

# A AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE: POSSÍVEIS SIGNIFICADOS “LÁ” E “AQUI”.

**Elita Betania de Andrade Martins<sup>1</sup>**  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
elitamartins@ig.com.br

**Resumo:** O presente texto, busca a partir da afirmação “O discurso historiográfico mostra a centralidade de alguns projetos e de alguns problemas: já estavam ‘lá’, ainda estão aqui, agora.”, discutir se a autonomia docente é uma questão que tem perpassado a história educacional em nosso país, para isso são apresentados depoimentos e argumentos de autores como Contreras (2002), Catani (2000), Pacheco (2010) e Ferreira (2002) que nos ajudam a refletir sobre as possíveis compreensões do termo autonomia docente, recebendo destaque as concepções: a) autonomia como um dos elementos da profissionalização; b) autonomia aparente ou como responsabilização e c) autonomia em rede.

**Palavras-chave:** educação; profissionalização; autonomia docente

## INTRODUÇÃO

Como professora da rede municipal de Juiz de Fora e tendo ingressado no curso de Doutorado em Educação, com interesse pelo tema autonomia docente, propus estudar a questão: Como os professores da rede municipal de Juiz de Fora têm construído seu conceito de autonomia docente e conseqüentemente, como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico?

No desenvolvimento deste estudo, cursei a disciplina Educação Brasileira: Gestão e práticas pedagógicas, o que possibilitou o contato com leituras que contribuíram para a elaboração de algumas ideias sobre o tema autonomia docente, apresentadas a seguir.

## I – AS QUESTÕES SE REPETEM NA HISTÓRIA?

Na apresentação do livro 500 anos de educação no Brasil, aparece a afirmação “O discurso historiográfico mostra a centralidade de alguns projetos e de alguns problemas: já estavam ‘lá’, ainda estão aqui, agora.” O que nos fez questionar será que entre esses temas recorrentes, encontra-se a autonomia docente? Através de alguns estudos foi possível identificar nas primeiras décadas do século passado, reivindicação de professores por autonomia, como consta no trecho a seguir

(...) pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela a força máxima que impulsiona o complicado mecanismo da instrução pública. (...) Libertai-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixa-a agir mais livremente. **Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo trabalho e pelo aperfeiçoamento do ensino.** Tenha livre direito de debates, possa fazer

---

<sup>1</sup> Professora do ensino fundamental da rede municipal de Juiz de Fora e da Faculdade Metodista Granbery. Atualmente, é aluna do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

demonstrações de sua experiência e será surpreendente seu trabalho. (...) A essa classe de quem tudo se espera, a quem tudo se pede e a quem nada se dá, concedei o vosso apoio, a vossa justa proteção. Porque é a personalidade da professora o mais importante elemento na educação da infância, é ela que mais coopera na grande obra de formação do caráter nacional. livro “Calvário de uma professora” Violeta Leme (1927) (apud: Catani, 2000, pp. 591-592, *grifos nossos*)

Catani (2000,) também relata a falta de autonomia dos professores, com o rígido controle de suas atividades, quando ao analisar os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo de 1907 a 1937, afirma que “A função de fiscalização prevista por lei, e os modos de exercer o trabalho dos inspetores são vistos pelos próprios professores, nesse período como aterrorizantes.” (p.593)

Assim, nos parece que já em 1927, a professora Dora Lice, sob o pseudônimo de Violeta Leme, aponta a necessidade da autonomia docente, principalmente em um período de fiscalização aterrorizante. Mas e hoje?

A partir das décadas de 1980 e 1990, com os estudos iniciados em Portugal e Espanha e amplamente divulgados em nosso país, que apontaram a necessidade da centralidade do professor, ganha destaque o trabalho docente e os diversos elementos que o compõem, dentre os quais podemos citar a autonomia.

Assim, a autonomia ligada ao exercício da docência, representa segundo Rojas de Rojas (2004, p.27) “ en su más simple expresión, la podemos definir como controlar uno mismo sus acciones, actuar em libertad.” Mas cabe, refletir se o sentido de autonomia em 1927 é o mesmo de hoje?

Para tentar responder esta questão é interessante destacar o trecho retirado do documento assinado por diversos Ministros de Educação na primeira reunião intergovernamental do Projeto para a Educação da América Latina e Caribe (PRELAC) realizada em Havana-Cuba, em 2002, sob coordenação da UNESCO.

A su vez, hay que formar docentes con ánimo y competencias nuevas para encarar los desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI en el contexto actual de los cambios políticos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos, del mercado laboral y de la sociedad del conocimiento y la información. Para que los docentes dispongan del entusiasmo y compromiso requerido para sus nuevas tareas, es necesario que se preste la debida atención a la salud laboral y al estado emocional en el cual se encuentran. De igual modo, hay que considerar a los docentes como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras y no como meros ejecutores de ellas; **como profesionales reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos con el cambio educativo**; con competencias suficientes para desarrollar el aprendizaje informal y a distancia; y para relacionarse productivamente con otras modalidades educativas desvinculadas hoy de la escuela. (*grifos nossos*)

Este trecho retirado do referido documento que tem como um de seus focos estratégicos: “Os docentes e o fortalecimento de seu protagonismo nas mudanças educativas a fim de responder as necessidades de aprendizagem dos alunos”; apresenta a autonomia como uma das características necessárias aos professores para que as políticas de melhoria da educação

se concretizem. Será que significa maior poder de decisão dos professores? Mais liberdade? Menos escravidão como reivindicado pela professora Violeta Leme? Talvez, não.

Pacheco (2010) destaca a necessidade de distinção no uso do termo autonomia quando nos referimos ao trabalho docente.

A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do **assumir de autonomia** – ‘fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização’. **O discurso da autonomia** pode desempenhar uma poderosa função ideológica ‘estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma **autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia** geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica.’ (PACHECO, 2010, p.116, *grifos nossos*)

Como podemos perceber Pacheco (2010) alerta que a expressão autonomia pode ter significados no mínimo conflitantes: despertar no professor o sentimento de responsabilidade em um processo, porém, em que figura como mera peça de uma engrenagem, cujo funcionamento desconhece; ou possibilitar ao docente o controle interativo sobre a profissão e sobre as condições de seu exercício.

A necessidade de se refletir sobre o sentido da palavra autonomia para a atividade docente é também apontada por Rojas e Rojas (2004)

La autonomía docente es un tema a debatir porque es importante definir si es la parte técnica Del trabajo lo que necesita mayor autonomía o es la orientación ideológica que conlleva la pérdida de control y sentido sobre el trabajo realizado. Es una visión desde adentro, que conlleve replantearse la situación autónoma o no del desarrollo del trabajo del educador. ¿Es la formación profesional? ¿Es la profesión misma? ¿La supervisión? ¿a qué nos referimos cuando hablamos de autonomía docente? (Rojas e Rojas, 2004, p.27)

Se podemos dizer que conforme os autores, a questão de autonomia esteve “lá” e agora, está aqui, não podemos afirmar que era compreendida do mesmo jeito que no presente, até porque hoje, existem diferentes compreensões do termo autonomia.

## II- ALGUMAS COMPREENSÕES DE AUTONOMIA DOCENTE.

Contreras (2002) afirma que o tema autonomia docente assim como a ideia de seu profissionalismo têm sido temas recorrentes nos discursos pedagógicos, porém na forma de slogans. O autor ainda destaca que o termo pode ter diferentes sentidos que irão variar conforme o contexto e a concepção educativa existente.

Neste texto, trabalharemos com três possíveis interpretações: a) autonomia como um dos elementos da profissionalização; b) autonomia aparente ou como responsabilização e c) autonomia em rede.

A) Autonomia como um dos elementos da profissionalização docente.

Em seu texto “O Mestre-escola e a professora”, Villella (2000) destaca que a formação dos Estados Nacionais coincide com o início do processo de secularização do ensino. No caso brasileiro, há de se considerar que a ideia de um sistema de ensino controlado pelo poder público, acontece após a expulsão dos Jesuítas, o que criou um vácuo educacional, preenchido em parte, pelas aulas régias e por ações desenvolvidas por D. João VI em um processo de laicização do ensino.

Neste processo, segundo Villella (2000), os docentes se constituem em corpo profissional, através do controle do Estado e subordinação a um projeto de laicização. Assim, nas palavras da autora,

Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem ‘funcionários’ também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. (Villella, 2000, p.100)

Vale à pena ressaltar que tornar-se funcionário do Estado, segundo a referida autora, para os professores não representou limitação em sua liberdade, pelo contrário, possibilitou aos docentes, o sentimento de liberdade e autonomia, pelo menos em relação a grupos locais, em especial à igreja.

Apesar desta aparente liberdade, havia uma preocupação com o controle ideológico dos que exerciam a função docente, o que pode ser percebido através dos currículos organizados para as primeiras Escolas Normais, responsáveis pela formação desses profissionais, cujo ingresso estava mais ligado a questões morais do que intelectuais, e de outras medidas como concursos e os serviços de inspeção e mais tarde, a criação do Registro Profissional.

Villella (2000) destaca que o fato dos docentes terem se comprometido com o projeto educacional deste Estado laico, ao exercerem o papel de funcionários estatais, não significou consenso, conforme a autora

A adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorre sem contradições. Se, de um lado, estão submetidos a um controle ideológico, de outro têm meios de produzir um discurso próprio e de se organizar como categoria profissional. As mudanças sociológicas do corpo docente primário, produzidas no século XIX, criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais; a emergência desse ator corporativo constitui a **última etapa do processo de profissionalização**, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional. (Villella, 2000, p.101, grifos nossos)

Apesar de a autora afirmar que a organização em associações seria a última etapa do processo de profissionalização, antecedido pelas etapas: a) passar a ser exercido como atividade principal; b) estabelecimento de suporte legal para o exercício da profissão e c) necessitar de formação especializada; questiona-se o fato do professor poder ser reconhecido como um profissional.

Contreras (2000) ao confrontar os estudos de três autores (Skopp – 1998, Enguita -1990, Hoyle -1980) sobre as características de uma profissão, afirma

Quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual à que se chega é que a única denominação profissional a ser atribuída

é a de semiprofissionais, já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carente de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. (Contreras, 2000, p.57)

Assim, se o processo de funcionarização docente ocorrido na organização do sistema de instrução pública, nos séculos XVIII e XIX e que ligava o professor ao Estado, representou autonomia em relação a grupos locais, hoje, esta ligação é vista como perda de autonomia e conseqüentemente, ameaça ao status profissional. Também, se naquela época, o controle exercido pelo Estado para selecionar aqueles que poderiam exercer a atividade docente, sobretudo no antigo ensino primário, resultava no fortalecimento profissional, hoje, o fato de nós professores não podermos controlar o acesso de quem exerce a função, assim como os médicos e advogados, o fazem através de seus Conselhos profissionais, representa segundo Contreras (2000), não autonomia e perda da profissionalização.

A crença de que a autonomia é uma necessidade ao processo de profissionalização é também compartilhada por Enguita (in:Ferreira, 2002), que chega a afirmar que é a autonomia o que diferencia o “profissional” do “proletariado”.

O autor ainda afirma que o magistério vem sofrendo um processo de proletarização, o que faz com o que o docente viva uma ambivalência, não podendo ser chamado nem de “profissional”, nem de “proletariado”, pois desenvolve atividade intelectual que pressupõe autonomia, mas sofre regulação externa a seu trabalho.

Enguita (in Ferreira, 2002) aponta que aliado a falta de autonomia, existem fatores que contribuem para a proletarização do magistério tais como: a docência ser exercida por alguns como “emprego provisório” e vista por outros como o “segundo salário”, já que em sua maioria é exercida por mulheres, que tradicionalmente, em nossa sociedade, não teriam a responsabilidade de “chefiar a casa” (fato este que vem mudando, nos últimos anos). Nas palavras do autor

Tem contribuído à proletarização ou tem dificultado a profissionalização do setor docente. Por um lado, a idéia do ‘segundo salário’ e do ‘emprego provisório’ permitem à sociedade pagar menos. Além disso, **uma sociedade patriarcal está menos disposta a conceber autonomia no trabalho às mulheres que aos homens.** (Enguita, apud Ferreira, 2002, grifos nossos)

Na citação acima, podemos encontrar um novo elemento para compreendermos a falta de autonomia e a conseqüente proletarização docente: o fato de a docência ser uma atividade exercida em grande parte por mulheres, em uma sociedade patriarcal. Tal possibilidade ganha mais força quando nos deparamos com afirmações como as encontradas no documento a seguir

Desarrollo de acciones orientadas a atraer varones, a la profesión docente, que se caracteriza por una presencia femenina que va en aumento em gran parte de los países. Este aspecto es especialmente importante sin se considera que en muchos hogares de la región la figura del padre está ausente, lo que dificulta el proceso de socialización de los niños y su identificación con el rol masculino. **Por outro lado, la mayor presencia de docentes varones puede influir en una mayor valorización social de esta profesión.** (PRELAC, 2002)

Este trecho faz parte de uma das ações necessárias ao desenvolvimento do foco estratégico “Os docentes e o fortalecimento de seu protagonismo nas mudanças educativas a fim de responder as necessidades de aprendizagem dos alunos”. Não deixa dúvidas, que caso a docência seja exercida por homens (“primeiro salário” em uma sociedade patriarcal) poderá ser mais valorizada e também, revela que a profissão docente é ainda relacionada à atividade maternal ou paternal, no caso masculino.

A ligação da falta de autonomia à grande presença feminina no magistério é algo que merece ser estudado posteriormente, porém nos atendo a questão do que “esteve lá” e “agora está aqui”, podemos observar que se nos séculos XVIII e XIX, uma das marcas da profissionalização do magistério era passar a ser exercido como atividade principal, hoje, em seu processo de proletarianização, a docência configura-se como atividade secundária, exercendo o professor diferentes papéis: professor-camelô, professor-motorista, professor-telemarketing, etc.

A tese da proletarianização dos professores é a de que o trabalho docente perdeu gradativamente um conjunto de características que resultaram na perda do controle e do sentido de seu trabalho, porém Contreras (2002) destaca que autonomia é uma das chaves para compreensão de um problema específico do trabalho educativo: o profissionalismo. Isso é extremamente importante

(...) se quisermos fugir de idéias simplistas relativas a essa noção, reduzindo-a a mera oportunidade de agir sem condicionantes, quando o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muitos deles também plenamente justificáveis, dada a natureza social, pública, da educação. (Contreras, 2002, p.89)

Assim, precisamos discutir, mais uma das possibilidades de compreensão da autonomia docente.

#### B) Autonomia aparente ou como responsabilização

A crença de que a autonomia docente vai além vontade e liberdade de pensamento dos professores e por isso, segundo Contreras (2002, p. 227) “não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referências ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho.”

O autor ainda afirma, que “o que parece comum nas recentes políticas educacionais é precisamente uma nova definição das relações entre as escolas e a sociedade. Isto significaria mais autonomia para os professores? Que tipo de autonomia?” (Contreras, 2002, p. 228)

Em se tratando de contexto social, é importante destacar que o processo de racionalização e uniformização do ensino em destaque nos anos de 1960, sob influência do pensamento tecnicista, ganha nova roupagem a partir da década de 1990, como parte de um projeto neoliberal, atrelado ao desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Conforme Contreras (2002)

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. (...) A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. (pp.90-91)

Assim, a autonomia docente estaria ligada a competência profissional que nesta concepção, se traduz no domínio e a aplicação correta de um conjunto de técnicas e conhecimentos. Por isso, a necessidade de se investir na qualificação de professores para que mais competentes, tenham mais autonomia. Isso pode representar um perigo, afinal Fontana (2003) apresenta pesquisas em que

na perspectiva da qualificação docente, esses mesmos professores, quando se sentiam portadores da qualificação assumiam a responsabilidade pela qualidade de seu trabalho, em termos individuais.(Fontana, 2003,p.42)

O perigo aqui é o professor acreditar que possui poder para decidir seu trabalho e que assim, é responsável por seus resultados, isso pode fortalecer o processo de “culpabilização” do professor, desconsiderando fatores externos e internos à escola e que interferem na aprendizagem de seus alunos. Neste modelo, o professor acredita ter autonomia e ter assim seu profissionalismo reconhecido, entretanto, conforme Densmore (apud Contreras, 2002)

o problema é que aquilo que por um lado é uma reação defensiva, por outro se baseia na crença da existência de uma autonomia profissional que, na verdade – afirma – apenas funciona como mecanismo de legitimação das restrições existentes no trabalho dos professores.(Contreras, 2002, p.41)

A crença na autonomia docente, baseada na competência profissional, tem sido utilizada para envolver os professores em reformas educativas e desconsideram que historicamente, a organização do trabalho, em uma lógica de racionalização implica na separação entre a concepção e a execução. Assim, os professores, em especial os da educação básica, transformados, durante anos, em figuras sem voz, nas pesquisas educacionais (Fontana, 2003) e formados em um modelo instrucionista e retórico, segundo Contreras (2002) “ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores.” (p.63)

Além de não terem reconhecido seu poder de criação, os professores ainda sofrem o impacto de uma divisão hierárquica no interior da escola, que nas décadas 1970 e 1980, é representada através das figuras dos especialistas (supervisores, inspetores e administradores), nas palavras de Silva

A incompetência postulada do professor se apresenta assim como a ‘garantia’ perversa da continuidade da posição do supervisor, de vez que inviabilizava a discussão sobre sua competência presumível e sobre a validade de sua contribuição específica. (Silva apud Vasconcellos, 2000)

Diante do exposto, o que nos parece é que os professores têm vivido uma experiência de autonomia ilusória, pois recebem das autoridades governamentais ofertas de autonomia,

como no caso do documento do PRELAC, mas como confirma Contreras (2002) esta suposta autonomia

(...) não só não nasce de uma demanda dos professores (Gimeno, 1994:7), como eles nem sequer participam de seu projeto político. Paradoxalmente, é “devolvido” aos professores e às escolas algo que não pediram e nem sequer participaram na formulação das políticas de devolução. Este paradoxo transforma-se necessariamente em outro: concede-se autonomia escolar, mas os parâmetros das políticas já estão fixados. (Contreras, 2002, p.264)

E quais seriam estes parâmetros a que Contreras se refere? O próprio autor aponta que as reformas educativas combinam simultaneamente controle do Estado e entrega ao mercado. As escolas passam a ser vistas como serviços prestados a usuários que farão suas escolhas pautados em critérios de qualidade e competitividade. Para isso, as escolas e professores se organizarão de forma a revelarem seu diferencial, expresso em seu projeto pedagógico, o que ajuda-nos a entender o porquê desta autonomia concedida.

A busca por uma escola “atrativa socialmente” faz com que haja uma despolitização do debate educacional e que se creia que o problema educativo é de eficácia. A construção deste conceito de eficácia conta com o apoio das pesquisas educacionais que ao contrário de períodos anteriores não se restringem aos métodos de ensino, mas conforme Contreras (2002) buscam

(...) as variáveis que tornam as escolas “eficazes”, e para isso encontra uma série de fatores variados, que vão desde o tipo de liderança até a cultura profissional dos professores, passando pelas competências técnicas ou pelo ambiente comunicativo na escola. (p.263)

Neste contexto, autonomia como parte do trabalho docente não representa ruptura com um modelo de sociedade desigual, mas assim como apontado por Villela (2000) ao se referir aos professores no processo de civilização da 1.<sup>a</sup> República, ajuda a manter o modelo vigente.

a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. (Villela, 2000, p.104)

Assim, nesta perspectiva de autonomia aparente, ser autônomo significa ter as competências técnicas necessárias para que o professor atue em sua escola tornando-a mais eficaz que as demais. Nesse processo, profissionalizar-se significa ter competências e habilidades, diferenciando-se das expectativas presentes no final do século XVIII e século XIX, de que para ser professor o mais importante eram os valores morais e os padrões de comportamento.

Como podemos perceber a compreensão de autonomia pode variar e trazer diferentes implicações, entretanto é importante ressaltar que mesmo com as diferenças apresentadas em uma concepção que trata a autonomia como condição para a profissionalização e outra que vincula autonomia a responsabilização, os dois modelos de interpretação da autonomia docente parecem estar centrados em uma perspectiva do trabalho do indivíduo, de separação, o que pode ser extremamente prejudicial para o trabalho docente. Buscando uma concepção de autonomia

que não represente isolamento, trabalharemos a seguir, com o que chamamos de autonomia em uma perspectiva de rede.

### C) Autonomia em rede

Discordando da concepção de autonomia como o domínio de competências e habilidades, Pacheco (2010) chama a atenção para uma autonomia “diversa”, que implica em alguma quantidade de independência e afirma que

Esta presunção de autonomia difere de outras interpretações, que tendem a considerar como autônomas meras qualificações para assunção de responsabilidades pessoais no quadro de constrangimentos estruturais (Pacheco, 2010, p.117)

Dessa forma, o autor rebate a concepção de autonomia como competência técnica, apresentada anteriormente e que resulta em muitas vezes em um processo de responsabilização do professor, em um contexto que não o possibilita de fato escolhas, pois nas palavras do autor, existe um “constrangimento estrutural”.

Contreras (2002), também manifesta sua preocupação com esta concepção de autonomia como competência, segundo o autor, a partir do momento em que as escolas se vêem como autônomas e cada uma busca aquilo que deverá dar qualidade a seu trabalho, ser seu diferencial, corremos o risco do que ele chamou de política do isolamento

(...) um dos problemas que a política do isolamento das escolas provoca é a sua incapacidade para perceber os processos de desigualdade social que a competitividade entre elas ocasiona. A forma pela qual vem sendo proposta a descentralização habitua os professores e a sociedade a pensar na educação em termos particulares. (Contreras, 2002, p.272)

A compreensão de autonomia como trabalho independente do outro, pode resultar em uma fragmentação, individualismo e em uma compreensão de que a melhoria da educação implicará na soma de esforços individuais, o que desconsidera a dimensão política e empobrece o debate democrático, afinal em uma soma de vozes individuais, quais sujeitos realmente terão voz e serão ouvidos?

A autonomia também pode trazer marcas não democráticas quando utilizada para “defesa” de terreno profissional. Contreras (2002) afirma que a reivindicação por profissionalismo pelos professores está ligada a um conjunto de características tratadas como se pertencem por direito próprio ao trabalho,

É o caso, por exemplo, da reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horário de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas é também, um pedido de reconhecimento ‘como profissionais’, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de ‘estranhos’ em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em um certo sentido, ‘autonomia profissional’, (...) (Contreras, 2002, p. 54)

Nesta situação, os docentes reivindicam autonomia, liberdade em relação à influência de outros atores que não sejam professores, pois afinal eles constituem uma categoria que se dedica a questões educacionais, que se capacita para o exercício de suas funções e por isso, tem competência para tomar as decisões mais acertadas. Este pensamento é muito presente em reuniões de professores que na escola discutem a interferência de Colegiados ou de pais de alunos no processo pedagógico, o que segundo Paro (2002) baseia-se na justificativa de que os responsáveis pelos alunos, principalmente em escolas públicas, têm baixo grau de escolaridade, porém se compreendemos a educação como um direito do cidadão assegurado pela Constituição, apenas os que se capacitam para o pedagógico têm condição de opinar e ajudar a definir?

A ideia de profissionalismo como capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, é uma visão tecnocrática e não representa uma conquista social, segundo Popkewitz (apud Contreras)

(...) os processos de profissionalização têm sido utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino, de tal modo que o fruto foi a homogeneização da prática de docentes, a conseqüente burocratização e perda da autonomia dos professores e banimento da participação social na educação cada vez mais justificado como um âmbito de decisão dos profissionais ou da administração.” (p.61)

Os autores citados parecem nos dar indicações de que a educação por sua complexidade e gama de sujeitos envolvidos não permite que qualquer de seus problemas possa ser resolvido, sem o envolvimento de diversos atores, daí a limitação de se defender uma concepção de autonomia simplesmente como independência ou liberdade e a necessidade de reconhecermos a autonomia como algo processual que só pode ser construída em colaboração, implicando em certa dependência, como afirmado anteriormente por Pacheco (2010) e podendo se concretizar em graus diferenciados.

Para esse processo, de autonomia em rede, onde os vários pontos, em suas especificidades precisam se articular, a participação é extremamente importante, porém Contreras (2002) afirma que esta também pode ser utilizada como forma de controle do trabalho docente. Nas palavras do autor

A participação e a decisão colegiada entre os docentes, embora regulamentada pela administração, legitima-se como um traço de profissionalismo, de tal modo que se cria uma espécie de obrigatoriedade de trabalhar voluntariamente com os colegas. A participação se constrói como requisito de profissionalismo responsável, de modo que não colaborar, seria uma falta de profissionalismo. As formas de controle passam, desse modo, de diretas a participativa (Contreras, 2002, p.67)

Assim, a participação deixa de ser um direito e passa ser uma das obrigações do exercício profissional e quando um professor se recusa participar, isso não é compreendido como protesto a pautas, às vezes impostas por determinações externas à escola, mas como falta de compromisso profissional.

O processo de participação precisa, portanto, superar o sentido de obrigatoriedade e significar uma necessidade para se construir uma autonomia social, que nas palavras de Contreras (2002) “não é mais que o desejo de autogestão da própria comunidade, de aspiração à democracia participativa” (p.216)

### III ) CONTINUANDO ...

Em nossos estudos, mesmo diante da necessidade de aprofundamento, percebemos que autonomia docente, é uma questão que parece fazer parte da história da atividade docente, ora sendo reconhecida ora sendo negada. Entretanto, mesmo nas fases em que é valorizada, pode ser compreendida das mais diversas maneiras.

Discutir autonomia, hoje, tem sua devida importância, à medida que nos deparamos com propostas educacionais que reconhecem que as escolas devam ter organização diferenciada para atender sua comunidade, possibilitando diferentes formas de caminhar, no entanto, este caminhar deverá resultar em um mesmo destino, definido muitas vezes sem a participação dos professores ou das comunidades no entorno das escolas. O mais interessante é que os sujeitos e instituições que definem os destinos, também têm definido os instrumentos que servirão para avaliar como os caminhos têm sido percorridos e orientarão o ponto de chegada. Nessa caminhada, qual é o papel do professor? E mais ainda, quem lhe atribui este papel?

A autonomia docente deve ser um elemento atentamente observado neste percurso e só fará sentido se interligada à questão da autonomia da escola, instituição esta que deve ter clareza de seu papel social e político. Nas palavras de Contreras

Isto significa não só uma compreensão sociológica de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou para a desigualdade social. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais. (Contreras, 2002, p.274)

Assim, reconhecendo a complexidade do tema autonomia que como a própria área educacional, abriga várias interpretações, o debate continua...

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CATANI, Denice Barbara. Estudos da história da profissão docente In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000, pp.585-599
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.
- FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: O lugar social do professor*. RJ: Editora Quartet, 2002
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 2.<sup>a</sup> edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2005. 3.<sup>a</sup> edição.

ROJAS DE ROJAS, Morelba. La autonomia docente en el marco de la realidade educativa. Universidad de los Andes, Venezuela: *Educere*, enero-marzo/2004 vol08, n. 024, pp. 26-33.

UNESCO. Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Primera Reunion Intergubernamental del Proyecto Regional de Educacion para America Latina y el Caribe (prelac) la Habana, Cuba, 14 - 16 de noviembre, 2002 - *Informe Final* - diciembre 2002

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos pedagógicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 2000.

VILLELA, Heloísa de O S. O mestre-escola e a professora In: LOPES, Eliane M. T. ; FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000 pp. 95-134