regionais. Em uma próxima investigação talvez seja interessante eliminar essa variável.

Carvalho (2002) nos propõe uma maneira de avaliar um processo de organização, para nós, trata-se de uma alternativa de trabalho:

“[Tratou de] [...] processos de integração [...] a criação de linguagem comum e de categorias conceptuais; a definição de fronteiras do grupo e de critérios de inclusão e exclusão; a distribuição interna de poder e de *status*; o desenvolvimento de normas sobre as relações afectivas; a definição e distribuição de recompensas e punições; o desenvolvimento de equivalentes funcionais à ideologia ou à religião (referentes que ajudam a enfrentar o inexplicável e o não-gerível). (74)

Algumas dessas orientações seviram de apoio para nosso trabalho, sobretudo para a análise dos resultados. Alguns dos participantes da investigação, por exemplo, deixaram de responder algumas questões. Talvez sua omissão esteja relacionada com seu compromisso com o sistema de ensino, por fazerem um curso promovido por esse sistema.

O trabalho de Carvalho (2002) nos foi útil não somente como referência para a análise dos dados, mas também como

demonstração de um modo de atuação coletiva na escola, que resulta em ações mais autônomas dos professores.

A experiência descrita por esse autor assinala a dimensão que, supomos, falta em algumas instituições de ensino: o trabalho de equipe, as ações em grupo.

O grupo entendido como um sistema político, não só como uma massa coletiva, mas com propósitos bem definidos, prioridades estabelecidas, atenção voltada para as oportunidades e sua busca constante, mobilização, identidade e ordem interna.

Nessa experiência, a figura do diretor se encontrava "...fortemente legitimada pela autoridade delegada que recebia do Estado." (Novoa, 1996, APUD Carvalho, 2002:147). Essa legitimidade lhe conferia licença para apresentar-se como responsável pela história da cultura organizacional de sua escola.

Posição semelhante à então citada foi a de Neto (2003), no momento em que enfrentou a administração central e defendeu a decisão que havia tomado o conselho escolar. Mas sofreu retaliações por sua atitude, como já citamos anteriormente.

Uma contribuição muito pontual do trabalho de Carvalho (2002) se reporta à autonomia docente:

...“as percepções descritivas e avaliativas inscritas nos testemunhos dos professores entrevistados, permitem identificar nesses modos de intervenção uma *liderança facilitante* ou *cultural*, em que o controlo sobre o trabalho dos professores (objectivo central) é obtido através de uma combinação de estratégias de motivação e mobilização dos professores com recurso aos trunfos da sua posição hierárquica [do diretor]. Nela se combina a incorporação de discursos-práticas de mudança e de participação (e. g. demonstrando confiança nos professores, usando uma lógica de resolução de

problemas, encorajando os contributos individuais, o sentido de autonomia, a inovação e o risco, usando recompensas materiais e simbólicas e disponibilizando recursos, optando pela máxima visibilidade nos espaços-tempos escolares e pela pedagogia do exemplo, da disponibilidade e do empenho nas coisas escolares)”... (Carvalho, 2002:148/149, grifos no original)

Ou seja, a autonomia pode ser incentivada nas pessoas.

Vimos, em nosso trabalho, sobretudo na parte da análise de correspondência, que não existe tendência das autoridades para incentivar a mobilização dos professores, e sim para o controle de suas ações. A ausência de uma atitude autônoma, em muitos casos, talvez tenha origem nessa falta de estratégias de mobilização e motivação pelos gestores, seja a direção ou instâncias superiores. Em vez disso o que existe é o mero controle de atividades.

Outro ponto que distingue o que descreve Carvalho (2002) e a realidade encontrada em nosso trabalho é que o diretor conceitua o estabelecimento escolar não apenas como um centro de ensino, mas como um centro de educação. Em geral, vemos que os professores não têm essa mesma visão sobre a escola. Também não a têm os demais envolvidos no ensino. Uns chegam ao ponto de afirmar que a escola tem a função de informar e não a de formar.

Nesses termos, o diretor é de fato uma figura chave em uma direção compartilhada. É sua visão de escola que prevalece.

“...ele tinha perfeita consciência de que a actividade motora era fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, particularmente das crianças daquela faixa etária. E portanto como tinha consciência disso, a Educação Física para ele fazia parte de seu naco grande das actividades de

expressão, e por isso ele de facto procurava dar-lhe um bom ambiente de trabalho e, naturalmente, procurava ter bons profissionais.” (Carvalho, 2002:156)

O trecho acima demonstra que as convicções são essenciais na definição de atos e estratégias de trabalho, assim como de prioridades na escola investigada. Mas, com base em nossos dados, nos perguntamos: quais são as convicções dos gestores nas escolas que fizeram parte da amostra participante em nossa investigação?

A julgar pelos conteúdos da correspondência enviada à escola, em que a maioria demonstrava preocupação em convocar para reuniões de planejamento das aulas, ou de divulgar cursos, ou de fazer o controle dos professores, entre outros, esses gestores não têm uma visão dos professores como pessoas ativas. Como já analisamos, a correspondência demonstra que a Diretoria Regional de Ensino considera os professores como um corpo que necessita de ajuda para fazer seu trabalho; que outras pessoas pensem seu trabalho e deixem-lhes somente a tarefa de executá-lo; essa instância considera também que os professores necessitam sempre atualizar sua formação.

Na investigação de Carvalho (2002), entretanto, esses conceitos não aparecem. Pelo que vimos, as idéias que prevalecem são as do diretor, que tem uma visão dos professores como gente que trabalha e necessita ser incentivada para isso. Mas é também importante que haja uma sintonia entre esses atores:

“Professores de EF e director estavam em sintonia. Se este havia colocado no pátio da Escola um azulejo, de sua autoria, que incluía três frases ilustrativas da sua, já conhecida, preocupação de dirigir espiritualmente os

alunos – “jogo sem correção não é desporto”, “verdadeiro desportista é o que tanto na vitória como na derrota mantém a mesma compostura: nem jactância nem desespero”, “o aprumo e o desporto devem andar de mãos dadas” – os professores de EF hão-de procurar, através dos seus textos publicados no *Jornal da Escola* e por certo nas suas intervenções directas junto dos alunos, criar essas *atitudes* para com a prática desportiva e dotá-los de um quadro de referência para a sua interpretação.” (Carvalho, 2002:164, grifo no original)

Na citação, se vê um exemplo da sintonia que existia entre as atitudes do diretor e os do corpo docente da disciplina educação física. É interessante notar que há um encadeamento de ações que não têm uma conotação de comando ou controle, o que há são interesses mútuos. E o interesse maior é a formação do aluno, um compromisso ético com o sujeito que ali está para formar-se. Observamos a mesma atitude nos dados do trabalho de Gauche (2001). Essa questão ética é tema de discussão mais adiante em nosso trabalho.

Outro exemplo da importância das atitudes do diretor está na citação seguinte:

“O serviço educativo da Escola e a sua singularidade – pois é difícil distinguir entre uma lógica de serviço e uma lógica artística no governo de sua acção – dependiam tanto da captação de recursos externos, sobretudo financeiros, e da permissividade face às regras da administração da coisa pública, como da iniciativa e esforço comprometido dos professores. Para garantir este, e para além da abundância de recursos necessários a um ambiente de trabalho estimulante, era produtiva a defesa e a promoção pública dos seus profissionais. Para assegurar o primeiro [o diretor] necessitava de continuar a fazer-os-professores-fazer acima do habitualmente visto e de oferecer os préstimos da Escola como montra do

sistema escolar. Quanto mais conseguisse, em ambos os lados, afirmar a sua originalidade, maior a sua autoridade.” (Carvalho, 2002:176)

Isso deixa claro que as atitudes do diretor operavam tanto para incentivar as ações dos professores como para conseguir os requisitos necessários para a execução do trabalho na escola.

Capítulo V – Sobre os resultados encontrados

Este trabalho começou com algumas considerações sobre o conceito de autonomia, quando adotamos a idéia de autonomia como o exercício racional e responsável da vontade dirigida a um objetivo em si, em detrimento de seus resultados. Essa idéia foi formulada com base no que disse Kant (1995), Koestner e Losier (1996) e Gauche (2001).

Depois de analisar os resultados acima, parece-nos oportuno fazer algumas reflexões sobre a ética de um modo geral e também sobre a ética na atividade docente.

5.1. A ética segundo a filosofia

“Das coisas, a mais nobre é a mais justa, e a melhor é a saúde; porém a mais doce é ter o que amamos” (inscrição existente em Delos, segundo Aristóteles, 2004: 30)

Para Aristóteles, a ética está centrada na ação voluntária e moral do indivíduo. Toda ação tem um fim: o

bem. Assim, o autor define o bem como "aquilo a que as coisas tendem" (Aristóteles, 2004: 17).

Aristóteles tem uma visão otimista sobre a finalidade das coisas. A idéia de que elas tendem para o bem é extremamente otimista. Se considerarmos que só sentimos necessidade daquilo que já não temos mais (Heller, 2000), na época de Aristóteles, pode-se dizer, existia um fim benéfico das coisas.

Segundo Aristóteles, então, o fim para todas as nossas ações, de tudo o que fazemos, é o sumo bem (ou seja, o bem supremo). O bem supremo seria objeto da ciência política, visto que, na análise desse autor, é o campo que determina o que deve ser estudado ou aprendido e até que ponto o deve.

Aristóteles analisa os fins da política como vinculações do indivíduo com a comunidade; como ciência que prevalece sobre todas as outras, que utiliza as demais ciências, que legisla sobre o que devemos ou não fazer e cuja finalidade é o bem humano.

Esse bem é o mesmo, tanto para o indivíduo como para a Cidade-Estado; entretanto, o autor se refere à nobreza maior, que é alcançá-lo para toda a nação.

Conceitos como "bem" e "nobreza" se apresentam como componentes que não se desagregam tanto na ciência política como na ética.

Segundo Aristóteles, "todo conhecimento e todo trabalho tende a algum bem" (2004: 19). O bem a que se refere o autor seria o bem viver e o bem agir, que equivalem a ser feliz. O autor, entretanto, alude ao que geralmente nos referimos ao definir o que é o bem. Assim, ele se refere ao bem como algo muito próprio de um homem.

Ou seja, a ação humana tem por finalidade algo muito pessoal.

De modo semelhante, o bem pretendido pelo docente, objeto de nosso trabalho, é também algo muito individual. Talvez por isso alguns docentes não fazem tudo que poderiam fazer: seus intentos são tão pessoais que não podem ser expostos sem que os próprios docentes se exponham ao extremo. Mas isso discutiremos mais adiante.

Aristóteles (2004) concorda que a felicidade é considerada o bem supremo por ser buscada em si mesma, visto que as outras virtudes são buscadas com o objetivo de alcançar a felicidade. Esta é absoluta, auto suficiente e é considerada a finalidade da ação.

Entende-se por "auto suficiência" "...aquilo que, em si mesmo, torna a vida desejável por não ser carente de nada" (26). (Seria uma alusão à autonomia?)

Para explicar com maior clareza o que seria a felicidade, Aristóteles recorre à determinação do que seria a função do homem como facilitador. Em seu processo de determinação da função humana, o autor descarta tudo o que os demais seres vivos são capazes de fazer, tal como os humanos, até o ponto em que chega à atividade racional.

Nesse momento, afirma: "... O bem do homem vem a ser a atividade da alma em consonância com a virtude [...] em uma vida inteira" visto que "...um só dia, ou um curto espaço de tempo, não faz um homem feliz e venturoso." (27). Ou seja, para que alguém seja considerado racional (e também

ético e virtuoso), do ponto de vista de Aristóteles, é necessário agir dessa maneira por toda a vida.

Nesse sentido, ele concorda com Kant (2005), que inclusive considera a boa ação como aquela que é prática.

Do nosso ponto de vista, para Aristóteles existe um atributo pessoal na boa ação e também no que se considera felicidade ou prazer. O que proporciona prazer a uma pessoa ou a faz feliz depende do que ela ama.

É interessante notar a semelhança com o que disseram alguns autores, tais como Kant (2005) e Wilson (1993). Mas, como vimos em Neto (2003), apenas a característica pessoal não basta para uma boa ação dar o resultado esperado.

Pelo que podemos supor das palavras de Aristóteles, o que vale para o indivíduo não é tanto o resultado, mas a satisfação de agir bem. Ou seja, agir em conformidade com seus princípios. O argumento de Aristóteles sobre as boas ações e a felicidade se assemelha grandemente ao que afirmou Kant.

As boas ações e seus resultados têm grande valor para Aristóteles, e isso se conclui ao observar tudo que fala o autor sobre a virtude.

Para ele, a virtude está entre as coisas veneráveis por suas qualidades relativas ao que é bom ou importante⁹.

⁹ Importa salientar que “bom” e “importante” parecem-nos palavras-chave ao falar tanto de ética como de autonomia (ver Gauche, 2001).

A virtude, ainda segundo o autor, é reverenciada tanto pelas ações dos homens virtuosos quanto por seus resultados [cabe recordar que a palavra "virtude" também conota "eficácia"]; graças à virtude, os homens são levados a praticar ações nobres. A virtude é, então, um princípio e um fim ao mesmo tempo; compreender a sua natureza pode conduzir a compreender a natureza da felicidade, ou seja, para entender o bem e a felicidade é necessário investigar a virtude humana.

Em meio a sua elaboração sobre a virtude, Aristóteles introduz suas idéias sobre a alma e a função da política.

Para ele a virtude da alma é a felicidade como atividade da alma, e cabe ao político estudar a alma.

A alma se constitui de duas partes: uma racional e outra privada de razão. Também divide a alma em espécies, conforme o Quadro 4.1.1, abaixo.

Quadro 5.1.1 – As espécies da virtude, segundo Aristóteles (2004).

Intelectuais	Morais
Sabedoria filosófica, compreensão	Liberalidade
Sabedoria prática (disposições de espírito; se gera e cresce pelo ensino; requer experiência e tempo)	Temperança (disposição de caráter; resulta do hábito; requer exercício, alguém se torna justo, por exemplo, se pratica atos justos; surge de nossos atos)

Em resumo, a virtude é uma disposição de caráter, determinada por um princípio racional que é próprio de quem está dotado de sabedoria prática; tende ao meio termo, mas, em relação ao sumo bem e ao mais justo, é um extremo.

Conforme podemos supor pelas palavras do autor, as virtudes fundamentam o bem agir e estão relacionadas aos atos voluntários, como ações que podem ser respeitáveis ou censuráveis. A ética se centra na ação voluntária e moral do sujeito.

O interesse desta investigação, após os resultados encontrados, é justamente o de discutir a questão do bem agir no trabalho docente. Em alguns pontos deste trabalho nos indagamos: será que os atores do processo de ensinar-aprender estariam abrindo mão de pensar sobre seu fazer, deixando de exercer essa função que, para Kant, é necessária em qualquer situação de liberdade e autonomia?

A vontade é também palavra-chave neste contexto, e nos perguntamos como ficam os professores que, sabendo de sua impossibilidade de fazer o que querem da forma como preferem, permanecem atuando sob tais condições. Aceitam que outros atores definam, ainda que parcialmente, a forma como devem executar suas tarefas.

Segundo o conceito de Kant (2005) a ética é uma parte do conhecimento racional que se ocupa da liberdade e das leis da vontade segundo as quais tudo *deve* acontecer. Nesse ponto, paramos para raciocinar sobre os professores que deixam a cargo de especialistas a programação de seu trabalho, e nos perguntamos: de que forma esses profissionais exercem sua liberdade e vontade se deixam para outros o pensar sobre seu agir? Como conseguem isentar-se de uma função que, segundo Kant (2005), é

essencial para a determinação da vontade que, por sua vez, caracteriza a autonomia? Que responsabilidade têm sobre os resultados de seu trabalho?

Kant (2001) dizia que duas coisas lhe enchiam de admiração e respeito renovados sempre que pensava sobre elas: o céu estrelado sobre ele e a lei moral dentro dele.

Segundo esse autor, ele não precisava buscá-las, as via diante dele e as combinava com a consciência de sua própria existência. Na seqüência, Kant (2001) nos presenteia com a mais bela reflexão sobre si mesmo no mundo. Descreve com tal encantamento o que a ele parece ser o universo fora de si e o universo nele que as palavras soam poéticas.

Mas o que chama atenção no trabalho desse autor e se aplica mais propriamente a esta investigação é o conceito que tem sobre a importância da razão na determinação da vontade humana.

As idéias de Kant ressoam na maneira como Arendt (2004) descreve o que seria a função mais importante da fala: o pensar; a capacidade humana de discutir consigo mesmo, um diálogo para si, em que o sujeito consegue avaliar seus atos como certos ou errados. Para essa autora, distinguir o belo do feio tem como base a mesma capacidade de que nos valem para distinguir o certo do errado: a capacidade de julgar - pensar, distinguir, dialogar consigo, inquirir-se e responder sobre os acontecimentos e, em virtude disso, tomar decisões.

Segundo nosso ponto de vista, pensar requer o exercício da razão, conforme descreveu Kant(2001). É pela razão, diz o autor, que nos tornamos conscientes de uma lei que congrega todas as máximas de que fazemos uso em nossos atos. Por intermédio dessa lei, constitui-se a idéia de uma natureza não empírica, ou seja, suprasensível, considerada por nós, seres racionais, como objeto de nossa vontade.

Recordando o que já analisamos no primeiro capítulo deste trabalho, Kant analisa a autonomia associada ao exercício da razão (ou seja do pensar) aos costumes e ao estabelecimento, pelo próprio sujeito, de normas que levam em consideração a realização do ato (qualquer que seja) por sua importância intrínseca.

Pensar é uma palavra-chave em nosso trabalho. O que disse Arendt (2004) sobre a capacidade humana de refletir e sobre sua relação com as ações boas ou más nos proporcionam elementos de discussão sobre a atitude docente de não "fazer nada": "...o poder externo que priva o homem da liberdade de comunicar publicamente seus pensamentos priva-o ao mesmo tempo da sua liberdade de pensar." (Arendt, 2004: 45). Compreende-se então por que alguns docentes, sabendo que não têm total liberdade de fazer o que consideram melhor para seu trabalho, permanecem em suas atividades: talvez estejam privados de pensar.

A capacidade de pensar, para essa autora, está diretamente relacionada com a personalidade dos seres humanos. A personalidade seria, do seu ponto de vista, uma atualização permanente da singularidade de alguém mediante o exercício constante da capacidade de pensar, contínua e reiterada a cada nova situação.

Desse ponto de vista, não pensar significa despersonalizar-se. Será isso o que acontece com nossos docentes?

Parecem dirigir-se aos docentes as idéias de Arendt sobre a capacidade de pensar no âmbito da política. Para essa autora, o que acontece nesse âmbito é a ética da impotência. Obstruem nossas formas de agir, dizendo-nos não o que fazer, mas como parar. Para Freire (1995), o próprio professor pensar sua prática é uma forma de testemunhar aos estudantes os valores da democracia...

Entretanto, importa em nossa análise a afirmação de que o exercício do pensar diferencia as pessoas entre os que julgam por si e os que simplesmente aceitam o que é proposto ou imposto a eles. Uns são capazes de exercitar o auto-interrogatório, ou seja, de inquirirem a si mesmos sobre tudo o que acontece: se estão ou não de acordo, que decisão tomar; de aceitar ou não e o porquê, e de, posteriormente, tomar a decisão. Seria a capacidade de julgar.

Segundo Freire (1995), toda prática requer de seus sujeitos programação e avaliação permanente.

Esse tipo de atuação, diz Arendt (2004) implica um diálogo consigo mesmo, uma autoconsciência de seus limites e possibilidades ou também da capacidade de viver consigo, de avaliar-se e de aceitar-se:

“...aqueles que estimam os valores e se mantêm fiéis a normas e padrões morais não são confiáveis: sabemos agora que as normas e os padrões morais podem ser mudados da noite para o dia, e que tudo o que então restará é o mero hábito de se manter fiel a alguma coisa. Muito mais

confiáveis serão os que duvidam e os céticos, não porque o ceticismo seja bom ou o duvidar, saudável, mas porque são usados para examinar as coisas e para tomar decisões. Os melhores de todos serão aqueles que têm apenas uma única certeza: independentemente dos fatos que aconteçam enquanto vivemos, estaremos condenados a viver conosco mesmos.” (Arendt, 2004: 108)

O que dizer da inatividade ante o que acontece ao redor? Impotência, falta de poder político para intervir no desenrolar dos fatos.

Até para reconhecer a falta de poder é necessária uma certa qualidade moral, boa vontade e boa fé para aceitar a realidade e não viver de enganos. Admitir a própria impotência resguarda um último resíduo de força e poder, ainda que em condições desesperadas (Arendt, 2004).

Nos casos de impotência, fica a obediência cega (deixar para trás sua humanidade, negar-se a faculdade humana de julgar) ou a resistência não violenta (evitar assumir responsabilidade, recusar-se a apoiar qualquer forma de governo de cujas ações discorda - caso do holocausto): “...não existe obediência em questões políticas e morais.” (Arendt, 2004: 110/111).

Segundo a autora, obedecer a um comando político ou moral significa apoiá-lo. Por outro lado, a obediência à própria razão significa estabelecer leis para si que são válidas para todos (concorda com Kant, 2005). Legislar sobre as próprias ações significa ser responsável por seus próprios atos. A lei, assim, não seria um dever, mas uma obrigação.

Obedecer significa recusa em fazer o próprio papel de legislador (“a lei moral em mim mesmo” Kant): “As proposições morais têm sido sempre consideradas evidentes

por si mesmas, e descobriu-se muito cedo que não podem ser provadas, que são axiomáticas." (Arendt, 2004: 141).

Na questão do dever/não dever, segue Arendt (2004), está inserida a ameaça de sanção, quer seja de um deus, da comunidade ou da consciência (neste último caso, o arrependimento). A autora cita, em Kant, a ameaça da consciência, com o desprezo por si mesmo; e em Sócrates, com o contradizer-se a si mesmo.

Dessa argumentação se deduz o afeto encerrado no juízo moral, segundo os autores citados. O "desprezo por si" e "contradizer-se" seriam temidos por aqueles que vivem consigo mesmos e que têm evidentes suas proposições morais.

Segundo o modo como vem descrito, o juízo moral parece-nos uma característica de personalidade, a exemplo do que apresenta Wilson (1993). Mas, como demonstra Gauche (2001), tal característica depende da história de vida e das construções feitas com os outros. Assim, o que diferencia um professor, digamos, dedicado e autônomo, seria a história de vida, a capacidade de julgar e a possibilidade de construir com os outros.

Com efeito, se avaliarmos um pouco as alegações de Arendt (2004), veremos que o fato de o sujeito ser privado da possibilidade de confrontar-se com suas ações o torna desprezível ou contraria seu próprio ponto de vista, e isso contribui para um ato criminoso. Isto é, segundo a autora, experimentar essa confrontação significaria ter de passar por um grande conflito moral ou crise de consciência (questão do mal menor ou de lealdade à pátria).

Essa abordagem aparece nas argumentações de Gauche (2001) acerca do compromisso do professor investigado com seus alunos e com sua história.

Concluímos, então, que o professor denominado autônomo é aquele que consegue estabelecer para si mesmo um parâmetro, um compromisso com a própria consciência: o de cumprir sua obrigação, ou sua função de ensinar, independentemente (o que faz lembrar Kant) do que estabelece o sistema.

Mas, o que dizer do professor que deixa a elaboração de seu trabalho a cargo dos especialistas? Não quer pensar sobre seu fazer, prefere recebê-lo já pensado e somente repassá-lo seguindo as instruções?

A qualidade moral é, no sentido da filosofia moral, qualidade pessoal de um indivíduo.

Segundo Maquiavel (apud Arendt, 2004) "o padrão pelo qual julgamos não é o eu, mas o mundo" (145). Aquele autor estaria, segundo Arendt (2004), mais interessado em sua cidade do que na salvação da própria alma.

A liberdade não é definida de acordo com causas externas, ou seja, se existe uma legislação que define o que os professores devem fazer, este grupo não é livre para fazer o que queira.

Os professores que deixam a cargo dos especialistas a tarefa de elaborar, ou planejar, o seu trabalho, deixam de cumprir sua obrigação?

Segundo Arendt (2004), a condição de autoconsciência, e, portanto, de estabelecer padrões para seus próprios compromissos de consciência, é falar consigo mesmo. Esse ato pode ter como ponto de partida qualquer acontecimento. Vejamos a explicação da autora:

“A razão pela qual a filosofia moral, apesar de tratar das ‘maiores questões’, nunca encontrou um nome adequado para seu alto propósito talvez resida

no fato de que os filósofos não puderam considerá-la uma seção separada da filosofia, como a lógica, a cosmologia, a ontologia etc. Se o preceito se origina da própria atividade de pensar, se ele é a condição implícita do diálogo silencioso entre mim e mim mesma sobre qualquer assunto, então ele é antes a condição pré-filosófica da própria filosofia e, assim, uma condição que o pensamento filosófico partilha com todas as outras maneiras não técnicas de pensar. Pois os objetos dessa atividade, por certo, não estão de nenhum modo restritos aos tópicos especificamente filosóficos ou, quanto a isso, científicos. O pensamento como uma atividade pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo então a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesma como uma espécie de história, preparando-a, dessa maneira, para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante. Certamente que o mesmo é ainda mais verdadeiro se o tópico de minha consideração silenciosa for algo que eu própria cometi. Fazer o mal significa estragar essa capacidade; a maneira mais segura para um criminoso nunca ser descoberto e escapar da punição é esquecer o que fez e não pensar mais no assunto. Também por isso, podemos dizer que, antes de mais nada, o arrependimento consiste em não esquecer o que se fez, em ‘voltar ao assunto’, como indica o verbo hebraico *shuv*. Essa conexão de pensamento e lembrança é especialmente importante em nosso contexto. Ninguém consegue se lembrar do que não pensou de maneira exaustiva ao falar a respeito do assunto consigo mesmo” (158/159).

Voltemos à nossa pergunta anterior: os professores que deixam a cargo dos especialistas a tarefa de elaborar, ou planejar, seu trabalho, deixam de cumprir sua obrigação? Não. O que acontece com esse grupo é que ele não pensa sobre o assunto, ou seja, não se pergunta sobre seu fazer, não se pergunta se é certo ou não recebê-lo planejado por

outros; não se dá ao trabalho de refletir a respeito de suas tarefas, se estão bem feitas ou não.

A progressão do juízo moral, considerando isso, seria:

NÃO POSSO (Sócrates)

NÃO DEVO (Kant)

NÃO QUERO (FAZER DESSE MODO)

NÃO QUERO (PENSAR)

> (professores)

Esse grupo está de acordo com o que é definido por muitos dos que administram a educação, e por muitos especialistas, vale lembrar, de que os professores não têm condições de pensar sobre seu fazer, mas no sentido de não saber planejar o ensino. É um grupo que renuncia ao ato de pensar e de lembrar, e, ao fazê-lo, está disposto a fazer qualquer coisa:

“... posso me recusar a pensar e lembrar, e ainda assim permanecer muito normalmente humana. Entretanto, esse perigo é muito grande não só para mim mesma, pois minha fala, tendo perdido a **mais elevada realização da capacidade humana de falar**, vai se tornar conseqüentemente sem sentido, mas também para os outros, que são forçados a viver com uma criatura possivelmente muito inteligente e, mesmo assim, sem nenhuma capacidade de pensar (*thoughtless*). Se me recuso a lembrar, estou realmente pronta a fazer qualquer coisa – do mesmo modo como a minha coragem seria absolutamente temerária se a dor, por exemplo, fosse uma experiência imediatamente esquecida.” (Arendt, 2004: 159, grifos nossos)

Segundo Arendt (2004) poder dialogar consigo mesmo é a realização mais elevada da fala, e o mal maior de todos os males é o esquecimento, ou a recusa em lembrar, ou também a recusa em dialogar consigo mesmo. Os maiores malfeitores

são os que não se lembram porque nunca pensaram na questão, nada consegue detê-los.

A autora distingue "ser pessoa" (per-sona - por onde soa) de "ser humano" (exercer o diálogo consigo mesmo, processo de pensamento em que se realiza a diferença especificamente humana da fala). A continuidade do *status* de pessoa depende da capacidade de assim constituir-se repetidas vezes. Depende do exercício pleno da capacidade de pensar: "...nenhum talento suportará a perda de integridade que experimentamos quando perdemos essa capacidade muito comum de pensar e lembrar." (162)

Arendt (2004) continua sua análise sobre o pensar e o lembrar, afirmando que tais capacidades são formas humanas de enraizar-se, de ocupar seu espaço no mundo. É o reconhecimento de que há que se viver consigo mesmo, de que existem limites estabelecidos para o que é permitido fazer por si mesmo. Deriva de tal análise a compreensão de que o padrão para a conduta com os outros foi sempre o próprio eu, não somente na filosofia mas também na religião.

Para essa autora, a consciência é um modo de sentir mais além da razão; de conhecer, pelo sentimento, o que é certo e o que é errado. Nesse sentido, discorda de Kant, que a atribui à razão. Os conflitos da consciência é que são resolvidos pelo pensamento que dirá "não posso, não o farei" (Arendt, 2004: 173):

"A vontade é o árbitro entre a razão e o desejo, e enquanto tal apenas a vontade é livre[...] embora a razão revele o que é comum a todos os homens, e o desejo revele o que é comum a todos os organismos vivos, apenas a vontade é inteiramente minha." (Arendt, 2004: 179)

“...nem a razão nem o desejo são livres[...] Mas a vontade é livre – como a faculdade de escolher[...] Pela vontade, decido. E esta é a faculdade da liberdade.” (Arendt, 2004: 357, nota 17)

Somente a vontade é livre, somente o querer: “Os professores não fazem porque não querem”, ou, “Os professores não fazem porque somente o querer é livre”. No caso do “não quero fazer deste modo”, talvez os professores não o façam por rebeldia.

Em face do que está dado pela legislação e pelo sistema de ensino e do fato de que é considerado, por muitos, incapacitado de pensar sobre seu trabalho; entre enfrentar a superestrutura e aceitar, os professores optam por exercer a única ação que são livres para fazer: a vontade.

Isso seria verdade se os professores simplesmente cruzassem os braços. Não é este o caso. O que acontece é que os professores desistem de fazer conforme o que consideram melhor (deixam de ser éticos) e aceitam ou seguem as instruções do sistema. No entanto, como não conseguem aceitar por completo, resulta que o ensino fica em mal estado (conferir o relatado por Neto, 2003).

Segundo Agostinho (apud Arendt, 2004) “O homem que, conhecendo o certo, deixa de fazê-lo, perde o poder de saber o que é certo; e o homem que, tendo o poder de fazer o certo, não quer fazê-lo, perde o poder de fazer o que quer.” (196)

A liberdade da vontade está associada à satisfação pessoal: a vontade surge só quando todas as necessidades estão satisfeitas. Se aplicarmos essa idéia à questão dos professores, pode-se entender por que uns atuam e outros

não: as necessidades de cada qual são o que os distingue entre si.

Segundo Arendt (2004), a resposta à pergunta "com quem desejamos estar juntos?" define o certo e o errado para nós. A escolha, segue a autora, de quem nos acompanha e nos serve de exemplo, seja de pessoas mortas ou vivas, de acontecimentos passados ou presentes, é o que nos serve de base para definir ou distinguir o certo do errado.

Cabe refletir sobre o assunto que nos interessa, o ato de ensinar, à luz dessa idéia. Se no exercício da atividade docente é possível encontrar exemplos, ou companhia a escolher, então será possível uma atitude ética. Por isso, Gauche (2001) nos indica o exemplo (reparem, "exemplo") do professor de sua investigação, que seguia o "exemplo" de seus professores, tanto no sentido do bem agir como de evitar o contrário.

Para Arendt (2004), a recusa ou incapacidade de escolher exemplos e companhia pela "...recusa ou incapacidade de estabelecer relações com os outros pelo julgamento..." (212) gera obstáculos impossíveis de serem removidos.

"Todo fim implica os meios com que alcançá-lo.[...] Apenas no caso marginal, em que posso dizer que para atingir esse fim devo empregar meios que são tão maus que é melhor não alcançar o fim está envolvida a capacidade de querer." (Arendt, 2004: 360, nota 22)

A não-disposição em conviver, ou viver, com uma má ação praticada por si mesmo é um ato de elevada moral e só vale em situações extremas ou marginais, situações em que podem se esclarecer questões que costumam ser obscuras e equivocadas.

“A situação marginal em que as proposições morais se tornam absolutamente válidas na esfera da política é a impotência. A ausência de poder, que sempre pressupõe o isolamento, é uma desculpa válida para não fazer nada. O problema com esse argumento é o fato de ser inteiramente subjetivo; a sua autenticidade só pode ser demonstrada pela disposição a sofrer.” (Arendt, 2004: 223/4)

Arendt (2004) afirma que nem a proposição de Sócrates, sobre não cometer o mal, nem o imperativo categórico de Kant admitem prova - só valem para aqueles que têm consciência (ou seja, disposição de dialogar e conviver consigo mesmos):

“[..]muitos possuem a consciência, mas nunca todos[..]aqueles que a possuem podem ser encontrados em todas as esferas da vida e,[...]em todos os graus de instrução e sem instrução. Nenhum sinal objetivo de posição social ou educacional pode assegurar a sua presença ou ausência.” (Arendt, 2004: 224)

Para essa autora, a única atividade que, aparentemente, corresponde a essas proposições morais é a atividade de pensar. Não qualquer pensar, mas pensar tal como um diálogo em silêncio em que o interlocutor é a própria pessoa:

“Se a capacidade de distinguir o certo do errado tiver alguma coisa a ver com a capacidade de pensar, então devemos ser capazes de “exigir” o seu exercício de toda pessoa sã[...] A incapacidade de pensar não é estupidez; pode ser encontrada em pessoas altamente inteligentes, e a maldade dificilmente é a sua causa, nem que seja porque a ausência da capacidade de pensar, bem como a estupidez, são fenômenos muito mais freqüentes que a maldade. O problema é precisamente que nenhum coração malvado, um

fenômeno relativamente raro, é necessário para causar um grande mal.”
(Arendt, 2004: 231/2)

Nos momentos decisivos, é a capacidade de distinguir
(julgar) o certo do errado que evita o pior:

“A manifestação do vento do pensamento não é o conhecimento; é a
capacidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio[...] e isso, na
verdade, pode impedir catástrofes, pelo menos para mim, nos raros
momentos em que as cartas estão abertas sobre a mesa.” (Arendt, 2004:
257)

Por uma revolução kantiana na educação

Ao iniciar este trabalho acreditava que encontraria a resposta para a pergunta: os professores têm autonomia para alterar a organização de seu trabalho da maneira que melhor lhes convenha e a seu aluno? Em outras palavras, os professores podem, ao perceber a necessidade, fazer modificações em sua sala de aula, ou nos conteúdos, ou ainda nas disciplinas escolares para que seu trabalho tenha resultados mais satisfatórios?

Comecei minha investigação com uma reflexão mais aprofundada sobre o conceito de autonomia, partindo das idéias de Kant. Pude constatar, então, que a autonomia seria uma faceta da vontade e que estava relacionada com a liberdade e o exercício da razão.

Logo me pus a pensar sobre isso em relação aos professores e seu trabalho. Entendi que, para o exercício de sua autonomia, os professores teriam de pensar sobre seu trabalho, a tarefa de ensinar. Ficou claro, então, que bastaria investigar se os professores tinham ou não

condições de pensar seu trabalho para, assim, concluir se tinham ou não tinham a tão importante autonomia para fazer as coisas consideradas imprescindíveis para o êxito de sua profissão.

Continuando essa reflexão, tive contato com as idéias de alguns autores contemporâneos e verifiquei que, ao longo da história humana, a tarefa e a função de ensinar mudou bastante. Em um dado momento na história da arte de ensinar, sim, os professores eram autônomos, tinham tudo por sua conta e podiam fazer as mudanças que necessitassem para realizar sua tarefa. Mas o ensino era privilégio de pouca gente, os professores trabalhavam de maneira individualizada.

Ao longo da história, com a criação das escolas, pouco a pouco a categoria docente foi perdendo a prerrogativa de reger suas ações conforme suas próprias idéias. À institucionalização do ensino se seguiu a proletarização dos professores. Esse grupo passou de trabalhadores autônomos a profissionais em uma instituição, com suas regras e tarefas a cumprir.

A sociedade, na figura do Estado, passou a definir os parâmetros para as ações docentes: o currículo, as disciplinas, o tempo de estudo, a formação. Criou-se uma distinção entre as matérias escolares; que também já não estavam mais no domínio de todos os professores, mas daqueles que tiveram a formação necessária. Começou a classificação dos docentes, cada qual com um discurso especializado, possuidor de um código distinto do que possuíam os demais. Já se identificava o fato de que tinham dificuldade de trocar informações entre si.

Assim como os códigos e classificações, de maneira oficial ou subliminar, surgiram também hierarquias entre as matérias escolares, e isso repercutiu na classificação dos professores.

A ação autônoma passou a depender muito mais das características pessoais de cada um que das condições para o exercício da autonomia. Assim, alguém age de maneira autônoma ou não em conformidade com seu caráter, sua história de vida e, também, de acordo com as possibilidades de fazer seu trabalho à sua maneira. A sala de aula passou a ser o espaço de autonomia para muitos profissionais de ensino.

Isso não chega a derrubar a idéia de Kant sobre o imperativo da razão no ato voluntário. Mas a restrição à sala de aula mantém nossa dúvida sobre como se constrói a autonomia na atuação docente, haja vista sua limitação a um espaço muito pequeno. Encontramo-nos então diante da necessidade de estudar que situações promovem, ou promoveriam, uma ação mais autônoma dos professores.

Na investigação literária deste trabalho pude perceber que os professores estão expostos a problemas de saúde como resultado da percepção que têm de sua falta de autonomia no trabalho. Essa constatação me motivou ainda mais fortemente para seguir com a pesquisa.

Ao incluir as idéias de Kant, como também algumas contribuições de autores mais contemporâneos, que nos deram uma visão sobre aspectos práticos envolvidos na atitude autônoma, cheguei a fazer uma definição que me serviria de guia nesta tarefa. Essa definição foi fruto de uma mistura das idéias de Kant com autores contemporâneos.

Ao longo da execução da pesquisa tive a constatação de que tal definição não seria suficiente. O desafio de buscar uma resposta definitiva para questões educacionais, apoiada em uma definição de autonomia, se mostrou árduo. Logo que analisei a literatura sobre o tema ficou claro para mim que não seria tão simples encontrar a resposta, ou alguma resposta, para tal questionamento.

A análise das condições de autonomia dos professores neste trabalho foi feita de duas maneiras: primeiramente com base na correspondência trocada entre uma escola e sua diretoria, a instância hierárquica imediatamente superior. Nessa análise, percebi que os professores não têm oportunidade de emitir suas opiniões sobre os trâmites institucionais, visto que há poucas possibilidades de contato partindo dos professores e dirigidos à Diretoria Regional. Em tais condições, alguém pode se sentir inibido para fazer qualquer tipo de contato, tanto para melhorar seu trabalho quanto para fazer suas queixas.

Partindo dessa idéia, desenvolvi um instrumento de análise para aprofundar a discussão e tentar encontrar a resposta sobre as condições em que a classe docente poderia exercer sua autonomia. Constituiu-se assim a segunda etapa da análise.

Essa análise, com uso de questionários, mostrou que os professores têm consciência de seu papel, mas as condições ofertadas pelo sistema de ensino não lhes dá oportunidade de executar plenamente as ações que crêem necessárias ao cumprimento de suas tarefas.

Uma conclusão descuidada diria que, segundo tal ponto de vista, não poderíamos dizer que os professores têm

condições de atuação autônoma, a não ser na sala de aula, onde têm toda a liberdade, e somente nessa situação.

Essas condições de autonomia, concluímos, são muito reduzidas e não podemos dizer que é viável o exercício pleno das atividades possíveis para alcance dos objetivos de ensino. Pode-se conseguir algo limitado, ao passo que se poderia conseguir muito mais.

As condições na escola nos parecem mais características de um ambiente de heteronomia, visto que a Lei define que ações cabem a quem e de que maneira devem ocorrer. As políticas educacionais favoráveis à ação autônoma dos professores estão somente no papel.

Mas nesse ponto me perguntei: como a classe docente permite que tal fato aconteça? Que outra explicação para o fato de os professores aceitarem quase impassíveis - salvo raras e honrosas exceções - que lhes digam tudo o que fazer em sua tarefa de ensinar, ou que essas tarefas sejam definidas por outros? Descobri, então, que a escolha feita pelos professores tinha muito mais a ver com a ética.

As questões éticas têm estado muito em evidência nos dias atuais. Parece que quanto mais vemos más ações, mais refletimos sobre ética.

Pode-se ver a autonomia como uma reivindicação laboral e exigência educativa. A obrigação moral e o compromisso com a comunidade, além da competência profissional do ofício de ensinar, estão talvez atados, sem mobilidade, sem se manifestar. Exatamente por isso a classe docente aceitou de maneira aparentemente tão despreocupada a definição externa de suas ações.

Depois de ver os resultados deste trabalho, resolvi investigar um pouco mais a literatura sobre o assunto.

Descobri que há ocasiões em que os professores têm iniciativa para reivindicar ou efetivamente exercer sua autonomia, mas em tais situações é necessário que haja na escola uma direção que promova tais ações. Restou, então, uma dúvida, a necessidade de saber se realmente só é possível que isso aconteça assim. Encontramos dados, na literatura, que demonstram que ações autônomas também podem partir dos professores, individualmente, sem a necessidade de que alguém os liderem.

A polêmica da falta de iniciativa, então, passa a ser algo pessoal. A grande parcela dos professores que aceita passivamente que outros, quaisquer que sejam, interfiram em suas tarefas, definam suas ações, e lhes tirem a autonomia, são, por incrível que pareça, autônomos. São autônomos para deixar que isso ocorra. São autônomos porque optam pela decisão de outros sobre seu trabalho. São autônomos porque crêem que vale mais o conhecimento dos outros sobre seu trabalho. NÃO QUEREM pensar sobre suas ações.

Por isso a educação anda mal, apresentando resultados pouco ou nada satisfatórios, como demonstramos anteriormente neste trabalho por meio da quantidade de fracassos na escola.

A obediência cega está na base de todos os males, e no caso do ensino não é diferente. A grande parcela dos professores que aceita que outros pensem seu trabalho, recusando-se, portanto, a pensá-lo, contribui de forma decisiva para a perda de todo um contingente de indivíduos que, em vez de estar à margem da sociedade, poderia contribuir para sua melhoria, sua evolução, para o avanço tecnológico ou social. Tais professores contribuem, em

última instância, para a exclusão social de gente que poderia estar na cadeia produtiva, com uma vida digna.

O fato de negar-se a fazer juízo sobre seu trabalho, inclusive em casos que resultem em efeitos daninhos, denota desprezo à liberdade, à nobreza, à felicidade e ao bem comum. Até mesmo a sua própria felicidade está afetada, posto que enganam a si mesmos, ainda que pensem o inverso. Aqueles que se recusam a responsabilizar-se por suas ações laborais não são felizes, ainda que assim se considerem.

Não se pode ser feliz ou virtuoso por uma única vez na vida, ou se é por toda a existência ou não se é. Sentir-se bem enquanto todos a seu redor estão mal só é possível na ausência da razão. E a ausência da razão é sinônimo de desumanidade. De todas as características humanas, somente a razão nos distingue dos outros seres vivos. Aquele que se recusa a fazer uso da razão, bem como a fazer juízo sobre o que se passa à sua volta, que se aparta da responsabilidade sobre os fatos diretamente relacionados a sua escolha, está também impossibilitado de diferenciar o belo do feio, o bom do mau. Dessa maneira, se submete à decisão dos outros também sobre tais escolhas, despersonalizando-se, automatiza-se também em relação a outros campos.

Assim, por exemplo, acompanha as modas que surgem sem analisar se são realmente bonitas e se lhe caem bem. Se expõe-se, assim, ao ridículo. Poderá alguém ser feliz nestas condições?

Alguém que, pela própria vontade, abdica de julgar, delegando aos outros essa tarefa, se submete aos mandos e desmandos de normas e modelos que mudam. Ao contrário, aquele que tem por costume o diálogo interno sobre o que é

certo ou errado, feio ou belo, tem seus próprios parâmetros de decisão, exercita plenamente sua capacidade racional.

O grande mal do ensino é a incapacidade demonstrada por uma grande porcentagem de seus profissionais de exercitarem suas capacidades racionais. São reféns das leis e normas que vêm de seus superiores. Estão impossibilitados, pela própria escolha feita em relação a quem exerce o comando de seu trabalho, de julgar sobre que condições são melhores para a aprendizagem de seus alunos. São também incapazes de saber se as condições que lhe são oferecidas são boas ou más. Até mesmo para admitir as próprias fraquezas é necessária a capacidade de julgar.

Deixar de lado o exercício da razão, a capacidade humana de julgar, é o mesmo que renunciar a estabelecer para si mesmo leis válidas para todos; equivale a declinar da responsabilidade por seus próprios atos. Talvez seja isso que motiva aqueles docentes que decidiram deixar que os especialistas pensem por eles: não querem ter responsabilidade pelo fracasso de seus alunos.

Em sua insana incapacidade de raciocínio, será que lhes parece mais cômodo apontar as faltas dos outros que as suas próprias? Mas, como podem assinalar as faltas alheias se nem são capazes de pensar sobre sua tarefa e planejá-la, estruturá-la, tomar as decisões sobre seu fazer?

A impossibilidade de confrontar as próprias ações ou os próprios pontos de vista, seja de forma imposta, seja de forma determinada por si mesmo, contribui para aprofundar os problemas enfrentados pelo ensino.

Essa é a instauração da perda da integridade docente, a perda da capacidade de raciocinar e de julgar, de recordar e de pensar sobre suas próprias ações. Deixar a

cargo de outros essa tarefa é reduzir-se a mero executor, declinar de seu espaço no mundo, desconhecer tudo o que pode fazer por si mesmo. Ainda que o faça de própria vontade, fazê-lo é abdicar justamente daquilo que seria eternamente seu, abdicar exatamente da vontade.

Ao recusar-se a fazer o que, do seu ponto de vista é certo, o professor perde o poder de fazer o que quer, e assim, não consegue a satisfação pessoal. Existem ou não condições de autonomia no trabalho dos professores? Fica claro que sim, há condições de autonomia, mas essas condições dependem da iniciativa da classe como um todo, não só de uns poucos que a restringem a sua sala de aula.

Fica ainda o questionamento acerca das posições éticas da classe docente, mas talvez esse seja objeto de outra investigação.

Cabe voltar aos ensinamentos do início deste trabalho. Assim como Kant buscou fazer uma revolução copernicana no campo da metafísica, necessitamos fazer uma revolução kantiana na educação, isto é, concentrar nos sujeitos da educação, professores e alunos, as ações educativas e sua razão de ser. É desolador demais acreditar que o melhor, como muitos o fazem, é que o pensar pedagógico seja feito por outros e não por esses dois personagens, professores e alunos. Eles é que são capazes de descrever suas necessidades e de encontrar as maneiras de supri-las pois estão, mais que ninguém, constantemente em contato com elas (Freire, 1995).

Referências bibliográficas.

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

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

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

Bernstein, Basil (1990). *Poder, Educação e Conciencia - sociología da transmissão cultural*. Barcelona, o Roure.

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

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). A Autonomia do Profesorado. Madrid, Ed. Morata, 227p.

Cunha, Maria Isabel (1998). O Professor Universitário na Transição de Paradigmas. Araraquara: J. M. Editora, 118p.

Cury (1997a) Polifonia acrobática - eixos para entender a LDB. *Revista Educação*, SINPRO/CAMPINAS, junho de 1997, pp. 27-33.

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

Enguita, M. F. (1995). *A escola a Examen*. Madrid, Ed. Pirámide.

Estevão, C. V. (2002). Justiça e Educação: para uma organização ética da escola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, V. 10, N°. 36, pp. 301-314, jul/set.

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.

Fernandes, M. E **Barros**, N. (2002). Introdução. Em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (obra integral).

Tradução de Filipa Gottschalk. Lisboa: Lisboa Editora S.A., 144p.

Fernández, David (1991). *Diccionario de Dudas e Irregularidades da Lengua Española*. Barcelona: Editorial Teide.

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 e desarrollo profesional: um enfoque basado na investigação na escola. *Revista Investigación na 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.

Gil Villa, F. (1998). *Crise do Professorado - uma análise crítica*. Campinas: Papyrus (trad. Taila Bugel).

Góes, M. C. R e **Tunes**, E. (1990). Um estudo de operações de análise apresentadas por professores na discussão de questões de ensino. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, V.6, No. 1, 23-36.

Gonçalves, L. (2005). Interiorização das Ciências é desafio para os cearenses. *Jornal da Ciência*, 2777, 30 de maio de 2005. <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=28476>

Heller, A. (2000). *O Cotidiano e a História*. Paz e Terra, 6ª Edição, pp. 1-16.

Hilgard, E. R. & **Bower**, G. H. (1975). *Theories of Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, págs. 1-27.

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*. [Traducida do alemão por Paulo Quintela] Lisboa: Edições 70, 117p. (Originalmente publicado em 1785).

Kirk, G. (1991). Critérios para um design curricular desde a perspectiva da investigação ação. *Revista Interuniversitária de Formação do Professorado*, págs. 35-43.

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

Nascimento, Gilberto (2000). O fracasso de todos nós. *Educação*, ano 27, nº. 231, julho, pp. 36-44.

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. (2001a). 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.

Paro, V. H. (2001b). Educação para a democracia: o elemento que faltava na discussão da qualidade de ensino. Em Vitor Henrique Paro (org.) Escritos sobre Educação. São Paulo: Ed. Xamã, pp. 33-47.

Paro, V. H. (2001c). Os princípios da gestão escolar democrática no contexto da LDB. Em Vitor Henrique Paro (org.) Escritos sobre Educação. São Paulo: Ed. Xamã, pp. 53-62.

Paro, V. H. (2001d). Porque os professores reprovam. Em Vitor Henrique Paro (org.) Escritos sobre Educação. São Paulo: Ed. Xamã, pp. 141-150.

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.

Vygotske, L. S. (1987). Thinking and Speech. Em Robert W. Rieber e Aaron S. Carton (eds.) The Collected Works of L. S. Vygotske, Vol. 1, New Eurk: Plenun Press, págs. 39-285.

Vygotske, L. S. (1991). A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

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, N° 53, pp. 727-737.

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

Anexos

ANEXO 01

Entrevista com a chefe de secretaria

Qual a diferença entre leis, decretos, resoluções e instruções normativas?

Qual a diferença entre memorandos, ofícios e circulares?

Quais as correspondências que afetam diretamente o trabalho pedagógico.

Que são órgãos de administração superior e de execução central

Entrevista com o porteiro

Eu queria que o Sr me dissesse seu nome, sua idade, seu tempo de trabalho.

E o Sr sempre trabalhou como porteiro? Ou é a primeira vez?

Seu Sebastião, como é que o Sr vê a relação que tem o seu trabalho com o trabalho do professor?

O Sr sabe que todas as pessoas que trabalham na escola, o que quer que elas façam, elas são educadores. Todo mundo que trabalha em escola é um educador.

Como é a sua atuação como educador?

O Sr vai fazer a mesma coisa que ele está fazendo.

Então, o tipo de educação que Sr trabalha é mais importante, porque essa é a educação do respeito...

Como é que o Sr vê o trabalho dos professores aqui?

Está certo... Tem mais alguma coisa para falar?

Muito obrigada viu. Bom dia pro Sr.

Entrevista com a cozinheira

Dona A*, qual é a sua idade?

Há quanto tempo a Sra. trabalha aqui na escola?

Dois anos e meio? E antes de trabalhar aqui a sra. trabalhava onde e o que fazia?

E a sra. faz o que aqui na escola?

Qual é a relação que a sra. acha que o seu trabalho tem com o trabalho de ensino-aprendizagem?

Você acha que se o aluno ficasse dentro de sala de aula com fome...

Então eu acho que o seu trabalho tem a ver, você acha que eles iam aprender, se eles ficassem dentro de sala de aula com fome, sem comer, você acha que eles iam ter facilidade de aprender as coisas?

Então seu trabalho tem muito a ver com o trabalho de ensino-aprendizagem. Você faz uma parte importante.

Justamente não deixar as crianças com fome, porque com fome ninguém trabalha. Você trabalha com fome?

Então, essa, eu acho que essa é uma relação muito importante. E como é que você vê isso?

E eles gostam muito da sua comida?

Eles comem tudo?

Então, eles vêm, eles perguntam, você tem essa relação bem próxima com os alunos.

E na hora de comer, como é que eles chegam aqui, na hora do recreio que é a hora de comer não é? Como eles vêm?

E eles fazem fila, como é?

Então, você leva a comida na sala e o professor é que serve?

E como é a sua relação com os professores? Você chega, na sala com a comida...

Como a sra. vê a atuação dos professores? A sra. também é mãe de aluno não é? Como a sra. vê a atuação dos professores, o trabalho deles?

E como é que são esses professores que trabalham muito? Como é que eles fazem?

E eles se movimentam muito, eles fazem muitas coisas diferente? Esses professores.

E os professores que não são bons, como é a atuação deles?

E qual é a idéia que você faz sobre o trabalho do professor? O que você pensa que ele faz?

Para ensinar, o que ele faz? Porque o seu trabalho é assim, você cozinha não é. Então, para cozinhar você tem uma série de outras coisas que você tem que fazer. Cozinhar envolve várias ações. Então, você tem a preparação do prato anterior, que é o tempero, o corte; dependendo do prato que for; você tem que cortar, tem que tirar a parte que não presta, separar da parte que presta, aí você tempera, você leva a panela ao fogo... Tem todo um processo de preparação antes de cozinhar propriamente dito não é. E o trabalho do professor também tem esse processo de preparação todo até chegar na sala de aula com o aluno. Então, eu queria saber qual é a idéia, se você tem alguma idéia, de como é esse trabalho.

Então a sua relação com eles é boa?

E os colegas aqui da cantina?

E como é, vocês dividem o trabalho aqui?

Você tem mais alguma coisa a acrescentar para terminar?

Muito obrigada dona A*....

Entrevista com duas alunas

Diga sua idade, seu nome, qual série você está fazendo.

Está na sétima série?

Quantos alunos têm na sua turma?

O que você pensa dos seus professores?

E você acha que eles estão conseguindo te ajudar?

Mais ou menos por que?

Os professores brigam muito com vocês?

E o que você pensa da escola? Dessa escola aqui onde você estuda?

É uma escola boa?

Em que termos? Tem tudo que você precisa?

E das pessoas que trabalham aqui? O porteiro, as serventes...

E como é a sua relação com as pessoas que trabalham aqui?

Respeito, cooperação. Você joga lixo no chão?

E as pessoas aqui da direção?

Como é que você vem vestida para escola?

Como é que é isso de vir para escola? Por que existe essa briga de vocês quererem vir vestidos de um jeito e não ser o jeito melhor que a escola quer?

Que pessoas?

Bom, sobre o que é ensinado aqui na escola. O que você pensa, não só as disciplinas de sala de aula, mas também fora da sala de aula, o que você pensa sobre o que é ensinado aqui?

E as matérias?

E o que você tem a dizer sobre as coisas que você vê fora da escola, quando você sai da escola como é que você vê as coisas fora daqui?

Além daqui do lugar onde você mora, fora daqui, você também vê isso?

Em que a escola colabora para te ajudar no sentido de procurar te orientar nessas coisas que você vê fora da escola?

Os seus professores fazem muitas inovações, eles trazem muitas coisas novas, tentam lecionar de maneiras diferentes?

Quais os que mais inovam?

O que você acha dessas inovações? Como você vê essas tentativas de inovar?

De uma maneira geral, as outras pessoas, os outros alunos, os outros professores e as outras pessoas que trabalham na escola, como ela vêem essas inovações que esses professores fazem?

Mas, assim, tem uns que são assim, e os outros?

E você vê muita troca?

É, dos professores trocar muitas idéias, você vê muito isso?

Mas, do que você vê na sua sala de aula, você já notou que às vezes um professor procura fazer uma inovação que um outro já adotou?

Vocês querem falar mais alguma coisa? Mais nada?

ANEXO 02

Universidade de Salamanca

Pesquisa: A construção da autonomia no trabalho do professor

Elzamir Gonzaga Silva

Prezado(a) colaborador(a),

Este questionário faz parte de meus estudos de doutorado. Pretendo analisar que fatores contribuem na construção da autonomia no trabalho do professor. Gostaria de contar com a sua colaboração respondendo às 50 questões a seguir. Basta ler a afirmativa na coluna da esquerda e marcar em uma das cinco colunas da direita com um "X". Se você **CONCORDA TOTALMENTE**, marque "X" na coluna **1**; se você simplesmente **CONCORDA**, marque na coluna **2**; se você **CONCORDA EM PARTE E DISCORDA EM PARTE**, marque na coluna **3**, se você **DISCORDA**, marque na coluna **4** e se você **DISCORDA TOTALMENTE**, marque na coluna **5**, como mostra o exemplo abaixo:

EXEMPLO

	1	2	3	4	5
1. "se durmo cedo tenho disposição ao despertar de manhã"		X			
2. "se o preço é alto a mercadoria é boa"			X		
3. "eu só gosto de arroz integral"					X

Na primeira afirmação a pessoa que responde apenas concordou; a seguinte para ela depende, ou seja, em alguns casos ela concorda, em outros, discorda – às vezes a mercadoria é boa quando o preço é alto, às vezes não; quanto ao uso do arroz integral a pessoa discorda totalmente.

Dados demográficos (por favor, não deixe de preencher)

M (1) F (2)

Sexo

Idade (anos completos) _____

Experiência profissional (anos completos) _____

Modalidade da instituição onde trabalha Pública (1) Particular (2)

Nível

- (1) Pré-escola
- (2) Ensino Fundamental – 1^a. a 4^a.
- (3) Ensino Fundamental – 5^a. a 8^a.
- (4) Ensino Médio (segundo grau)

Formação

- (1) Curso Normal
- (2) Pedagogia completo
- (3) Pedagogia em andamento
- (4) Outros,
especificar _____

Trabalha em equipe além de na coordenação? () Sim () Não

Quantidade de alunos por turma que leciona: _____

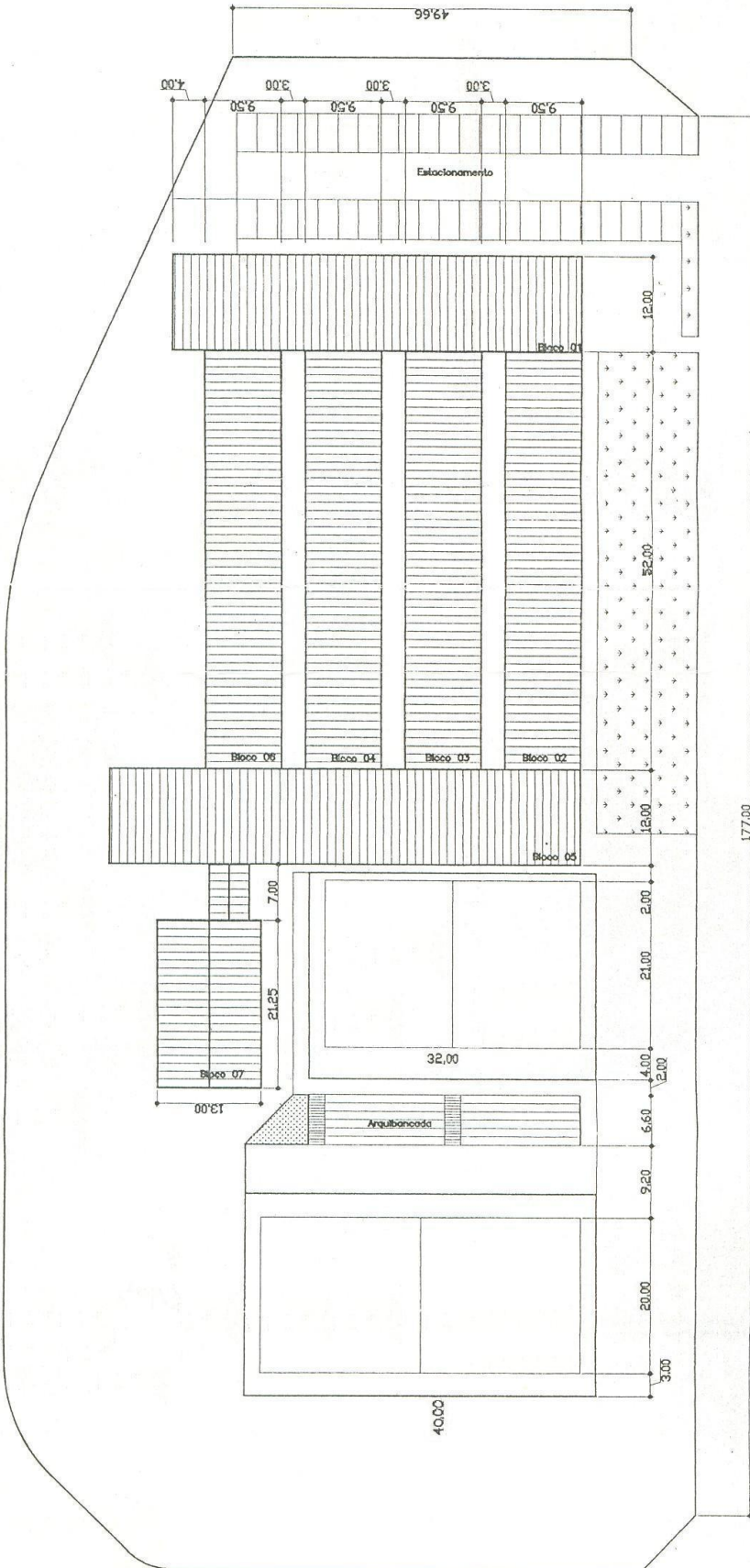
As informações contidas neste instrumento serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa acima citada e não serão identificadas as pessoas que dela participam.

Muito obrigada pela sua colaboração.

	Concordo Totalmente		Concordo em parte		Discordo Totalmente	
	1	2	3	4	5	
1. Quando trabalho com formas alternativas de passar um conteúdo, percebo que meus alunos têm mais interesse e se saem melhor.						
2. Os meus alunos ficam indiferentes com conteúdos que não têm relação com os seus interesses ou com a sua realidade.						
3. Se apenas metade dos meus alunos se interessam quando dou uma tarefa diferente, acho que tive pouco resultado.						
4. Se o aluno mostra interesse o professor deve estar pronto a atendê-lo.						
5. A educação do aluno serve também para que ele tenha opinião crítica até mesmo sobre o trabalho do professor.						
6. O bom professor é aquele que mantém a turma em silêncio, prestando atenção no que ele fala.						
7. Quando os alunos não se concentram é sinal de que o professor não é bom.						
8. Quando vejo que meus alunos estão desmotivados, eu paro e tento ver outro caminho, outra maneira de trabalhar.						
9. Percebo que as necessidades do meu aluno não estão sendo atendidas pelos conteúdos que tenho que passar na minha aula, diante disso sinto-me impotente.						
10. Integrar áreas é uma forma de trabalhar com a variedade de conteúdos que temos.						
11. Uma forma de diversificar o trabalho é sondar a expectativa que os alunos têm sobre a vida, na minha escola sempre há oportunidade para isso.						
12. Gostaria de ouvir a opinião de meus alunos sobre meu trabalho mas isso se torna impossível pela quantidade de alunos que tenho.						
13. Não leio nem procuro formas alternativas de trabalho porque não tenho tempo para isso.						
14. Procuro organizar a sala de aula de formas diferentes para buscar a melhor forma de trabalhar com meus alunos.						
15. Com a quantidade de alunos que tenho é difícil relacionar-me satisfatoriamente com todos.						
16. Sempre consigo uma forma de resolver os problemas de falta de material e tempo, ainda que para isso pague do meu bolso e abra mão de meu lazer.						
17. Quando vejo um trabalho que deu certo procuro saber como foi feito.						
18. Os colegas estão sempre disponíveis para explicar e compartilhar as experiências bem sucedidas.						
19. Sempre encontro formas de avaliar meus alunos antes de começar as aulas e encontro respaldo para isso no calendário escolar.						
20. Organizar a sala para buscar a melhor forma de trabalhar com meus alunos é difícil, tenho muitos alunos e minha sala é pequena.						
21. Diante das dificuldades dos alunos, é sempre possível encontrar meios para mudança de atuação, caso necessário.						
22. Sempre que consigo encontrar formas alternativas de trabalhar é possível realizá-la.						
23. Tenho oportunidade de me auto-avaliar e facilidade de modificar minha atuação quando necessário.						
24. Tenho sempre facilidade de encontrar formas alternativas de trabalhar com aquilo que meu aluno conhece de acordo com sua experiência de vida.						
25. Na minha escola temos todo o material disponível para conseguir que o aluno atinja o conhecimento.						

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Discordo Totalmente
	1	2	3	4	5
26. Sempre encontro formas de respeitar a individualidade o as diferenças pessoais de meus alunos com ajuda de outros setores educacionais.					
27. Na minha escola há um orientador educacional para auxiliar nas dificuldades que encontro com meus alunos.					
28. Se as necessidades dos alunos não estão sendo atendidas pelo conteúdo da aula, mudo o conteúdo para adaptar.					
29. É necessário preparo para trabalhar com as dificuldades de nossos alunos, nem sempre estamos preparados.					
30. Se não tiver preparo para trabalhar com as dificuldades, procuro ajuda e sempre encontro uma maneira de resolver.					
31. Só não consigo resolver os problemas de ensino por falta de infra estrutura.					
32. O professor tem dificuldade de conseguir material e tempo para preparar atividades diferentes.					
33. Se pudesse pegaria aqueles alunos que são mais lentos e dedicaria um tempo maior à sua educação.					
34. O professor precisa fazer contato com outras escolas para trocar experiências bem sucedidas.					
35. A escola está muito distante dos órgãos que a coordenam, isso dificulta na resolução de problemas de ensino.					
36. A nossa formação enquanto educadores é muito limitada, fragmentada e superficial.					
37. As dificuldades dos alunos são muitas, cada aluno tem uma diferente, e são muitos alunos para um professor só, por isso são de difícil solução.					
38. Procuro adaptar as idéias que tenho ao material disponível na escola.					
39. Não tenho que cumprir nenhuma recomendação superior, tudo que faço no meu trabalho é por minha conta.					
40. Se faço atividades diversificadas, os colegas, em lugar de apoiar, são indiferentes e acham que quero "aparecer".					
41. O pessoal cobra qualidade de ensino mas não dá meios para isso.					
42. Tenho espaço livre em relação aos meus pensamentos e ao meu conhecimento, mas não em relação às minhas ações.					
43. Não tem uma fórmula ideal para todo mundo, cada escola, cada sala de aula, cada pessoa é uma realidade diferente.					
44. A única facilidade que vejo dentro da escola é que o coordenador faz esse papel de buscar informações, de trazer idéias para a escola.					
45. O isolamento do professor na sala de aula dificulta o trabalho.					
46. Fujo um pouco do conteúdo programático, tento acrescentar ou tirar o que não precisa. Tenho espaço para construí-lo um pouco, não há uma cobrança.					
47. Eu nunca tive experiência de trabalhar numa escola em que as coisas fossem impostas.					
48. Uma coisa que eu acho que é imposta, é o número de alunos, isso gera uma dificuldade imensa.					
49. Em alguns momentos temos material disponível, pode não ter em grandes quantidades, mas tem.					
50. As pessoas se queixam de falta de tudo mas não tomam nenhuma iniciativa no sentido de modificar essa estrutura.					

ANEXO 03



LOCAÇÃO
Escala: 1/500

C. E. 618
Sembelats
Rua. # 5104/19
S.E.F.D.F.

ANEXO 04

Tabela 3.3.4.9 - Frequência absoluta das respostas às afirmações do Questionário

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Discordo Totalmente	Total
	1	2	3	4	5	
1. Quando trabalho com formas alternativas de passar um conteúdo, percebo que meus alunos têm mais interesse e se saem melhor.	102	94	94	1		224
2. Os meus alunos ficam indiferentes com conteúdos que não têm relação com os seus interesses ou com a sua realidade.	92	61	63	6	3	225
3. Se apenas metade dos meus alunos se interessam quando dou uma tarefa diferente, acho que tive pouco resultado.	37	72	87	25	2	223
4. Se o aluno mostra interesse o professor deve estar pronto a atendê-lo.	187	33	4	0	0	224
5. A educação do aluno serve também para que ele tenha opinião crítica até mesmo sobre o trabalho do professor.	149	55	14	3	1	222
6. O bom professor é aquele que mantém a turma em silêncio, prestando atenção no que ele fala.	0	7	73	78	66	224
7. Quando os alunos não se concentram é sinal de que o professor não é bom.	2	5	83	116	19	225
8. Quando vejo que meus alunos estão desmotivados, eu paro e tento ver outro caminho, outra maneira de trabalhar.	129	84	11	0	0	224
9. Percebo que as necessidades do meu aluno não estão sendo atendidas pelos conteúdos que tenho que passar na minha aula, diante disso sinto-me impotente.	8	36	85	65	29	223
10. Integrar áreas é uma forma de trabalhar com a variedade de conteúdos que temos.	69	115	28	6	2	220
11. Uma forma de diversificar o trabalho é sondar a expectativa que os alunos têm sobre a vida, na minha escola sempre há oportunidade para isso.	51	82	67	20	3	223
12. Gostaria de ouvir a opinião de meus alunos sobre meu trabalho mas isso se torna impossível pela quantidade de alunos que tenho.	19	27	31	98	49	224
13. Não leio nem procuro formas alternativas de trabalho porque não tenho tempo para isso.	3	3	23	73	119	221
14. Procuro organizar a sala de aula de formas diferentes para buscar a melhor forma de trabalhar com meus alunos.	115	77	26	3	2	223
15. Com a quantidade de alunos que tenho é difícil relacionar-me satisfatoriamente com todos.	5	21	22	75	100	223
16. Sempre consigo uma forma de resolver os problemas de falta de material e tempo, ainda que para isso pague do meu bolso e abra mão de meu lazer.	34	70	88	28	5	225
17. Quando vejo um trabalho que deu certo procuro saber como foi feito.	133	83	7	0	0	223
18. Os colegas estão sempre disponíveis para explicar e compartilhar as experiências bem sucedidas.	18	25	133	36	13	225
19. Sempre encontro formas de avaliar meus alunos antes de começar as aulas e encontro respaldo para isso no calendário escolar.	22	52	67	62	20	223
20. Organizar a sala para buscar a melhor forma de trabalhar com meus alunos é difícil, tenho muitos alunos e minha sala é pequena.	26	26	56	75	41	224
21. Diante das dificuldades dos alunos, é sempre possível encontrar meios para mudança de atuação, caso necessário.	70	84	53	10	2	219
22. Sempre que consigo encontrar formas alternativas de trabalhar é possível realizá-la.	32	64	106	19	1	222
23. Tenho oportunidade de me auto-avaliar e facilidade de modificar minha atuação quando necessário.	69	95	52	8	0	224
24. Tenho sempre facilidade de encontrar formas alternativas de trabalhar com aquilo que meu aluno conhece de acordo com sua experiência de vida.	50	71	92	12	0	225
25. Na minha escola temos todo o material disponível para conseguir que o aluno atinja o conhecimento.	4	18	64	74	65	225

Tabela 3.3.4.9 - Frequência absoluta das respostas às afirmações do Questionário (continuação)

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Discordo Totalmente	Total
	1	2	3	4	5	
26. Sempre encontro formas de respeitar a individualidade o as diferenças pessoais de meus alunos com ajuda de outros setores educacionais.	33	70	69	39	14	225
27. Na minha escola há um orientador educacional para auxiliar nas dificuldades que encontro com meus alunos.	13	22	27	55	105	222
28. Se as necessidades dos alunos não estão sendo atendidas pelo conteúdo da aula, mudo o conteúdo para adaptar.	54	78	70	19	2	223
29. É necessário preparo para trabalhar com as dificuldades de nossos alunos, nem sempre estamos preparados.	101	79	35	6	1	222
30. Se não tiver preparo para trabalhar com as dificuldades, procuro ajuda e sempre encontro uma maneira de resolver.	54	93	66	10	1	224
31. Só não consigo resolver os problemas de ensino por falta de infra estrutura.	19	20	95	71	17	222
32. O professor tem dificuldade de conseguir material e tempo para preparar atividades diferentes.	41	54	85	34	11	225
33. Se pudesse pegaria aqueles alunos que são mais lentos e dedicaria um tempo maior à sua educação.	109	90	20	5	1	225
34. O professor precisa fazer contato com outras escolas para trocar experiências bem sucedidas.	131	67	22	2	2	224
35. A escola está muito distante dos órgãos que a coordenam, isso dificulta na resolução de problemas de ensino.	59	53	66	37	8	223
36. A nossa formação enquanto educadores é muito limitada, fragmentada e superficial.	32	38	92	44	15	221
37. As dificuldades dos alunos são muitas, cada aluno tem uma diferente, e são muitos alunos para um professor só, por isso são de difícil solução.	46	47	87	32	10	222
38. Procuro adaptar as idéias que tenho ao material disponível na escola.	74	115	28	7	1	225
39. Não tenho que cumprir nenhuma recomendação superior, tudo que faço no meu trabalho é por minha conta.	4	11	48	93	69	225
40. Se faço atividades diversificadas, os colegas, em lugar de apoiar, são indiferentes e acham que quero "aparecer".	29	30	65	77	22	223
41. O pessoal cobra qualidade de ensino mas não dá meios para isso.	85	64	60	11	4	224
42. Tenho espaço livre em relação aos meus pensamentos e ao meu conhecimento, mas não em relação às minhas ações.	32	59	72	49	10	222
43. Não tem uma fórmula ideal para todo mundo, cada escola, cada sala de aula, cada pessoa é uma realidade diferente.	141	63	11	8	1	224
44. A única facilidade que vejo dentro da escola é que o coordenador faz esse papel de buscar informações, de trazer idéias para a escola.	16	21	68	66	49	220
45. O isolamento do professor na sala de aula dificulta o trabalho.	95	66	29	15	16	221
46. Fujo um pouco do conteúdo programático, tento acrescentar ou tirar o que não precisa. Tenho espaço para construí-lo um pouco, não há uma cobrança.	32	49	93	38	10	222
47. Eu nunca tive experiência de trabalhar numa escola em que as coisas fossem impostas.	27	53	40	71	31	222
48. Uma coisa que eu acho que é imposta, é o número de alunos, isso gera uma dificuldade imensa.	77	74	48	17	7	223
49. Em alguns momentos temos material disponível, pode não ter em grandes quantidades, mas tem.	39	111	58	14	2	224
50. As pessoas se queixam de falta de tudo mas não tomam nenhuma iniciativa no sentido de modificar essa estrutura.	97	70	39	10	7	223

ANEXO 05

Tabela 3.3.4.10 - Afirmações com os maiores escores e sua posição na escala de concordância

CONTENÚDO	ESCORE	TOTAL	ESCALA
4. Se o aluno mostra interesse o professor deve estar pronto a atendê-lo.	187	224	1
5. A educação do aluno serve também para que ele tenha opinião crítica até mesmo sobre o trabalho do professor.	149	222	1
43. Não tem uma fórmula ideal para todo mundo, cada escola, cada sala de aula, cada pessoa é uma realidade diferente.	141	224	1
17. Quando vejo um trabalho que deu certo procuro saber como foi feito.	133	223	1
18. Os colegas estão sempre disponíveis para explicar e compartilhar as experiências bem sucedidas.	133	225	3
34. O professor precisa fazer contato com outras escolas para trocar experiências bem sucedidas.	131	224	1
8. Quando vejo que meus alunos estão desmotivados, eu paro e tento ver outro caminho, outra maneira de trabalhar.	129	224	1
13. Não leio nem procuro formas alternativas de trabalho porque não tenho tempo para isso.	119	221	5
7. Quando os alunos não se concentram é sinal de que o professor não é bom.	116	225	4
10. Integrar áreas é uma forma de trabalhar com a variedade de conteúdos que temos.	115	225	2
14. Procuro organizar a sala de aula de formas diferentes para buscar a melhor forma de trabalhar com meus alunos.	115	223	1
38. Procuro adaptar as idéias que tenho ao material disponível na escola.	115	220	2
49. Em alguns momentos temos material disponível, pode não ter em grandes quantidades, mas tem.	111	224	2
33. Se pudesse pegaria aqueles alunos que são mais lentos e dedicaria um tempo maior à sua educação.	109	225	1
22. Sempre que consigo encontrar formas alternativas de trabalhar é possível realizá-la.	106	222	3
27. Na minha escola há um orientador educacional para auxiliar nas dificuldades que encontro com meus alunos.	105	222	5
1. Quando trabalho com formas alternativas de passar um conteúdo, percebo que meus alunos têm mais interesse e se saem melhor.	102	224	1
29. É necessário preparo para trabalhar com as dificuldades de nossos alunos, nem sempre estamos preparados.	101	222	1
15. Com a quantidade de alunos que tenho é difícil relacionar-me satisfatoriamente com todos.	100	223	5
12. Gostaria de ouvir a opinião de meus alunos sobre meu trabalho mas isso se torna impossível pela quantidade de alunos que tenho.	98	224	4
23. Tenho oportunidade de me auto-avaliar e facilidade de modificar minha atuação quando necessário.	95	224	2
31. Só não consigo resolver os problemas de ensino por falta de infra estrutura.	95	222	3
1. Quando trabalho com formas alternativas de passar um conteúdo, percebo que meus alunos têm mais interesse e se saem melhor.	94	224	2
1. Quando trabalho com formas alternativas de passar um conteúdo, percebo que meus alunos têm mais interesse e se saem melhor.	94	224	3
30. Se não tiver preparo para trabalhar com as dificuldades, procuro ajuda e sempre encontro uma maneira de resolver.	93	224	2
39. Não tenho que cumprir nenhuma recomendação superior, tudo que faço no meu trabalho é por minha conta.	93	225	4

Tabela 3.3.4.10 – Continuação

CONTENÚDO	ESCORE	TOTAL	ESCALA
46. Fujo um pouco do conteúdo programático, tento acrescentar ou tirar o que não precisa. Tenho espaço para construí-lo um pouco, não há uma cobrança.	93	222	3
24. Tenho sempre facilidade de encontrar formas alternativas de trabalhar com aquilo que meu aluno conhece de acordo com sua experiência de vida.	92	225	3
36. A nossa formação enquanto educadores é muito limitada, fragmentada e superficial.	92	221	3
33. Se pudesse pegaria aqueles alunos que são mais lentos e dedicaria um tempo maior à sua educação.	90	225	2
16. Sempre consigo uma forma de resolver os problemas de falta de material e tempo, ainda que para isso pague do meu bolso e abra mão de meu lazer.	88	225	3
3. Se apenas metade dos meus alunos se interessam quando dou uma tarefa diferente, acho que tive pouco resultado.	87	223	3
37. As dificuldades dos alunos são muitas, cada aluno tem uma diferente, e são muitos alunos para um professor só, por isso são de difícil solução.	87	222	3
8. Quando vejo que meus alunos estão desmotivados, eu paro e tento ver outro caminho, outra maneira de trabalhar.	84	224	2
21. Diante das dificuldades dos alunos, é sempre possível encontrar meios para mudança de atuação, caso necessário.	84	219	2
17. Quando vejo um trabalho que deu certo procuro saber como foi feito.	83	223	2
6. O bom professor é aquele que mantém a turma em silêncio, prestando atenção no que ele fala.	78	224	4
40. Se faço atividades diversificadas, os colegas, em lugar de apoiar, são indiferentes e acham que quero "aparecer".	77	223	4
15. Com a quantidade de alunos que tenho é difícil relacionar-me satisfatoriamente com todos.	75	223	4
20. Organizar a sala para buscar a melhor forma de trabalhar com meus alunos é difícil, tenho muitos alunos e minha sala é pequena.	75	224	4
25. Na minha escola temos todo o material disponível para conseguir que o aluno atinja o conhecimento.	74	225	4
13. Não leio nem procuro formas alternativas de trabalho porque não tenho tempo para isso.	73	221	4
31. Só não consigo resolver os problemas de ensino por falta de infra estrutura.	71	222	4
39. Não tenho que cumprir nenhuma recomendação superior, tudo que faço no meu trabalho é por minha conta.	69	225	5
6. O bom professor é aquele que mantém a turma em silêncio, prestando atenção no que ele fala.	66	224	5
25. Na minha escola temos todo o material disponível para conseguir que o aluno atinja o conhecimento.	65	225	5
12. Gostaria de ouvir a opinião de meus alunos sobre meu trabalho mas isso se torna impossível pela quantidade de alunos que tenho.	49	224	5
44. A única facilidade que vejo dentro da escola é que o coordenador faz esse papel de buscar informações, de trazer idéias para a escola.	49	220	5
20. Organizar a sala para buscar a melhor forma de trabalhar com meus alunos é difícil, tenho muitos alunos e minha sala é pequena.	41	224	5
47. Eu nunca tive experiência de trabalhar numa escola em que as coisas fossem impostas.	31	222	5