

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



Dissertação

Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas

Maria Verônica Roldán Pinto

Pelotas, 2017

Maria Verônica Roldán Pinto

Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Conceição Paludo

Pelotas, 2017

Banca examinadora:

Profª Drª Conceição Paludo (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª Drª Maria de Fátima Cossio

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e aos professores,
companheiros de sonhos e de luta.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Mabel (in memoriam), cuja história de vida e atuação nos movimentos sociais, nas comunidades eclesiais de base e na militância política serviu-me, desde a infância, de exemplo de comprometimento, solidariedade, ética e de referência na crença e na luta em favor de uma sociedade mais justa e humana.

Ao meu pai, Ramón, que com seu espírito inquieto, curioso e crítico, me ensinou que é preciso ter um olhar questionador sobre a realidade.

Aos meus irmãos Isabel (in memoriam) e Paulo, pelas experiências compartilhadas no aprendizado do cuidado e da luta pela auto-superação.

Às minhas amigas-irmãs Alessandra, Angela e Carmen, pela presença carinhosa, pelo constante incentivo, companheirismo e inspiração nessa caminhada de sonhos e de luta por uma educação humanizadora e promotora do “ser mais”.

Aos amigos e familiares que, nos momentos difíceis enfrentados nesta trajetória de formação, foram fontes de apoio, encorajamento e estímulo de superação. Em especial à minha tia Graciela e aos meus amigos companheiros de sonho e de caminhada Neci Celente Barcelos e Elni Siqueira Rosa, Jane Molina Schnorr e Paulo Bernardo Schnorr, Sandra Berneira Persch e José Inácio Persch.

Aos professores das Faculdades de História e de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, por terem contribuído de forma fundamental para a minha formação acadêmica e humana.

À minha orientadora, professora Conceição Paludo, pela firmeza, generosidade e amorosidade na orientação. Agradeço também pelas aprendizagens fundamentais construídas nos estudos e debates sobre capitalismo e educação, pelo exemplo de profissional e de ser humano solidário e comprometido com a docência, com as causas e movimentos populares, referência para a construção de uma Educação libertária e transformadora.

Ao professor Gomercindo Ghiggi, por sua gentileza, disponibilidade e contribuição na qualificação desta investigação. Igualmente, pelo estímulo e favorecimento de aprendizagens que propiciaram o aprofundamento no pensamento freiriano, referendando sonhos e esperanças.

À professora Maria de Fátima Cossio, por sua gentileza e disponibilidade em contribuir para a qualificação desta pesquisa, bem como pela generosidade na condução das aprendizagens em torno das políticas públicas de educação, favorecendo a compreensão de aspectos fundamentais que interferem decisivamente no trabalho e na autonomia docentes.

Ao professor Vilmar Pereira, por sua gentileza, disponibilidade e pelos valiosos apontamentos que levaram à qualificação deste trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa: Andréa, Dynara, Franciele, Jéssica, Leonardo, Magda, Paulo e Vanessa, pelo compartilhamento de utopias e inquietações, pelo carinho e companheirismo demonstrados nessa trajetória de crescimento coletivo.

Aos colegas professores que são exemplos de resistência, luta pela qualidade da educação pública e comprometimento com a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e, assim, com a transformação da realidade.

Aos alunos com quem tive e tenho o grande prazer de conviver e que me possibilitam, nas experiências compartilhadas no processo de ensino-aprendizagem, tornar-me uma educadora-educanda e, assim, crescer e caminhar na direção da construção da emancipação humana.

Por fim, à equipe diretiva e aos professores da escola onde se desenvolveu e investigação empírica, pela acolhida, participação e contribuição na construção desta pesquisa.

A todos estes, meu reconhecimento e profunda gratidão!

QUE SABERES RECLAMA O EDUCAR NA FREIREANA VISÃO DE AUTONOMIA?

O legado de Freire é convincente
Nos instiga ao cultivo da Esperança
Eis porque desafios já nos lança
De ousar algo novo à nossa frente
Nossa prática tornar mais consequente
Ao caráter daquela Utopia
De quem, firme, na Causa bem confia
Vamos juntos, então, nos perguntar:
Que saberes reclama o Educar
Na freireana visão de Autonomia?

[...]

Sem discência, a docência não se faz
Educar as supõe interagindo
Ensinar aprendendo é algo lindo
Por tornar quem ensina mais capaz
Sem dizer do prazer que isto traz
Para tanto, requer-se ousadia
De enfrentar o viver que desafia
Aprendendo e ensinando a transformar
Que saberes reclama o Educar
Na freireana visão de Autonomia?

[...]

Ensinar bem vincula ao pensar certo
Horizonte e caminho alternativo
O que falo se mostra no que vivo
Me fazendo por vez curtir “deserto”
Pois quem nutra Horizonte mais aberto
Não desiste de sua Utopia
Mais que a fala, é meu gesto que anuncia
O projeto de mundo a arquitetar
Que saberes reclama o Educar
Na freireana visão de Autonomia?

[...]

Ensinar se revela com atitude
Como seres históricos, sociais
Nos tornando sensíveis sempre mais
Ao diálogo e à luta, p'ra que mude
Tal sistema cruel, insano e rude
Num espaço que a todos propicia
Assumir-se qual Povo em sintonia
Entre si, com o Planeta a celebrar
Que saberes reclama o Educar
Na freireana visão de Autonomia?

(CALADO, 2008, p. 106-108)

RESUMO

Assentado nos pressupostos da teoria freiriana, o presente estudo, que tem por temática central a autonomia docente, é resultado de pesquisa que apresentou uma proposta de investigação sobre o processo de sua constituição, bem como sobre os limites e possibilidades para sua efetivação na atualidade, no interior do estado capitalista. Para tanto, partindo de uma reflexão ancorada na experiência docente da pesquisadora e na sua formação acadêmica, estabeleceu uma análise dos referenciais teóricos da autonomia a partir da modernidade e da autonomia e do trabalho docente autônomo em Paulo Freire, abordando os desafios colocados ao exercício da docência autônoma frente a um contexto histórico marcado, na educação, pelo acirramento da lógica neoliberal no campo das políticas educacionais. Compreender em que medida e de que forma professores de ensino fundamental da rede pública têm enfrentado o desafio da construção de uma docência autônoma, conforme expressa em Freire, constituiu a questão central da pesquisa. O objetivo central deste estudo foi contribuir para subsidiar o debate sobre o trabalho docente autônomo para a concretização de uma educação como 'prática da liberdade', na direção da emancipação. O estudo de caso foi desenvolvido em uma escola municipal da periferia do município de Pelotas/RS. O percurso metodológico, fundamentado na abordagem qualitativa e no enfoque materialista histórico dialético, englobou inicialmente um estudo bibliográfico para, logo, proceder a uma investigação empírica a partir das técnicas do questionário aberto e da entrevista semiestruturada com professores atuantes no Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino. Categorias como liberdade e emancipação, conscientização e reflexão sobre a ação permearam a análise que se procedeu e que buscou - na conjugação entre teoria e prática - produzir contribuições para a efetivação de novas práticas docentes que rumem para a construção de uma autonomia docente de perspectiva freiriana e, conseqüentemente, de uma educação emancipatória. Os resultados apontam que os professores conseguem, apesar dos limites enfrentados diuturnamente no exercício de sua profissão, vislumbrar experiências de autonomia, conforme expressa em Freire, corroborando com a hipótese de os mesmos a buscam, mas que esta se vê fortemente dificultada pelos condicionantes econômicos, políticos e socioculturais, que tolhem seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Autonomia docente, emancipação, Paulo Freire.

ABSTRACT

Based on the assumptions of Paulo Freire's theory, the present study which is centered on teaching autonomy, is the result of a research which presented a research proposal on the process of its establishment, as well as on the limits and possibilities for its establishment nowadays, in the capitalist state. In order to do so, starting from a reflection anchored in the researcher's teaching experience and her academic background, an analysis of the theoretical references of autonomy was set from the modernity, the autonomy and the autonomous teaching work in Paulo Freire, approaching the challenges placed in the exercise of autonomous teaching before a historical context marked, in education, by the increase of the neoliberal logics in the field of educational policies. Understanding the circumstances and in what way elementary education teachers from public schools have faced the challenge of constructing autonomous teaching, as expressed in Freire, has become the central issue of the research. The central goal of this study was to contribute to foster the debate about autonomous teaching work for the achievement of an education as 'practice of freedom', towards emancipation. The case study was carried out at a city public school in the outskirts of the city of Pelotas/RS. The method based on the qualitative approach and on the dialectical historical materialistic focus, initially comprised a bibliographical study for, soon, to proceed to an empirical investigation from the techniques of open questionnaire and semi-structured interview with teachers working in Elementary Education in the city government public schools. Categories such as freedom and emancipation, awareness and reflection on the action permeated the analysis that followed and that sought – in the combination of theory and practice – to produce contributions for the effectiveness of new teaching practices that lead to the construction of a teaching autonomy of Freire perspective and, therefore, to an emancipator education. The results point out that the teachers can, despite the limits they face daily at work, envision experiences of autonomy, as expressed in Freire, corroborating the hypothesis that they seek it but that it strongly complicated by economical, political, socio-cultural determinants which hamper its development.

Key words: Teaching autonomy, emancipation, Paulo Freire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. AUTONOMIA E DOCÊNCIA AUTÔNOMA EM PAULO FREIRE	21
1.1 Notas sobre o conceito de autonomia	22
1.2 Docência e autonomia em Paulo Freire	32
1.2.1 Condições para o exercício da docência autônoma desde a perspectiva freiriana	41
2. DOCÊNCIA AUTÔNOMA, NOVAS EXIGÊNCIAS DO CAPITAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	46
2.1 Reflexões acerca do neoliberalismo	46
2.2 Neoliberalismo e educação	50
2.2.1 As reformas educacionais neoliberais e suas implicações para o trabalho e a autonomia docentes	60
2.2.2 Reflexões sobre resistência, contra-hegemonia, formação e fortalecimento da autonomia docente	66
3. O ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: OS PROFESSORES E A BUSCA POR UMA DOCÊNCIA AUTÔNOMA SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA	78
3.1 Contexto de realização da Pesquisa	79
3.1.1 A escola investigada	82
3.1.2 Os sujeitos da pesquisa	84
3.2 Buscando caminhos: a imprescindível reflexão sobre a prática na busca por uma docência autônoma	85
3.2.1 A compreensão sobre a autonomia docente: mais presenças do que ausências	86
3.2.2 A vivência da autonomia na escola: aproximações com Freire no entendimento sobre o exercício da autonomia docente e limitações na compressão dos limites ou impeditivos à prática autônoma	91
3.2.3 As possibilidades vislumbradas no desafio da construção da autonomia docente	105
CONCLUSÃO: DOCÊNCIA AUTÔNOMA, LIMITES E POSSIBILIDADES DO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA DOCENTE A PARTIR DO ESTUDO DE CASO	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICES	122

INTRODUÇÃO

Ação-reflexão–ação. Quanto sonho, inquietude e esperança estão inseridos nesse movimento? Quanta utopia se faz presente nessa caminhada que, muitas vezes solitária, não pode de forma alguma prescindir da fundamental solidariedade? Solidariedade com esse ser humano educando que *está sendo* e ao mesmo tempo encerra o “vir-a-ser”. Solidariedade também com esse ser humano educador que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas cotidianamente, não deixa de acreditar que é possível através de seu trabalho contribuir com a construção de uma sociedade mais humanizada, e que é apenas no respeitoso encontro com o outro que pode possibilitar-se e possibilitar “ser mais”¹, ao caminhar juntos na direção de sua emancipação e humanização.

Entretanto, para que a pedagogia vivenciada esteja a serviço de uma concepção de educação emancipadora e humanizadora, é imprescindível que a interação entre os sujeitos esteja marcada pela ética, pelo acolhimento do que o outro tem a comunicar, a fim de que se estabeleça um processo educativo voltado para a formação para a autonomia.

E foi este um dos grandes desafios com os quais me deparei ao ingressar na profissão de professora e perceber que, se por um lado havia o desejo de liberdade e de educar e educar-me para a autonomia, por outro havia um limite tênue entre esse desejo de emancipação e uma tendência à reprodução de condicionamentos herdados a partir da vivência de um modelo de educação autoritária. Quanto de dominação havia em minha prática pedagógica? Até que ponto vinha reproduzindo velhos condicionamentos? Dessa forma percebi que, apesar do discurso incorporado em favor de uma educação libertadora, precisava romper com o autoritarismo herdado, com a tendência de reproduzir as relações vivenciadas em um contexto heterônomo opressor.

¹A categoria “ser mais” encontra-se situada na obra de Freire como um conceito chave para sua concepção de ser humano. Como tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica de Freire, tais como, “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica”. (ZITKOSKI, Jaime J. Ser mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.369-371).

Paulo Freire², em sua obra “*Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*” (2014c), aponta que os sonhos, indispensáveis para a transformação da realidade, encerram essa luta travada a partir da superação de obstáculos e que

Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. E que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos (FREIRE, 2014c, p. 62).

Aos poucos fui percebendo que era fundamental gerar consciência sobre as marcas de opressão que impregnavam minha prática docente, a fim de transformá-la e abrir espaço em minha sala de aula para a afirmação do sonho possível, do exercício da autonomia baseado na dialogicidade, no diálogo nascido a partir da prática da liberdade. Nesse sentido, Freire afirma que

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos (FREIRE, 2014c, p. 35).

Foram essas algumas das inquietações e, ao mesmo tempo, indignações, que perduraram e ainda perduram em minha trajetória de professora que se busca autônoma, e as quais me aproximam do ideário de Paulo Freire, fazendo de sua teoria uma leitura tão instigante quanto necessária nesta busca pela superação de limites e afirmação dos sonhos e da esperança. Ao longo desta trajetória fui percebendo que estas e outras inquietações e indignações me aproximavam da trajetória de professores que, como eu, se deparavam cotidianamente com os desafios para a superação de limites e construção de possibilidades que lhes permitissem ser mais e construir experiências renovadas e renovadoras de busca da sua autonomia e, conseqüentemente, de uma educação emancipadora.

O presente estudo, tendo por temática central a docência autônoma, buscou problematizar quais desafios são colocados aos professores na contemporaneidade

² Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19/09/1921 – São Paulo, 02/05/1997), educador e filósofo brasileiro.

para seu exercício, sob uma perspectiva freiriana, no estado capitalista. Originou-se tendo por base as inquietações da pesquisadora como professora de escola pública, bem como estudos e discussões realizadas na condição de aluna especial nos 1º e 2º semestres letivos de 2013 e, posteriormente, como aluna regular do mestrado vinculada à linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Um breve estudo do pensamento de John Locke, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygostky, proporcionou reflexões pertinentes que suscitaram uma maior compreensão sobre o desenvolvimento do conceito e do ideal de autonomia, bem como dos aspectos que caracterizam a autonomia e a heteronomia e a relação entre ambas. Igualmente, recorreu-se à construção teórica de Karl Marx e Friedrich Engels, trazendo para este estudo a contribuição do seu pensamento para a contextualização, análise e crítica da educação sob as relações capitalistas. Os referidos autores trouxeram elementos fundamentais para o debate sobre a constituição da autonomia, tendo me construído nesta discussão e auxiliado na produção do projeto da dissertação. Igualmente, considerou-se significativo recorrer a estes teóricos por serem importantes referenciais para uma maior compreensão destes conceitos no período anterior à elaboração do pensamento freiriano e, da mesma forma, da obra de Paulo Freire, uma vez que se reconhecem elementos destes autores dispersos em toda ela e, inclusive, na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2004).

As leituras de obras do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire e de seus estudiosos levaram ao aprofundamento do seu pensamento, sobretudo acerca de sua construção teórica ao redor das categorias da docência e da autonomia.

Foram também realizados estudos referentes ao contexto das políticas públicas de educação na contemporaneidade; à metodologia de pesquisa; ao trabalho e à educação sob o capitalismo, estabelecendo-se relações entre esses, o método dialético de investigação e a inovação teórica conceitual realizada por Marx e Engels.

A teoria de Freire coloca em seu centro a questão da autonomia e da construção do sujeito autônomo, particularmente através da educação. Segundo Gadotti (2003), Freire situa-se entre os pedagogos humanistas e críticos que deram uma contribuição decisiva à concepção dialética da educação, ao construir uma teoria pedagógica que objetiva a conscientização e uma pedagogia da libertação

onde o educador tem um papel diretivo e problematizador na formação para a autonomia. Para Freire (2004), a autonomia é tarefa fundamental no ato educativo e na construção de uma sociedade democrática. Em “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*” (2004), escreve e reflete acerca da postura do professor autônomo:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2004, p. 98).

Por referendar a necessidade da assunção de uma docência autônoma para que se estabeleça o desenvolvimento de uma educação emancipadora e do papel do educador enquanto agente de transformação, Freire constituiu o referencial teórico balizador desta pesquisa.

Partiu-se da hipótese de que, apesar de os professores buscarem uma docência autônoma, os condicionantes econômicos, políticos e socioculturais terminam por impor grandes limitações ao desenvolvimento da autonomia docente.

Considerando a importância do estudo para a proposta da Educação Libertadora de Paulo Freire e para o avanço da qualidade do ensino indagou-se: em que medida e de que forma professores da Educação Fundamental da rede pública municipal de Pelotas, cidade localizada no Estado do Rio Grande do Sul, têm vivenciado a autonomia na escola? Da mesma forma, perguntou-se: quais são os desafios centrais que enfrentam para o exercício da autonomia na escola e nos processos educativos com seus educandos?

Compreender em que medida e de que forma professores de ensino fundamental da rede pública têm enfrentado o desafio da construção de uma docência autônoma, conforme expressa em Freire, constituiu assim a questão central da pesquisa.

Como objetivo geral, pretendeu-se contribuir para subsidiar o debate sobre o trabalho docente autônomo para a concretização de uma educação como ‘prática da liberdade’, na direção da emancipação.

Como objetivos específicos, pretendeu-se: aprofundar o conceito de autonomia em Freire, assim como a sua relação com a educação como ‘prática da

liberdade'; analisar se a compreensão de autonomia dos professores vai ao encontro do conceito de autonomia em Freire; compreender em que medida os professores se percebem enquanto sujeitos autônomos no exercício de sua profissão; refletir sobre os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho desenvolvido pelos professores que pudessem impedir o exercício da autonomia docente; compreender as possibilidades vislumbradas pelos professores no exercício da docência que levariam à construção da autonomia docente; contribuir para a mobilização de reflexões que possam levar à confrontação entre teoria e prática, favorecendo a assunção de novas posturas que levem os professores a uma aproximação cada vez maior de uma experiência de docência autônoma.

Com base nos estudos teóricos observou-se que, segundo a teoria de Paulo Freire, é a partir da reflexão sobre sua prática que os professores poderão alcançar a conscientização necessária para a adoção de novas posturas que levem à construção de uma docência autônoma. Para isso, Freire (2004) afirma ser de fundamental importância que o professor duvide e se indague quanto ao conhecimento que está colocado, às suas concepções de aluno, de professor, de escola, de educação e mesmo quanto ao tipo de indivíduo e sociedade a favor dos quais está exercendo sua docência. Somente refletindo sobre sua prática é que poderá aprimorá-la, enriquecê-la, e modificá-la sempre que necessário.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo (FREIRE, 2004, p. 39).

Compreende-se, a partir de Freire (2004), que dessa maneira é provável que se vão efetivando mudanças significativas que levem à adoção de novas posturas, à inserção de novas práticas e ao estabelecimento de uma docência autônoma e, conseqüentemente, de uma educação libertadora.

A metodologia utilizada para esta pesquisa compreendeu o estudo bibliográfico e a pesquisa empírica, assentados sobre uma abordagem qualitativa e sobre um enfoque materialista histórico dialético. Optou-se por realizar a investigação empírica a partir de um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de Pelotas.

Sobre a pesquisa qualitativa, Triviños (1987) afirma que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica na realização de seu estudo, e que os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico, que deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e objetivação.

Frigotto (2000, p. 79) explicita a dialética materialista [...] “como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação.” Há, nesse sentido, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo e de uma nova síntese no plano do conhecimento e também da ação. “Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas” (FRIGOTTO, 2000, p. 81). No entanto, a busca por uma postura materialista histórica dialética na construção do conhecimento não se limita à apreensão de um conjunto de categorias e conceitos, sendo esse um movimento igualmente prático, empírico, uma vez que a pesquisa desenvolvida partiu primeiramente dessas categorias e conceitos apreendidos na teoria de Paulo Freire para, logo, aproximá-los das práticas desenvolvidas no interior da escola pelos docentes e, assim, buscar subsídios para a construção de novos conhecimentos, visando a um dos principais objetivos deste estudo, qual seja, a contribuição para o debate e a reflexão nascida do contraponto entre teoria e prática, bem como para a assunção de novas experiências docentes, ainda mais autônomas e emancipatórias.

Nas primeiras etapas da pesquisa foi realizado um estudo bibliográfico visando uma maior compreensão sobre o desenvolvimento histórico-filosófico do conceito e do ideal de autonomia, bem como de obras de Paulo Freire e de estudiosos do autor que contemplassem as categorias docência e autonomia. Segundo Lima e Miotto (2007, p. 40): “a pesquisa bibliográfica requer do realizador a atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça”.

Ainda, segundo os mesmos autores, numa pesquisa que envolva investigação bibliográfica, a leitura apresenta-se como fundamental técnica de coleta de dados, pois “é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar sua consistência” (ibid., p. 41).

No estudo bibliográfico, o trabalho foi sustentado a partir de leituras que visavam obter as informações e dados necessários em cada fase da pesquisa, tendo sido observadas as seguintes etapas, referidas por Lima e Miotto (2007): leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva (ou crítica) e leitura interpretativa.

A partir da leitura de reconhecimento, buscou-se localizar e selecionar o material que pudesse apresentar informações e dados referentes aos temas da autonomia e docência autônoma. Na leitura exploratória, verificou-se se as informações e dados selecionados realmente interessavam ao estudo realizado. Durante a leitura seletiva foi determinado que material estivesse diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa, ou seja, as informações relevantes.

Após as leituras de reconhecimento, exploratória e seletiva, foi desenvolvida a realização da leitura reflexiva ou crítica, quando se procedeu à ordenação e sumarização das informações contidas nos textos escolhidos como definitivos. Esse foi o momento da compreensão das afirmações dos autores e de suas motivações.

Finalmente, foi realizada a leitura interpretativa, momento mais complexo da pesquisa, do entrelaçamento das ideias das obras com o problema de pesquisa. Buscou-se, nesta etapa, interpretar as ideias dos autores, associando-as aos propósitos do pesquisador, que norteou este momento do trabalho. (LIMA e MIOTTO, 2007).

As leituras realizadas para o desenvolvimento da pesquisa atenderam às etapas descritas acima. Tendo como foco a autonomia e a investigação da historicidade do conceito visou-se explicitar o desenvolvimento histórico da concepção de autonomia, principalmente a partir do pensamento filosófico iluminista, portanto, detendo-se mais especificamente sobre a Idade Moderna. As obras lidas nesta fase da pesquisa foram aquelas onde se tornou possível pesquisar a História do Pensamento Filosófico e sua evolução, seja através de clássicos, ou de estudiosos do tema e que foram citadas na escrita do texto.

No que diz respeito ao autor central desta pesquisa, Paulo Freire, seu conceito de autonomia e sua proposta educativa, foi realizada a leitura voltada especificamente para o levantamento sobre a temática da pesquisa: docência e autonomia em Freire, bem como sobre outras categorias prévias que se inserem dentro desta temática, a saber: liberdade e emancipação, formação docente, consciência e reflexão sobre a prática.

Na continuidade, deu-se a realização de um estudo empírico. Abordando a questão das técnicas e métodos na pesquisa qualitativa, Triviños (1987) diz que o pesquisador qualitativo que considera a participação do sujeito como elemento de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações, em que se destacam, dentre outros, o questionário aberto, a entrevista semiestruturada e o método de análise de conteúdo, enquanto instrumentos decisivos para estudar processos e produtos de interesse do investigador qualitativo.

Assim, concomitante com as leituras de aprofundamento da problemática da pesquisa, foi desenvolvida pesquisa de campo utilizando-se como técnicas de coleta de dados o questionário aberto e a entrevista semiestruturada, que forneceram base para a análise de conteúdo dos dados:

Trata-se de discutir os conceitos, as categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material. Que categorias interessam? A discussão teórica que se põe desde o início reaparece aqui com novas determinações produzidas pelo movimento da investigação (FRIGOTTO, 2000, p.88).

A pesquisa empírica centrou-se, inicialmente, num universo de doze professores que responderam ao questionário distribuído para todos os professores que atuam nessa escola. A aplicação deste instrumento objetivou tanto uma visão da totalidade do universo dos pesquisados, como uma primeira coleta de dados da análise do empírico. Posteriormente, foram escolhidos cinco destes professores para proceder-se a análise de dados coletados a partir da aplicação de questionário aberto, bem como da realização de entrevista semiestruturada, visando o aprofundamento da análise do empírico. O critério de seleção dos professores foi de que estes se encontrassem atuando em sala de aula nos anos letivos de 2015 e 2016, nos anos/séries iniciais e/ou finais do ensino fundamental. A investigação proposta teve também, como instrumentos que orientaram o trabalho para um olhar atento às questões do contexto pesquisado, a análise de documentos da escola buscando identificar a compreensão de mundo, por parte dos professores, e também do papel da escola e seus objetivos. Para essa análise foram lidos os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno.

Na análise dos dados foi desenvolvido o estabelecimento das conexões, mediações, contradições acerca da problemática da pesquisa, identificando-se as

determinações fundamentais e também secundárias do problema e estabelecendo-se relações entre parte e totalidade, para, finalmente, passar-se para o processo de síntese da investigação que, de acordo com Frigotto (ibid, p.89),

É a exposição orgânica, coerente, concisa das “múltiplas determinações” que explicam a problemática investigada. Aqui não só aparece o avanço em cima do conhecimento anterior, mas também as questões pendentes e a própria redefinição das categorias, conceitos, etc. Na síntese, de outra parte, discutem-se as implicações para a ação concreta. Repõe-se aqui o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais consequente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o estabelecimento de relações entre categorias e conceitos, bem como suas redefinições, estiveram pautadas no encontro entre teoria e prática e no movimento contínuo de ação-reflexão-ação, apresentados neste estudo como pressuposto para a construção de novas e renovadas práticas pedagógicas que possam vir a propiciar o fortalecimento e a construção da autonomia docente e, por consequência, de uma educação para a emancipação.

O debate e a reflexão sobre a experiência docente e, particularmente, sobre a construção de uma docência autônoma, são fundamentais para que se promova a imprescindível conscientização sobre a possibilidade da mudança de paradigmas e da instauração de um novo modelo educacional. Em “*Pedagogia: diálogo e conflito*”, Freire et al. (1985) afirmam que

A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda. Esse aprofundamento é gerado na práxis e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização o intensifica. É um ciclo dinâmico (FREIRE et al., 1985, p.115).

Por compreender-se que o reconhecimento, a percepção e a personificação dos saberes necessários para o exercício da autonomia pelo professor, defendidos por Freire (2004) como caminhos para a efetivação do processo de construção de uma pedagogia autônoma, bem como seu compartilhamento são fundamentais para que se estabeleça gradativamente e com qualidade um trabalho docente voltado para a promoção e assunção de práticas pedagógicas comprometidas em educar para a emancipação e a liberdade, é que se justificou a realização desta pesquisa. Acredita-se que, para que este processo se concretize, é relevante e urgente

compreender a forma como os professores têm enfrentado os desafios a respeito da efetivação de uma educação autônoma para que, de posse desse conhecimento, possam-se vislumbrar possibilidades que advenham de práticas desenvolvidas por eles no cotidiano da sala de aula, bem como superar os limites que constituem dificuldades para sua efetivação, propiciando-se o compartilhamento de ações pedagógicas que efetivamente levem à assunção de uma docência e de uma educação autônomas. Paulo Freire constitui importante referencial para o educador que busca emancipar-se e emancipar a partir de sua ação pedagógica, fomentando uma reflexão sobre sua ação que permite instrumentalizar sua prática e superar velhos condicionamentos.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo apresentam-se os referenciais da docência autônoma, procedendo-se inicialmente a um resgate do desenvolvimento do ideal de formação de seres humanos autônomos na modernidade, para posteriormente realizar-se uma análise sobre a categoria da autonomia e do processo de constituição da docência autônoma em Freire, discutindo-se sobre os desafios colocados aos professores para a efetivação da autonomia docente em uma perspectiva freiriana.

No segundo capítulo é desenvolvida uma reflexão acerca do neoliberalismo no contexto atual e do conseqüente acirramento da lógica neoliberal no campo das políticas educacionais, dos seus reflexos sobre a educação e o trabalho e autonomia docentes, bem como sobre o papel da formação docente e a necessidade da construção de experiências contra-hegemônicas e de resistência aos ditames da lógica capitalista na educação, para o fortalecimento da autonomia docente.

No terceiro capítulo apresentam-se as informações relevantes sobre o lócus da investigação e as motivações para a escolha dessa escola para o trabalho de campo, bem como uma breve descrição dos sujeitos da pesquisa. Logo, desenvolve-se a análise dos dados coletados na investigação empírica e o estabelecimento de relações destes com o referencial teórico que norteia este estudo, problematizando a questão que mobilizou esta pesquisa.

Por fim, são apresentadas as conclusões deste estudo, refletindo-se sobre os limites e as possibilidades do exercício da autonomia docente, segundo Freire e à luz da experiência docente, na busca por uma educação como prática da liberdade, na direção da emancipação humana.

1. AUTONOMIA E DOCÊNCIA AUTÔNOMA EM PAULO FREIRE

Ao abordar os referenciais da docência autônoma buscou-se, num primeiro momento, tecer algumas considerações sobre a formação do conceito de autonomia e dos aspectos que a caracterizam, bem como sobre a relação entre autonomia e heteronomia, objetivando-se contextualizar o processo que levou ao desenvolvimento de um ideal de formação de seres humanos autônomos e o propósito deste, particularmente no campo da educação, durante a Idade Moderna. Discutiu-se, ainda que brevemente, acerca desse processo de constituição do conceito e da luta pela autonomia, desde a modernidade até a contemporaneidade, nos âmbitos político e pedagógico.

A fim de construir-se o referencial teórico balizador desta pesquisa, foram desenvolvidas leituras voltadas para o levantamento de dados acerca do significado de docência e autonomia em Freire. As obras exploradas para esse propósito se constituíram, fundamentalmente, de obras de Paulo Freire, bem como de autores comentadores de sua teoria que abordassem a temática central deste estudo e discussões acerca das categorias centrais de análise do problema proposto. Para tanto, explorou-se em Freire: *Pedagogia do Oprimido* (2014d); *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido* (2014b); *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2004); *Educação e Mudança* (2014a); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2014c); *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997); *Ação cultural para a liberdade* (1981); *Educação como prática da liberdade* (1967); *Extensão ou comunicação?* (1985); Freire & Shor: *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1987); Freire; Gadotti; Guimarães: *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985); Freire; Nogueira: *QUE FAZER – Teoria e Prática em Educação Popular* (1993). De autores que escrevem sobre a teoria de Paulo Freire foram lidas as seguintes obras/textos: Andreola; Henz; Kronbauer: *Paulo Freire e o pensamento latino-americano*, in: Streck et al (2010); Andreola: *Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade*. In: Streck (2001); Calado: *Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxiana* (2008); Ghiggi; Pitano: *Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Paulo Freire: (re)visitando intencionalidades*

educativas (2009); Ghiggi: *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação* (2008); Ghiggi: *A constituição da pedagogia das marchas para a retomada da pedagogia da autonomia: (ou) as (im)possibilidades da educação popular na escola*. In: Pereira; Dias; Alvarenga (Orgs) (2013); Paludo: *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular* (2001); Paludo: *Movimentos Sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire*. In: Streck (2010); Streck (Org): *Paulo Freire: ética, utopia e educação* (2001); Streck et al: *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo* (2010); Streck; Redin; Zitkoski: *Dicionário Paulo Freire* (2010); Zatti: *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire* (2007); Zitkoski: *Paulo Freire & a Educação* (2010).

Desta forma, foi feita uma análise sobre a autonomia e o processo da constituição da docência autônoma em Freire, no sentido de extrair o entendimento de Freire para essa categoria, bem como de explicitar de que forma, a partir de sua teoria, configura-se o exercício da autonomia do professor. Apresentam-se, ainda, as chaves de leitura para análise do empírico.

1.1 Notas sobre o conceito de autonomia

No processo de formação das ideias pedagógicas, pensadores como John Locke³ (1986), Jean Jacques Rousseau⁴ (2000) e Immanuel Kant (2008)

³ Nesse contexto, John Locke (1632 -1704) busca refletir sobre os dogmatismos e absolutismos vigentes, a partir de questões de seu tempo e de uma concepção burguesa de homem e sociedade, tratando as questões da educação e da disciplina com a preocupação de formar o homem para os novos tempos político-culturais que são de desestruturação (absolutismos e dogmatismos) e de construção (sociedade burguesa liberal). Reconhece-se a partir de suas ideias a instalação de um movimento de lançar luzes sobre o mundo medieval, quando se passa a pôr peso na ciência. A construção teórica de John Locke constitui assim a primeira grande instrumentalização da educação para os propósitos da sociedade liberal, servindo de instrumento de formação do homem para o “novo momento” instaurado a partir da revolução burguesa de 1688 na Inglaterra, exercendo grande influência na organização de processos pedagógicos no Ocidente, ao indicar o comportamento de um indivíduo adequado aos “tempos de maior liberdade” (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995). Ao defender que o homem é o sujeito de sua construção, que ele é capaz de desenvolver seu conhecimento através das experiências, investe-o do protagonismo de sua história. Este não mais se constitui enquanto mero juguete de forças transcendentais. O papel da educação seria a formação ampla, física, moral e intelectual desse novo homem que se transformaria num indivíduo que fosse capaz de participar ativamente do processo de construção da sociedade liberal burguesa.

⁴ No século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1712 -1778) também traz importante contribuição para a construção do conceito de autonomia ao afirmar que os homens são independentes, visto que nascidos livres e iguais. Segundo Rousseau: “Essa liberdade comum é uma consequência da natureza do homem, cuja primeira lei é cuidar da própria conservação; seus desvelos primeiros são os que ele deve a si mesmo e, apenas chega à idade madura, como então só ele é juiz dos meios

proporcionaram reflexões que suscitaram uma maior compreensão sobre o desenvolvimento do conceito e do ideal de autonomia que gradativamente passa a figurar como um dos objetivos da educação de um novo homem para um tempo novo, bem como para um novo modelo de sociedade que, tem suas origens ainda no século XIV e que se estrutura durante a Idade Moderna.

Neste novo tempo se produzem novos pensamentos pedagógicos que passam a incorporar questões que contribuiriam para a idealização e a formação de um indivíduo que, a partir de sua liberdade e de sua ação sobre si e o mundo, fosse capaz de participar ativamente do processo de construção da sociedade liberal burguesa. Foi assim que, durante o século XVII, começou a se estruturar o sistema filosófico moderno que buscou no próprio homem o fundamento para uma nova ordem epistemológica, econômica, política e sociocultural⁵.

Ainda no século XVIII, Immanuel Kant (1724-1804) cumpre fundamental papel da afirmação da capacidade do homem enquanto este sujeito construtor de sua história, capaz de se auto-legislar e dar a si mesmo suas próprias leis, capaz de assumir a coragem de servir-se de seu próprio entendimento e atingir sua maioria:

Que um público, porém, esclareça-se a si mesmo, é ainda assim possível; é até, se lhe deixarem a liberdade, praticamente inevitável. Pois então sempre se encontrarão alguns homens pensando por si mesmos, incluindo os tutores oficiais da grande maioria, que, após terem eles mesmos rejeitado o jogo da minoridade, difundirão o espírito de uma apreciação razoável de seu próprio valor e a vocação de cada homem de pensar por si mesmo (KANT, 2008, p. 2).

competentes de conservar-se, fica árbitro de si mesmo" (ROUSSEAU, 2000, p. 22). Ainda afirma Rousseau que, tendo nascido livre, a liberdade do homem lhe pertence e por essa razão apenas ele pode dispor dela. Renunciar a essa liberdade, para Rousseau, significa renunciar à própria qualidade de homem, aos seus direitos humanos e aos próprios deveres, pois "para quem renuncia a tudo, não há compensação possível, e renúncia tal é incompatível com a natureza do homem, pois rouba às suas ações toda a moralidade quem tira a seu querer toda a liberdade" (ROUSSEAU, 2000, p. 25).

⁵ No âmbito do conhecimento, passa-se a questionar em relação às possibilidades e aos limites dos seres humanos. O problema maior refere-se à origem do poder dos mesmos: se na razão ou na experiência. O empirismo defende a experiência como fonte fundamental do conhecimento, rompe com a ideia de transcendência e busca, na (ou a partir da) imanência dos fatos, inserir a presença da razão, trazendo a concepção de homem como sujeito, não mais joguete de forças ocultas e transcendentais. Desta forma, o empirismo, tomando a experiência dos homens como critério da verdade, nega o caráter absoluto desta, que pode e deve ser posta à prova e, eventualmente, modificada, corrigida ou abandonada, mas não se opõe ou nega a razão, a menos quando esta pretende estabelecer verdades absolutas e deixa de adequar-se às possibilidades humanas. Por outro lado, o racionalismo defende a tese da necessidade da razão como "concatenação de verdades", no sentido de que ela não pode ser diferente do que é e, portanto, não pode sofrer desmentidos, nem exige confirmações (ABBAGNANO, 2007).

De acordo com Vicente Zatti (2007) foi Kant quem melhor definiu o conceito de autonomia na modernidade, a partir do ideário liberal e burguês de sociedade e educação, tendo visto nesse ideal o fundamento da dignidade humana e do respeito, o que passou a ser central no desenvolvimento dos sistemas legais, educacionais e da sociedade moderna como um todo. Para ele “a concepção kantiana de liberdade como autodeterminação influenciou muito a educação e o modelo escolar criado a partir da modernidade” (ZATTI, 2007, p. 10).

Em “*Sobre a Pedagogia*”, Kant (2002) afirma que o homem necessita fazer uso de sua própria razão, a fim de “formar por si mesmo o projeto de sua conduta” (KANT, 2002, p. 12). A educação conduz o homem através do raciocínio, levando-o a alcançar seu destino. Esta pedagogia primeiramente o sujeita e leva-o à obediência passiva para, logo, permitir-lhe fazer uso de sua reflexão e liberdade, submetidas às regras que, no primeiro momento, provêm do constrangimento e, logo, da moralidade. “É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (KANT, 2002, p. 33), pois desta forma desenvolveria sua autonomia, abandonando progressivamente a condição de heteronomia. Kant aduz ainda que “a lei, considerada em nós, se chama consciência. A consciência é de fato a referência das nossas ações a essa lei” (KANT, 2002, p. 99). Aqui encontramos uma valiosa contribuição para o entendimento de autonomia como um processo de tomada de consciência que se aprofunda no homem a partir do momento em que este se guia por sua própria lei, pensamento este que se faz recorrente na obra freiriana.

Assim, para Kant, a razão deve fornecer a única e suprema norma da moral. O princípio da ação seria a autonomia da vontade, ou seja, a vontade determinada unicamente pela lei prescrita pelo próprio indivíduo. Pensar por si mesmo é ser autônomo, é ser senhor de si, sem interferência de outro que diga como, onde e de que forma fazer. A autonomia demonstra que o homem tem a capacidade de ser dono de si, livre de toda dependência diferente da razão. Dessa forma, ser moral é ser autônomo, ou seja, para uma ação revestir-se de valor moral precisa ser racionalmente determinada. Logo, o que não se obtém por determinação interna, da própria razão, não pode valer como uma lei em uma possível legislação universal, uma vez que o princípio da ação foi heteronomamente obtido. Por conseguinte, a

heteronomia ocorre quando a vontade é dada por sentimentos, impulsos, inclinações e/ou opiniões alheias. (BRESOLIN, 2013).

De acordo com Kant (2008), o homem deve sair de sua menoridade, a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo, da qual ele próprio é culpado caso esta não se encontre na falta de entendimento, mas de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. É difícil para o homem desvencilhar-se da menoridade quando ela se tornou para ele quase uma natureza. No entanto, para que isso ocorra, é preciso ter liberdade de fazer uso público da razão em todas as questões. Esta liberdade é necessária para que possa haver autonomia de pensamento (pensar por conta própria), autonomia da ação e também autonomia da palavra:

Segundo Kant, a liberdade de pensar se opõe à coação civil que estabelece a submissão do sujeito a leis externas não reconhecidas como racionais e boas, o que consiste em heteronomia. A coação civil quando retira do homem a liberdade de falar, de escrever, também retira a liberdade de pensar, pois nós pensamos em conjunto com as outras pessoas na medida em que nos comunicamos. Portanto, a supressão da liberdade de comunicar também é supressão da liberdade de pensar (ZATTI, 2007, p. 36).

Se os autores citados ressaltaram o conceito de autonomia, desde a nova ordem que ia surgindo e se firmou no século XIX, vinculado ao pensamento liberal burguês, outros autores a conceituaram tendo como referência a educação e outra ordem, a ser construída pelos seres humanos a partir de sua ação no e sobre o mundo, no qual a educação exerceria um papel fundamental no processo de transformação social.

Ao analisar o desenvolvimento do conceito de autonomia na perspectiva dos movimentos políticos, Angela Maria Martins (2002) aponta que:

O desenvolvimento e a consolidação do modo capitalista de produção ao longo do século XIX ocorreram em contexto de profundas mudanças filosóficas, políticas e sociais, marcadas, sobretudo, pelo advento das teorias liberais e democráticas constituídas no bojo do pensamento iluminista e pelas ideias socialistas (MARTINS, 2002, p. 213).

Para a autora se, por um lado, houve o desenvolvimento do liberalismo como expressão dos ideais da burguesia enquanto justificativa, a partir dele e da democracia, para sua situação socioeconômica, para suas aspirações políticas e para garantia dos direitos naturais do indivíduo e dentre eles, sobretudo, o direito à

propriedade privada, surgem, por outro lado, o socialismo, o sindicalismo e o anarquismo como tentativas de solucionar os graves problemas econômicos e sociais criados pelo capitalismo para a classe trabalhadora e perspectivas de uma nova organização da sociedade.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) deram uma enorme contribuição para a reconfiguração do conceito e da compreensão do processo de constituição da autonomia humana, bem como para a estruturação do movimento dos trabalhadores, que passam a se organizar em torno da luta pela igualdade social, permeando os movimentos autonomistas a partir de então.

Segundo Martins:

As ideias socialistas construídas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), [...] preconizavam a possibilidade de uma ampla transformação econômica, política e social na sociedade capitalista, indicando os meios para sua concretização. [...] prevalecia o ideal de instaurar nova ordem social e econômica justa e igualitária. Para tanto, constroem uma trajetória intelectual que produziu vasta obra dedicada a desenvolver os principais conceitos que marcariam boa parte da produção do pensamento social a partir do século XIX (MARTINS, 2002, p. 214).

Em “*O manifesto do partido comunista*”, Marx e Engels (1848) apontam que, se para o burguês o cessar da propriedade de classe é o cessar da própria produção, também o cessar da cultura de classe é o cessar da cultura em geral. A cultura cuja perda o burguês lamenta representa a formação para a máquina.

Marx e Engels tecem uma fervorosa crítica à educação promovida pela classe dominante capitalista:

E não está também a vossa educação determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que educaís, pela intromissão mais directa ou mais indirecta da sociedade, por meio da escola, etc.? Os comunistas não inventam o efeito da sociedade sobre a educação; apenas transformam o seu carácter, arrancam a educação à influência da classe dominante. O palavreado burguês acerca da família e da educação, acerca da relação íntima de pais e filhos, torna-se tanto mais repugnante quanto mais, em consequência da grande indústria, todos os laços de família dos proletários são rasgados e os seus filhos transformados em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho (MARX; ENGELS, 1848, p. 4-5).

Para os autores, através da revolução do proletariado e de sua elevação à classe dominante, proceder-se-ia à centralização dos instrumentos de produção na mão do Estado, com a efetivação de medidas que revolucionariam todo o modo de

produção. Dentre essas medidas, figura a “Unificação da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 1848, p. 7), ou seja, a educação pelo trabalho produtivo.

Nas “*Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões*”, Marx (1866) defende a instrução escolar como antídoto contra as tendências de um sistema social degradante que reduz o operário a mero instrumento de acumulação do capital. O futuro da classe operária dependeria, segundo Marx, da formação da geração nascente, através da qual estaria a salvo dos efeitos esmagadores do sistema capitalista e pela qual seria efetivada a elevação da classe operária acima do nível das classes superior e média:

Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, excepto quando combinado com educação. Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: *Educação mental*. Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos (MARX, 1866, p. 4-5).

Em “*O Capital*”, Marx (2002) defende a conjugação de trabalho produtivo, ensino e ginástica, como caminho para a formação elevada da classe operária:

Do sistema fabril [...], brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (MARX, 2002, p. 112).

Essa formação integral dos seres humanos, defendida por Marx, como caminho para a elevação da classe trabalhadora em todas as dimensões (educação omnilateral), produziria as condições necessárias para que se efetivasse a revolução do proletariado, sua ascensão à condição de classe dominante e, conseqüentemente, sua emancipação. Marx aponta, ainda, a supressão da propriedade privada como caminho para a emancipação humana, já que esta levaria à superação do estado de estranhamento e alienação do homem para consigo mesmo e de sua redução a mero instrumento de acumulação de capital ao qual estava reduzido nas relações de trabalho capitalistas:

[...] A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem ([...]) Eu só posso, em termos práticos, relacionar-me humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com o homem. A essência ou fruição perderam, assim, a natureza egoísta e a natureza a sua mera utilidade (*Nutgllirhkeit*) na medida em que a utilidade (*Nutzen*) se tornou utilidade humana (MARX, 2004, p.109).

Para Marx, o processo de emancipação humana, além de estar ligado ao trabalho produtivo e à formação integral, vincula-se à libertação do homem das relações heterônomas de dominação, à superação da exploração a que se vê submetido na sociedade capitalista e das relações humanas determinadas pelo capital.

Rzatki (2008) aponta essa subjugação da vida real, no capitalismo, as determinações do capital, curvando-se às necessidades deste e que, portanto, “a inexistência da autonomia se ratifica pela existência de uma consciência descolada das necessidades humanas” (RZATKI, 2008, p. 85).

Dessa maneira depreende-se que, para que o homem possa alcançar sua emancipação, é preciso primeiramente que se liberte dos condicionantes que restringem sua assunção enquanto homem individual, numa clara distinção da emancipação política presente no interior da sociedade burguesa:

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, p. 54).

Assim, de acordo com Marx (2010), é preciso que as relações pautadas pelos interesses da sociedade burguesa, materializados no Estado, que colocam os seres humanos numa situação de ser estranhado, logo, numa condição de heteronomia, limitados à emancipação política, sejam ultrapassadas a partir da superação da sociedade do capital, libertando-se da dominação e exploração que os mantêm

alienados de si e alcançando, desta forma, a verdadeira emancipação: a emancipação humana, a sua autonomia.

Os rumos que foram tomados pelo movimento internacional de trabalhadores durante a primeira metade do século XX promoveram a consolidação do conceito de autonomia no pensamento social e, igualmente, na educação. Instaure-se assim um novo tempo, em que os valores democráticos surgem também como vetores da política institucional. No cenário político, a reivindicação por autonomia constitui o elemento que agrega diferentes movimentos que proclamam a necessidade de redirecionamento da ação política em torno dos ideais de uma sociedade justa. Nessa nova etapa histórica, instaurada a partir da emergência do socialismo soviético, a política revolucionária passa a ser a práxis que orienta a sociedade de modo a permitir a autonomia de todos, em que pese o fato de que tal política nunca tenha existido até hoje, e que a autonomia permaneça enquanto eterna possibilidade, enquanto eterno vir a ser, aguardando pelo momento de conquistar concretude (MARTINS, 2002).

Segundo Moacir Gadotti (1997), “discutir o tema da autonomia é discutir a própria história da educação, na medida em que podemos ver a história da luta pela autonomia intelectual e institucional da escola, associada à liberdade de expressão e de ensino” (GADOTTI, 1997, p. 9). Para o autor, o movimento antiautoritário na educação não é recente. Ele inaugura a diferença entre Escola Tradicional (centrada no mestre) e entre a Escola Nova (centrada no aluno), que se constitui como novo paradigma educativo frente à escola pública burguesa e que encontra em John Dewey (1859-1952) seu expoente máximo. Mas “a educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalista. Buscava a convivência democrática sem, porém, por em questão a sociedade de classes” (GADOTTI, 2003, p. 143).

Dentre os pensadores escolanovistas, Jean Piaget (1896-1980) consagrou os princípios da autonomia e da autoatividade do educando, dedicando diversos estudos ao tema da autonomia dos estudantes e da escola. Para Piaget, “o objetivo da educação não deveria ser repetir ou conservar verdades acabadas, mas aprender por si próprio a conquista do verdadeiro” (GADOTTI, 2003, p. 146).

Segundo Zatti (2007), Piaget é herdeiro da temática educacional desenvolvida por Kant, fazendo igualmente da autonomia um dos principais objetivos da educação. A partir da teoria de Piaget (1994) pode-se dividir a autonomia em dois

aspectos: o moral e o intelectual. Para a autonomia moral, é importante que os indivíduos tornem-se capazes de tomar decisões por conta própria, considerando os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir. Isso implica aprender a levar em conta os pontos de vista das outras pessoas, já que para Piaget a autonomia moral se alcança a partir da inter-relação com as demais pessoas. Autonomia intelectual é a capacidade de seguir a própria opinião, enquanto a heteronomia é seguir a opinião de outra pessoa.

A autonomia, desta forma, para o autor, pressupõe a interiorização de limites colocados por forças exteriores ao sujeito, a consciência dos limites estabelecidos por valores sociais e normas morais, onde a cooperação tem papel fundamental em sua construção. A regra coletiva, inicialmente exterior ao indivíduo e sagrada, vai pouco a pouco sendo interiorizada e aparecendo como resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. A partir da união da cooperação e da autonomia, etapa que sucede à do egocentrismo e da coação, a regra passa a ser concebida como uma livre decisão das próprias consciências, podendo ser modificada e adaptada às tendências do grupo, construção progressiva e autônoma. Assim, “é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva” (PIAGET, 1994, p. 64).

Para Piaget, é a partir da vida em grupo que surgem novas características de obrigação e regularidade, gerando o sentimento de moralidade e de respeito à regra. A regra, portanto, não é outra coisa que a condição de existência do grupo social, obrigatória à consciência, que é transformada pela vida comum em sua própria estrutura. Heteronomia e autonomia são, assim, os dois polos dessa evolução. Na menoridade, a regra é uma realidade sagrada por ser tradicional; na maioridade, depende de acordo mútuo:

De fato, nossos estudos anteriores nos têm levado a admitir que as normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, origem da lógica das relações, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. Que a cooperação seja um resultado ou uma causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo, a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em “se situar” para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral (PIAGET, 1994, p.91).

Ao abordar a formação do sujeito autônomo, Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) apresenta o conceito de autorregulação e as influências do meio social a partir da internalização de signos (normas, regras) externos.

Segundo Vygotsky (1991), no desenvolvimento dos indivíduos suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1991, p. 24).

O processo de internalização de normas e regras consiste numa série de transformações. Primeiramente uma operação, inicialmente atividade externa, é reconstruída e começa a ocorrer internamente, transformando-se em um processo intrapessoal. As funções no desenvolvimento do indivíduo aparecem, primeiro, no nível social (interpsicológico) e, depois, no nível individual (intrapicológico). Assim, todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos.

Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis (VYGOTSKY, 1991, p. 41).

A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos deixam de existir e são incorporados nesse sistema de comportamento, culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. “Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica ‘interiorizam-se’, tornando-se a base da fala interior” (VYGOTSKY, 1991, p. 41).

Desta forma, como se pode perceber, à medida que o sujeito se constitui de acordo com o que é significado pelos outros, produz seus próprios significados e assume o controle voluntário de seu comportamento. A linguagem deixa de ser somente externa e exercida pelo outro para se tornar interna, e o sujeito se torna capaz de se autorregular e tomar decisões, já que internalizou as normas e regras do social, desenvolvendo sua autonomia.

Vygotsky estabelece a relação entre sujeito, cultura e história como fundamentos integrados que se desenvolvem no seio do indivíduo de forma única e particularizada. Para fundamentar seus pensamentos e ações o sujeito internaliza procedimentos diversos de suas funções psicológicas por meio de instrumentos dados cultural e historicamente para promover suas transformações no mundo (SILVA; GOMES, 2013).

Ao analisar as confluências entre as teorias de Piaget e Vygotsky, no que tange ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, percebe-se que ambos ressaltam a importância da dimensão do outro, da interação e da ação sobre o meio neste processo. Também em Paulo Freire estas são algumas das condições para o processo de desenvolvimento de sujeitos autônomos e de uma educação emancipadora, pois é na relação com o outro e a partir da ação sobre o mundo que os seres humanos se humanizam, se transformam e criam novas condições de existência e de construção de uma outra história.

De acordo com Gadotti,

O educador brasileiro PAULO FREIRE (1921), herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova, denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica e observou corretamente que a escola podia servir tanto para a educação como *prática da dominação* quanto para a *educação como prática da liberdade*. Entretanto, como ele mesmo afirma, a educação nova não foi um mal em si, como sustentam alguns educadores “conteudistas”. Ela representou, na história das ideias e práticas pedagógicas, um considerável avanço (GADOTTI, 2003, p. 147-148).

Durante o século XX, Paulo Freire foi um dos autores que se deteve no conceito de autonomia e no processo de sua conquista, relacionando-os estreitamente com a educação e com a transformação da sociedade. Para Freire a educação - ato político - vincula-se a um projeto educacional emancipador direcionado para a construção de outro modelo de sociabilidade humana, para outra ordem social, a partir do processo de superação das heteronomias.

1.2 Docência e autonomia em Paulo Freire

Em uma análise do Banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do período de 2010 a 2015⁶, em

⁶ Cabe destacar que, ao se inserir o período em destaque no campo de busca do portal, foram exibidos resultados referentes apenas aos trabalhos realizados nos anos de 2011 e 2012, não sendo disponibilizado acesso dos dados referentes aos anos de 2013, 2014 e 2015.

nível de mestrado e doutorado, na área da educação, com todas as palavras “autonomia, Freire, docência, docente, freiriana” verificamos que há três dissertações e uma tese cujos termos citados estão expressos em seus títulos, a saber: dissertações de GARCIA, Diogo Basei. Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais, de 01/04/2012; NUNES, Marco Antonio Oliveira. Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire, de 01/04/2011; OLIVEIRA, Glaurea Nadia Borges. Educação física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana, de 01/05/2011; e tese de BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública, de 01/06/2012.

Seguindo o mesmo processo anterior, não foi encontrada nenhuma pesquisa reunindo, de forma específica, as expressões “docência autônoma” e “autonomia docente”.

Assim, somente três dissertações e uma tese, no período pesquisado, contemplam as expressões utilizadas nas buscas. No entanto, lendo os resumos dos referidos trabalhos, observou-se que nenhum deles tem uma relação direta com o objeto desta pesquisa, que investiga os limites e possibilidades para a efetivação de uma docência autônoma na perspectiva freiriana. Pode-se afirmar que tal fato justifica ainda mais a realização desta pesquisa.

A partir do estudo realizado constatou-se que Paulo Freire aborda vastamente a questão da construção do sujeito autônomo em sua obra, particularmente através da educação, e referenda a necessidade da assunção de uma docência autônoma para que se estabeleça o desenvolvimento de uma educação emancipadora e promotora da autonomia dos sujeitos. Neste sentido, segundo Zatti:

A temática da autonomia que ganhou centralidade nos pensadores e na educação moderna, ganha em Paulo Freire um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras. Não há libertação que se faça com homens e mulheres passivos, é necessária conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário ao homem autônomo (ZATTI, 2007, pág. 53).

Freire (2004) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou para a sua construção. Assim o professor, consciente do inacabamento do ser humano, deve promover o vivenciar concreto da produção do saber, a partir do qual os educandos se tornam não mais objetos, mas sujeitos no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a ação do sujeito sobre o meio deve estar presente e permear o processo ensino-aprendizagem, desafiando os alunos a crescerem, a fim de estimular seu desenvolvimento contínuo. Neste processo é fundamental que, em sua prática pedagógica, o professor esteja atento para o encorajamento da participação ativa, crítica, desafiadora e livre dos educandos, propiciando a criação de um ambiente onde o aluno possa tomar decisões.

A assunção de uma docência comprometida com a formação para a autonomia e com a afirmação dos princípios éticos fundamentais, numa perspectiva freiriana, proceder-se-á, assim, a partir da superação dos limites e da construção de novas possibilidades de ser e de *vir-a-ser*, possíveis na medida em que essa trajetória esteja marcada pela abertura para o diálogo e fundada no respeito ao conhecimento prévio dos educandos.

Na dialogicidade verdadeira, os sujeitos envolvidos no processo educativo aprendem e recriam-se e, recriando-se, recriam o mundo. Neste sentido, a consciência do inacabamento e sua assunção podem levar à instauração de relações profundamente éticas, a partir das quais se aprende e se cresce conjuntamente. Na base de uma educação que se pretenda emancipadora, é, portanto, imprescindível que as relações estejam pautadas no profundo respeito às diferenças e à autonomia dos sujeitos.

Mas para que o professor possa se constituir enquanto sujeito comprometido com uma educação libertadora, é preciso que ele consiga “distanciar-se” do contexto em que vive para que, objetivando-o, possa transformá-lo e, sabendo-se transformado por sua ação, tornar-se um ser consciente de sua ação no mundo e sobre o mundo e, portanto, histórico e concreto (FREIRE, 2014a). E é “exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 2014a, p. 20).

Pode-se afirmar, assim, que é a partir da *práxis*, do movimento reflexivo entre os sonhos com uma sociedade justa, igualitária e humanizada e do enfrentamento

dos desafios colocados por uma realidade marcada pelos ditames do neoliberalismo injusto, opressor e desumanizador, que o educador progressista vai se gestando e se tornando capaz de lutar e de intervir no mundo de forma crítica e ética, firmando-se enquanto um educador esperançoso, capaz de se constituir testemunho vivo de seu discurso, sujeito histórico consciente de seu inacabamento e que, por essa razão, educa pelo exercício da prática coerente com sua palavra, colaborando para a formação de sujeitos capazes de intervir e transformar esta realidade.

Segundo Freire (2004)

Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2004, p. 39-40).

Desta forma, é possível considerar que a pedagogia defendida por Freire constitui um importante referencial para este educador que busca emancipar-se e emancipar a partir de sua ação pedagógica, fomentando uma reflexão que permite instrumentalizar sua prática e superar velhos condicionamentos. Seu discurso crítico e comprometido com a construção de uma sociedade igualitária denuncia o caráter perverso do neoliberalismo e serve de base para o desenvolvimento de uma docência eticamente comprometida com a superação das desigualdades e a afirmação de tudo que há de mais nobre no ser humano, marcada pelo profundo respeito às diferenças. É esse educador, movido pela *justa raiva* frente às injustiças e às transgressões da ética, mas principalmente pela esperança, sujeito histórico que denuncia, mas que também anuncia um mundo melhor, que será capaz de colocar em movimento um processo educativo transformador (FREIRE, 2014c).

Andreola, Henz e Kronbauer (2010) vislumbram no pensamento freiriano uma referência fundamental para a construção de uma educação transformadora, afirmando que “antes e agora, a presença de Freire é sempre profética e utópica; por um lado, denuncia com veemência; por outro, anuncia esperançosamente a luta e o engajamento pela transformação do mundo” (ANDREOLA; HENZ; KRONBAUER, 2010, p. 35). Sua crença na História como possibilidade produziu uma pedagogia da esperança; uma esperança que mobiliza, que impulsiona a

intervenção e a ruptura de um modelo limitador de educação e ser humano. Essa preocupação o aproximou do pensamento marxista:

Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção (FREIRE, 2004, pág. 129).

De acordo com Calado (2008), o protagonismo dos “de baixo” está presente tanto em Freire quanto em Marx, apresentando-se como um elemento-chave de suas concepções de homem e de sociedade. Em Marx, este “é o núcleo mais enfático de sua aposta na condição humana: seu caráter protagonista, de sujeito de sua história, de sujeito de sua emancipação” (CALADO, 2008, p. 89).

A doutrina socialista fundada nas pesquisas de Marx significa uma construção ética e antropológica cuja direção é a liberdade e a ruptura com a alienação. A transformação da sociedade capitalista pressupõe uma tomada de consciência da classe trabalhadora e a escola pode ser espaço indicado para essa elaboração (GADOTTI, 2003). Para Marx, assim como para Freire, o educador tem um papel importante neste processo. Entretanto, é fundamental que seja educado para atuar através de uma prática revolucionária. De acordo com Wagner Rossi (1980), a educação revolucionária pode ser um importante instrumento de conscientização/libertação, porém alerta cair em grave engano o revolucionário que pretenda fazer a revolução através da educação:

Marx lançou as bases da nova educação que, centrada no princípio pedagógico do trabalho, deveria substituir a educação capitalista, comprometida com o sistema de exploração a que serve. Mas o próprio Marx adverte contra os que esperam transformar o mundo pela educação, lembrando que antes disso, os próprios educadores precisam ser educados (ROSSI, 1980, pág. 100).

Marx aponta que “temos de emancipar a nós mesmos antes de poder emancipar outros” (MARX, 2010, p. 34) e que

Primeiro a autoestima do homem, a liberdade, teria de ser novamente despertada [...] Esse sentimento [...] é o único que pode transformar a sociedade novamente numa comunidade humana que visa aos seus fins supremos, a saber, num Estado democrático (ibid., p. 65).

Um educador que se preocupe com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, que pretenda pôr em curso uma educação como prática da liberdade, deverá propiciar a efetivação de práticas que favoreçam a concretização da autonomia do ser, num permanente desvelamento e superação das práticas que levam ao desenvolvimento de uma “educação bancária”⁷, que tolhe a autonomia de ser e de agir dos sujeitos e configura-se como uma educação que torna os seres humanos para o outro e, portanto, heterônomos (FREIRE, 2004).

Neste sentido, Paludo (2010, p. 51-52) aponta que:

É a educação popular como prática da liberdade que se contrapõe à educação bancária. (grifo da autora) Ela se concretiza como ação cultural para a liberdade. É ação realizada com eles: no processo de organização comunitária/coletiva e política do povo, mas também na escola, embora aí seja muito mais difícil, dada uma das dimensões hegemônicas do papel da escola formal, que é o de formar “visões sociais de mundo” aderentes ao projeto do capital.

Segundo Paludo (2010), Paulo Freire sintetizou essa concepção educativa, concedendo-lhe visibilidade e densidade teórica, comprometendo-se com as lutas pela Educação Popular. Seu método caminha do contexto concreto/vivido para o contexto teórico e exige, por isso, curiosidade epistemológica, rigorosidade, criatividade, problematização e diálogo, a fim de que se possa ler criticamente o mundo, compartilhar o mundo lido e viver a práxis: prática da liberdade. Esta práxis presume ação política e protagonismo dos sujeitos e, portanto, sua autonomia, estabelecendo-se relações emancipatórias entre o educador, as classes populares, o conhecimento e a prática transformadora.

Para Freire a autonomia é processo e se dá na relação com o outro. Por isso, um educador que se pretenda autônomo deve estar profundamente comprometido com o direito dos seres humanos à liberdade de ser, de expressar sua palavra, de optar e agir. Autonomia segundo Freire é, assim, busca permanente, concomitantemente individual e coletiva, superação diária dos condicionantes

⁷ De acordo com Freire (2014d) “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 2014d, p.81).

interna e externamente impostos, das heteronomias, e afirmação da esperança e do sonho com uma sociedade justa e igualitária.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva (FREIRE, 2004, p. 107-108).

Ouvir o que o outro tem a dizer e acolher sua particularidade requer disponibilidade para a construção de experiências educativas marcadas pelo profundo respeito à liberdade e pela negação a toda e qualquer prática autoritária e limitadora, mas que, de forma alguma, prescinde da necessária responsabilidade do educador enquanto autoridade que vai conduzindo a formação de seres humanos mais humanizados e mais conscientes. Assim, ao apontar para essa tensão permanente entre autoridade e liberdade, com a qual se depara o educador de opção democrática, Freire afirma que “inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício da autoridade” (FREIRE, 2004, p.104).

O educador que prima pelo desenvolvimento da autonomia deve estar atento à relação autoridade-liberdade para que se evitem tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade, pois o “autoritarismo não é mais autoridade, mas abuso de autoridade, a licenciosidade não é mais liberdade, mas depravação da liberdade” (ZATTI, 2007, pág. 56). Assim, conforme Freire (2004) e Zatti (2007), autoritarismo e licenciosidade mostram-se prejudiciais à autonomia, pois, se por um lado o primeiro mantém o educando excessivamente dependente da autoridade, podendo sua liberdade de escolha e de autoria, este último impede a autorresponsabilização, não permitindo que o sujeito se constitua enquanto indivíduo autônomo, que aja de acordo com sua própria lei e seja ele mesmo.

Gomercindo Ghiggi e Sandro Pitano (2009) destacam a importância da afirmação da autoridade do educador defendida por Freire que, contrária ao autoritarismo, constitui-se enquanto responsabilidade de quem conduz o processo de formação para o exercício da autonomia e da liberdade:

Se a autoridade pode ser presença negativa, isto é, a presença que inibe a busca inquieta do educando, a que nega a possibilidade da curiosidade epistemologicamente humana, pode, essa mesma autoridade, conforme Freire, ser presença desafiadora, competente e ética, capaz de produzir formação autônoma, mas comprometida com a construção de uma vida humanamente digna para todos. E a autonomia é construída, no âmbito da formação escolarizada, pela capacidade que o educador tem de atuar com segurança, com competência profissional e com generosidade. Este é o pressuposto para o exercício da autoridade libertadora ou a serviço da formação para a liberdade (GHIGGI; PITANO, 2009, p. 82).

Em sua obra *“Pedagogia do Oprimido”* (2014d), Freire aborda a questão do medo da libertação, da adaptação e imersão dos homens à estrutura dominadora. Ao temerem a liberdade e, não se sentindo em condições de arriscar-se por assumi-la, veem na luta uma ameaça e risco de repressão. Desta forma, acabam por preferir o isolamento à comunhão com seus pares, caminho para a libertação, e alienam-se de si mesmos, de sua vocação ontológica para ser mais, colocando-se em uma situação de heteronomia, renegando o “ser para si” para “ser para outro”.

Segundo Freire, os indivíduos nesta condição,

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobre que, não sendo livre, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2014d, p. 47-48).

Em sua trajetória, inúmeros são os professores que se encontram nessa condição, submissos aos ditames das políticas educacionais, aprisionados na teia dos condicionamentos herdados a partir das experiências de opressão a que foram submetidos, ainda que ali se mantenham por medo ou acomodação.

O educador autônomo de opção libertadora é aquele que, superando os temores da própria liberdade e, assim, a alienação e os condicionamentos, inaugura diuturnamente novas possibilidades, promove experiências que lhe permitem “ser-mais”, que restauram sua capacidade de autoria e de resistência ao derrotismo, mola propulsora de novas conquistas, de renovação da crença na mudança e na superação dos limites, na humanização e afirmação de que é possível e necessário ir além. Nessa perspectiva, o educador autônomo é aquele que faz da educação um

ato político e transformador, que opta diariamente por esta educação emancipadora, pela educação como prática da liberdade. Cabe ressaltar que este processo de conscientização e construção da autonomia se dá, sempre, a partir da concretude da realidade e da existência mediada com o outro a partir de uma ação dialógica onde “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2014d, p. 227), colaboração esta que se funda no diálogo.

Franco Cambi (1999) afirma que é preciso, ao se fazer uma reconstrução pedagógica, sublinhar suas saídas aporéticas: conformação e liberação, emancipação e controle, produtividade e livre formação humana, e perceber que dessa condição aporética partiu o trabalho pedagógico atual, do qual se procede a pesquisa histórica e ao qual ela pretende de alguma forma retornar. Ao analisar o mundo moderno Cambi aponta que este é atravessado pela ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que se guia pela ideia de liberdade, pretendendo libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, executa também a constante ação do governo, buscando moldar os indivíduos segundo modelos de comportamento, a fim de torná-lo produtivo e integrado, evidenciando uma incompletude que se refere ao processo de libertação que ativou, mas também ao projeto democrático de governo que a guiou:

Em ambas as frentes, a Modernidade não concluiu seu próprio caminho e suas antinomias, seus problemas permanecem ainda abertos, à espera de solução. Também em pedagogia: emancipação e conformação ainda se confrontam como os núcleos em torno dos quais deve trabalhar o pensamento educativo contemporâneo (e a práxis). Hoje, de fato, as contradições da Modernidade foram “reveladas”, reconhecidas, mostrando que aquele moderno ainda está incompleto, que, para o presente, ele permanece em parte como uma tarefa (CAMBI, 1999, pág. 219).

Neste contexto apontado por Cambi (1999), os professores veem-se limitados em sua autonomia e, conseqüentemente, em sua capacidade de superação das dificuldades que se interpõem a uma prática pedagógica emancipada e emancipadora. Na sociedade contemporânea capitalista neoliberal, na qual as relações humanas estão marcadas pela heteronomia, são inúmeros os desafios que se impõem a um docente que pretenda desenvolver uma educação como prática da liberdade, uma vez que este se encontra constantemente submetido a controles e limites que desafiam a concretização de um processo educativo libertador.

1.2.1 Condições para o exercício da docência autônoma desde a perspectiva freiriana

Educar para quê? Em que modelo de sociedade e ser humano se acredita? É possível, e o sendo, como podem a escola e os profissionais da educação interferirem na transformação da realidade? Essas são questões fundamentais sobre as quais deve refletir todo educador na confrontação da teoria com sua prática pedagógica, a fim de que sua ação esteja impregnada por seus ideais e visão de mundo. Um educador que acredite que é possível, através da educação e, portanto, de sua atuação, colaborar para a transformação da sociedade a fim de que essa se torne cada vez mais justa e humana – mesmo que consciente dos limites colocados pelo sistema – deve converter seu discurso em prática a fim de que sua ação esteja marcada pela coerência:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2004, p. 96).

Desta forma, é preciso que o educador gere consciência sobre o importante papel que possui, bem como sobre a dimensão política do seu trabalho. É fundamental que ele se perceba como sujeito histórico que pode, em seu cotidiano em sala de aula, intervir e promover condições tanto para a alteração da ordem estabelecida como para a sua manutenção, ao estimular ou não a crença na capacidade de superação e no potencial transformador inerente ao ser humano.

Para Paludo (2010),

[...] realizar a educação do povo tendo como base a teoria de Freire significa realizar um trabalho de conscientização política, ou seja, de leitura crítica do mundo, que caminha junto com o processo de construção e de reconstrução do conhecimento e que implica ação, intervenção no mundo (PALUDO, 2010, p. 52).

Ainda, segundo Freire, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2004, p. 28).

A fim de voltar-se contra a força do discurso fatalista neoliberal, faz-se necessária a conscientização, exigência humana e caminho para a posta em prática da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2004). Assim, consciente da importância e do alcance do seu trabalho e inaugurando novas possibilidades, o professor de perspectiva freiriana vai reafirmando o comprometimento necessário a uma prática educativa libertadora:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência de estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (FREIRE, 2014a, p. 18-19).

Acredita-se que esse educador, revestido de uma postura consciente, responsável, crítica, poderá promover a construção de um ambiente favorável à formação de cidadãos autônomos. Mas este espaço apenas se concretizará a partir da instauração de relações pautadas no diálogo respeitoso, no acolhimento das diferenças e na consciência de sua inconclusão, propiciando-se a relação dialógica imprescindível para o estabelecimento de um processo educativo voltado para a emancipação. Como nos aponta Freire:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado (FREIRE, 2004, p. 136).

Para que essa pedagogia possa ser colocada em ação é preciso uma permanente análise reflexiva sobre a ação educativa, a fim de que se perceba qual concepção de educação está sendo colocada em prática. É a partir da reflexão sobre a ação que será possível romper com velhos condicionamentos da “educação bancária” vivenciada pela maioria dos educadores. Dessa forma, entende-se que é a partir da reflexão sobre sua prática que os professores poderão proceder gradativamente à conscientização necessária à mudança fundamental que desembocará na adoção de posturas marcadas por essa ética fundamental que leve

à construção de uma “educação problematizadora”. A educação problematizadora consiste na “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 2004, p.28). Freire aponta ainda ser de fundamental importância que o professor duvide, indague-se quanto a sua metodologia, quanto ao conhecimento que está colocado, quanto as suas concepções de aluno, de professor, de escola, de educação e mesmo quanto ao tipo de indivíduo e sociedade a favor dos quais está exercendo sua docência. Dessa forma é possível perceber que

Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2004, p. 39-40).

Justamente porque inacabados, ao estabelecerem relações dialógicas os educadores aprendem e crescem na diferença, tornando-se radicalmente éticos.

Conforme Paludo,

[...] a atualidade do pensamento de Freire depende da opção do e de seu compromisso com as classes populares e com a construção de um projeto de futuro. Também depende de sua opção em colocar-se como sujeito, junto com elas, nos processos transformadores, quer seja na construção cotidiana das alternativas, fundamentais para a subsistência e a construção de relações sociais pautadas por outros valores, quer seja nas lutas, igualmente necessárias, de enfrentamento aos desmandos do capital (PALUDO, 2010, p.54).

Nesse movimento reflexivo entre os sonhos e os desafios do enfrentamento e da transformação da realidade vai se gestando um educador capaz de “ser mais”, de colocar em marcha a construção de uma docência e de educação autônomas assentadas em pressupostos freirianos e de uma sociedade justa, igualitária e ética.

Em síntese, a partir da análise e reflexões suscitadas através do estudo dos referenciais teóricos apresentados nesta dissertação, entende-se que, para Paulo Freire, o exercício da docência autônoma necessita o desenvolvimento de uma educação que, além de intelectual, tenha uma forte dimensão política e ética, para que vá possibilitando a emergência de uma consciência cada vez mais crítica pelos

professores, o que implica, entre outros elementos analisados, na ampliação de capacidade de leitura da realidade e do contexto histórico em que estão inseridos. Assim, poderão ir superando suas contradições, e mesmo sua conformação, e percebendo tanto a necessidade quanto a possibilidade de propiciar a construção de uma docência pautada pela ética e pela participação ativa dos sujeitos envolvidos neste processo.

Analisa-se que, dessa forma, poderiam ser criadas paulatinamente condições para que a escola fosse efetivamente se tornando uma comunidade educativa, um espaço de mobilização e comprometimento coletivos, no qual todos tivessem vez e voz, superando-se as posturas individualistas e limitadoras. Dessa maneira seria possível ir superando gradativamente uma educação reprodutora, alienante e anuladora da autonomia de todos os participantes da escola, a partir de um processo permanente de reflexão crítica sobre a ação e de engajamento na construção de uma pedagogia que tenha como horizonte a prática da liberdade e a emancipação humana.

Com esse entendimento da autonomia em Freire, considerando a complexidade envolvida, para que seja procedido este diálogo entre teoria e prática e a aproximação dos pressupostos freirianos com a realidade vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa, refletindo sobre a questão já colocada na introdução - em que medida e de que forma professores da Educação Fundamental da rede pública municipal de Pelotas têm vivenciado a autonomia na escola e, ainda, quais os desafios centrais que enfrentam para o exercício da autonomia na escola e nos processos educativos com seus educandos? - tornou-se necessária a explicitação das chaves de leitura que propiciarão o desenvolvimento da análise do empírico.

Nessa perspectiva, em uma tentativa de síntese, destacamos alguns eixos para a análise da realidade pesquisada. Compreende-se que eles estão vinculados à autonomia docente, desde Freire. Foram, portanto, nesse estudo teórico, percebidos como essenciais para que se caminhe na direção de uma docência autônoma: 1) liberdade e emancipação – papel atribuído à educação escolar e a escola, intencionalidade com o processo educativo. 2) conscientização – aprofundamento contínuo da leitura do mundo, análise da realidade mais ampla da escola. Estabelecimento de relações entre a escola-comunidade escolar, notadamente os estudantes, e o que nela acontece com o contexto mais amplo, comunidade e sociedade. 3) reflexão sobre a prática/práxis – qualificação

permanente do processo educativo realizado com os estudantes; assim como tomada de posição e intervenções no ambiente escolar, na comunidade e no contexto: cidade, estado, país, mundo.

2 DOCÊNCIA AUTÔNOMA, NOVAS EXIGÊNCIAS DO CAPITAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Para adentrar na análise do objeto de estudo, tendo em vista as recentes alterações no cenário social, cultural, político e econômico, devido a medidas que vêm sendo efetivadas e sua repercussão e impactos sobre a educação, principalmente sobre a escola pública, não é possível deixar de realizar, ainda que se arriscando a incompletudes e reducionismos, uma análise sobre o neoliberalismo e o contexto atual brasileiro. Para tanto, temos como referência estudos realizados por Hobsbawm (1994), Paludo e Vitória (2014), Rossi (1980), Anderson (1995), Cerqueira (2008), Freitas (2014, 2016a, 2016b, 2016c, 2017), Mézáros (2008), Sader (2008), Libâneo (2012), Antunes (2005), Oliveira (2005), Peroni (2008, 2012), Saviani (2008), Frigotto (2016), Ball (2001, 2005), Caldas (2014), Shiroma e Evangelista (2011), Ghiggi (2013), Freire (1997, 1979), Iasi (2011), Rossato (2010), Paludo (2001) e Algebaile (2016).

Desenvolve-se, inicialmente, uma breve análise a respeito das alterações processadas no interior do capitalismo, em face da crise do capital e da reconfiguração do padrão de acumulação, com o neoliberalismo, a consequente redefinição do papel do Estado e das políticas estrategicamente desenvolvidas para dar conta das transformações e das demandas de um mundo cada vez mais globalizado.

Na especificidade brasileira, no momento atual, segundo Freitas (2016a), o que ocorre pode-se denominar como “uma segunda onda neoliberal”. Na esteira do autor, desenvolve-se uma reflexão acerca do acirramento da lógica capitalista neoliberal no campo das políticas educacionais, bem como sobre suas implicações na educação, para o trabalho dos professores e as perspectivas, neste contexto, para o exercício da autonomia docente. Assim como, é desenvolvida uma reflexão sobre resistência, formação docente e construção de alternativas contra-hegemônicas aos ditames da lógica capitalista na educação.

2.1 Reflexões acerca do neoliberalismo

A fim de se alcançar uma melhor compreensão das medidas políticas e econômicas implementadas no interior do neoliberalismo na atualidade, bem como da consequente desconstituição de direitos que se processa na atual conjuntura, é

necessário primeiramente refletir sobre o papel do Estado enquanto legitimador das relações sociais estabelecidas no seio do sistema capitalista.

O Estado moderno surge e se constitui como aparelho jurídico legal que objetiva a consolidação e legitimação das relações de produção capitalistas, que emergem após o período denominado por Hobsbawm (1994) como a “Era das Revoluções”. Este período, que encerra a “dupla-revolução”: Revolução Francesa, em 1789 e Revolução industrial, em 1848, marca o início do mundo moderno, com a derrocada do *ancien régime* e o estabelecimento de profundas alterações na sociedade europeia ocidental que se estendem para o resto do mundo, dando início ao poderio dos países capitalistas, cuja ascensão social molda o século XX.

Marx e Engels desenvolvem a análise das novas relações processadas com o desenvolvimento do capitalismo industrial, através de uma perspectiva histórica e do desvelamento das conexões internas entre os processos de produção de mercadorias e da produção de mais-valia. Segundo Paludo e Vitória (2014),

Na análise dos autores, com a consolidação das relações de produção capitalista, o Estado liberal burguês, entendido como nação, também consolida-se no século XIX, operando a separação entre a economia, o aparato político, jurídico e militar e a ideologia que o sustenta (PALUDO; VITÓRIA, 2014, p. 109).

A organização do Estado moderno acompanha o movimento de reposição dos pressupostos do modo de produção capitalista, constituindo-se este como um Estado de classe, legitimador dos interesses do cidadão proprietário e da garantia da manutenção da propriedade privada e das relações sociais de exploração da força de trabalho que objetivam a produção da mais-valia. Por outro lado, o Estado estabelece os direitos do cidadão na forma de leis, legitimando a cisão de classes entre possuidores e não possuidores dos meios de produção, camuflando as desigualdades sociais ao defender, por um lado, o direito do indivíduo na condição de proprietário e, por outro, dos não proprietários a venderem seu trabalho, naturalizando as desigualdades sociais (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Neste sentido, Wagner Rossi (1980) aponta que o Estado moderno constitui-se enquanto aparato jurídico-repressivo e ideológico, instrumento de manutenção das relações sociais de produção e de legitimação da classe dominante e de sua hegemonia ideológica e dominação política. Os dominadores, que têm acesso ao exercício do poder político, usam-no para assegurar a reprodução das condições

para sua dominação. As leis garantem a sucessão à propriedade, coíbem a organização dos dominados, preservam a “liberdade” de iniciativa econômica e dão legitimidade formal à exploração capitalista. A obediência às leis, mesmo que impostas arbitrariamente, é dever do cidadão; fazer com que sejam cumpridas, dever do Estado. Desta maneira garantem-se as condições jurídico-coercitivas, efetivadas através da sociedade política, para a permanência da dominação e da expansão da exploração da classe trabalhadora.

A partir de 1945, entre outras motivações, a fim de barrar o avanço do socialismo, são implementadas nos países centrais do capitalismo reformas e garantias sociais na forma do direito, na fundação do Estado providente, conhecido como Welfare State ou Estado de bem-estar-social. A implementação do Estado de bem-estar-social levou à política de contensão do capital e à compensação objetiva do trabalho, por meio da criação de um fundo público para constituição de políticas sociais atreladas ao desenvolvimento do capitalismo, o que levou à adesão da classe trabalhadora ao modo de produção capitalista, mantendo-se e configurando-se novas formas de relações entre as classes sociais (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

O neoliberalismo surge em meados dos anos 1980, por causa da crise de acumulação capitalista, nas regiões da Europa e América do Norte onde imperava o capitalismo, como reação teórica e política contrária ao Estado intervencionista e de bem-estar e contrária a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte deste, vista como ameaça à liberdade econômica e política.

Com a crise do modelo econômico do pós-guerra de 1973, momento em que o mundo capitalista avançado entrou em uma profunda recessão, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, as ideias neoliberais passam a ganhar terreno. Era preciso, segundo os neoliberais, buscar a estabilidade monetária a partir da contenção dos gastos com bem estar, da restauração da taxa “natural” de desemprego que garantiria a criação de um exército de reserva de trabalho e, em contrapartida, incentivar os agentes econômicos a partir da redução de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas para que se retomasse o crescimento. Com a eleição do governo Thatcher no final da década de 1970 na Inglaterra, de Reagan nos Estados Unidos, e de governos de direita em quase todos os países da Europa ocidental, há na década de 1980 uma “direitização” de fundo econômico e também político que resulta na eclosão de uma segunda guerra fria a partir da intervenção soviética no Afeganistão, reflexo do ideário neoliberal que

incluía um anticomunismo intransigente e que fortaleceria o poder de atração do neoliberalismo e sua hegemonia como ideologia. Se, por um lado, pode-se afirmar que economicamente o neoliberalismo não atingiu a revitalização básica do capitalismo a que se propunha, socialmente conseguiu atingir muitos de seus objetivos, criando sociedades mais desiguais e disseminando, política e ideologicamente, a ideia de que fora dele não há alternativas a não ser adaptar-se às suas normas (ANDERSON, 1995).

Segundo Cerqueira (2008), em 1994 tem início no Brasil a aplicação de um projeto neoliberal que rumo para uma política de abertura da economia para o capital internacional, de desnacionalização por meio de privatizações de estatais e de tentativas de desregulação das normas trabalhistas, demonstrando o predomínio de uma forma hegemônica do neoliberalismo. Assim, o neoliberalismo vai se consolidando como uma política onde a lógica da exclusão, da exploração e busca do lucro atingem seu grau máximo, atacando todos os entraves a seu desenvolvimento e promovendo o favorecimento da entrada do capital estrangeiro em detrimento do desenvolvimento local. Por outro lado, a oposição às medidas neoliberais se corporifica através da existência de políticas de bem-estar voltadas para diversos grupos sociais que se articulam para a resistência, como por exemplo, os sindicatos organizados.

Em 2008 o modo de produção capitalista, por causa do aprofundamento da crise que alguns autores denominam como sendo estrutural, entra em uma fase de transição e esgotamento da agenda neoliberal, tanto no campo da política e da cultura como no campo econômico, recorrendo-se ao Estado para enfrentar a crise e suas contradições internas, como as desigualdades e convulsões sociais que se alastraram em diversos países. No entanto, esse esgotamento do ideário neoliberal não demonstrou sinais de retomada de direitos sociais, mas a opção de, como no caso do Brasil, se recorrer ao terceiro setor e a um retorno ao populismo das políticas distributivas de cunho compensatório, garantia de votos e de governabilidade na continuidade do modo de produção capitalista com apoio popular (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

De acordo com Freitas (2016a), após o impeachment de Fernando Collor (1992), veio a primeira onda neoliberal com o governo de Fernando Henrique Cardoso e, após o impeachment de Dilma Rousseff (2016), põe-se em curso uma segunda onda neoliberal que desembocará possivelmente com a alteração da

constituição de 1988, retirada de despesas constitucionalizadas, entre elas as da educação, revisão do Plano Nacional de Educação e a retirada de direitos sociais, além de uma ampla reformulação das relações de trabalho que poderá levar à substituição da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Soma-se a isso a provável destruição do serviço público pela privatização, configurando-se o projeto para um ‘novo’ Estado brasileiro.

Para Freitas (2016b), o Brasil hoje está sendo, por via de um golpe institucional, integrado às normas de operação das cadeias produtivas internacionais. Para tanto, é necessário um governo comprometido e confiável perante o mercado, o que implica medidas como a aprovação da PEC 241⁸, a reforma da previdência, a reforma da CLT e outros ajustes estruturais, a fim de “devolver a confiança no Brasil” e “salvar as gerações futuras”. O atual governo representa os interesses do capital internacional, associado a antigos quadros do governo Fernando Henrique Cardoso e ao empresariado nacional. Freitas destaca ainda, dentre as ações fundamentais para que se instale essa confiança, a não restrição para o capital fazer investimentos em todas as áreas: as privatizações, inclusive da saúde e da educação.

2.2 Neoliberalismo e educação

No neoliberalismo, as políticas educacionais passam pelo crivo da lógica do capital, onde são buscados os menores investimentos para a obtenção de mão de obra minimamente qualificada para atender às exigências do mercado: a busca da

⁸ A Proposta de Emenda Constitucional nº 241-2016 que altera o ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, foi entregue ao parlamento em 15 de junho. A PEC 241-2016 estabelece um novo teto para o gasto público, que terá como limite a despesa do ano anterior corrigida pela inflação. A regra de congelamento do gasto público em termos reais valerá por 20 anos, período durante o qual o dinheiro economizado será canalizado para pagamento dos juros e do principal da dívida. Aprovada em 1º e 2º turnos em outubro/2016 na Câmara de Deputados, tramitou no Senado Federal como PEC 55, tendo sido aprovada em 1º turno em novembro/2016 e em 2º turno em dezembro/2016 e, finalmente, promulgada como Emenda Constitucional 95/2016 em 15 de dezembro/2016. Segundo Freitas (2016c), “A aprovação da PEC cria as bases para a diminuição progressiva do Estado e sua substituição na educação, saúde, segurança e outras áreas, pela ação de empreendimentos privados – seja por terceirização de gestão, seja por adoção da política de “vouchers” que transfere, via pagamento de bolsas aos estudantes, recursos para a iniciativa privada. O ajuste que os Estados terão que fazer para se enquadrar na PEC levará a isso, em um segundo momento. A aprovação da lei de terceirização também caminha no Congresso. Com a privatização, aos poucos, vamos desnacionalizar a atenção básica da sociedade, exatamente para aqueles que mais precisam, introduzindo corporações que operam em escala internacional. É importante notar que tais empresas, em períodos de crise, serão as primeiras a abandonar o país. O capital não tem compromissos morais, apenas financeiros. E serão elas que estarão formando nossa juventude”.

mais-valia constante. Nesta lógica, o capital redireciona o desenvolvimento transformando o conhecimento em mercadoria e tratando-o como tal, atrelando a educação ao progresso econômico e desvinculando-a gradativamente de sua constituição enquanto direito.

Abordando a questão da presença da lógica do capital e seu impacto sobre a educação, István Mészáros (2008) afirma que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados, de forma que se torna inconcebível uma reformulação significativa da educação sem que haja uma transformação do quadro onde as práticas educativas da sociedade devem cumprir suas funções de mudança. Assim, apenas ajustes menores são realizados, a fim de efetivarem-se reformas, inclusive no âmbito da educação:

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Emir Sader (2008) faz uma análise esclarecedora acerca do atrelamento da educação à lógica capitalista neoliberal:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, 2008, p. 15).

Visando estender seu alcance para além das possibilidades de exploração e dominação locais, o neoliberalismo une-se ao discurso da globalização, enraizada nas teorias que defendem o estabelecimento de uma conexão mundial entre as nações, pautada por ideais de “liberdade e justiça”. Este discurso é mais uma arma na busca da eliminação das autonomias nacionais e na extensão da exploração econômica e invasão política-cultural que são marcas do neoliberalismo. Por trás da defesa da liberdade de acesso à cultura e ao consumo globais existe na verdade a justificação de políticas de afirmação dos interesses de grupos transnacionais que,

gerando novas necessidades, abrem caminho para a penetração cada vez mais intensa de produtos e serviços das grandes economias mundiais. Esta internacionalização das políticas educacionais

É um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países (LIBÂNEO, 2012, p. 187).

Libâneo (2012) aponta que uma das consequências da projeção da internacionalização das políticas educacionais para a escola foi o esvaziamento dos conteúdos quando, por um lado, se sobrepôs o papel de socialização ao papel de escolarização e, por outro, se privilegiou a economia da educação em detrimento da pedagogia e da formação dos alunos. Para o autor, as proposições para a escola vindas de organismos internacionais comprometem ideais históricos da luta por uma escola baseada na apropriação de conhecimentos em função do desenvolvimento intelectual dos alunos, contribuindo para manter as condições promotoras da injustiça social na escola e antecipando formas de exclusão pós-escola.

Neste contexto, a escola acaba por incorporar padrões e características que anulam as realidades locais e a colocam a serviço da manutenção do status econômico, político e cultural das grandes potências. Segundo Freitas “trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza” (FREITAS, 2014, p. 1105).

A emergência de novos modelos de regulação da vida social resulta em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade, terceirização e precarização das condições de trabalho. Para a maioria da população, esses novos processos têm representado perda da estabilidade, da seguridade e da expectativa de futuro. Discutindo a respeito da emergência de uma nova morfologia do trabalho, Antunes (2005) aponta que

O nosso mundo contemporâneo [...] fez explodir, com uma intensidade jamais vista, o universo do não-trabalho, o mundo do desemprego. Hoje, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo está exercendo trabalhos parciais, precários, temporários ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural (ANTUNES, 2005, p. 12).

Tal contexto interfere significativamente na educação. Os sistemas escolares, que se organizaram em torno das demandas apresentadas pelo mercado de trabalho, pelas exigências produtivas e pela lógica de uma sociedade estruturada entre os que trabalham e os que exploram o trabalho, veem-se ameaçados em sua racionalidade, pois,

Ao mesmo tempo observa-se uma adequação dos discursos educativos a esse novo contexto, apresentando a importância da educação na busca por soluções alternativas à sobrevivência nesta sociedade em que já não há empregos para a maioria. Os sistemas escolares passam a sofrer mudanças consoantes à nova regulação social (OLIVEIRA, 2005, p. 757).

A educação como processo facilitador de coesão social não só é objeto de nova regulação nas políticas que definem novas estruturas de funcionamento, como tem seus conteúdos transmutados por esses processos. Novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Surgindo como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa ou de busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vinculadas à ideia de transparência, tem acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferi-lo para a sociedade (OLIVEIRA, 2005).

A reestruturação produtiva, que exige um novo perfil de trabalhador, afeta diretamente a educação. Segundo Peroni (2008), as novas exigências do mercado, agora dirigidas aos espaços educacionais públicos, levam ao estabelecimento de parcerias com o objetivo de atingir a tão almejada “qualidade da educação”, impostas por avaliações e ditadas por essa lógica mercantil. Aqui, o conceito de qualidade remete ao debate sobre a própria função social da escola, uma vez que a *função social da escola* é “proposta por alguns organismos internacionais e pelo empresariado, que esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo, num retorno à teoria do capital humano” (PERONI, 2008, p. 18).

A partir das reformas efetivadas nas últimas décadas do século passado e, no caso brasileiro, mais especificamente durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, percebe-se uma nova regulação das políticas educativas, que continuaram nos governos de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, apesar dos

avanços educacionais, notadamente em termos de acesso, e se consolidaram depois do impedimento da presidente Dilma, em 2016. Essas reformas vieram como corolário do processo de globalização, pondo em curso um processo amplo de mudança econômica, política e cultural que tem forjado novas formas de gestão econômica e controle social.

As reformas educativas baseadas no ideário neoliberal acompanham a implementação do mesmo, sendo paulatinamente disseminadas por vários países e afluindo na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada de Jomtien, Tailândia, em 1990. Esta conferência foi promovida e patrocinada pelo Banco Mundial (BIRD), Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e resultou um documento histórico, a Declaração Mundial Educação para Todos (1990). Em que pese a aparente preocupação e alinhamento das orientações e intenções desse documento com uma visão democrática e progressista de escola, se examinado tendo em conta as políticas globais dos organismos financeiros internacionais, fica evidente sua intencionalidade economicista e pragmática. No Brasil, a Declaração Mundial Educação para Todos foi referência para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Plano Nacional de Educação (2001-2010) e outras diretrizes para a educação do Governo Fernando Henrique Cardoso e, em sequência, do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), instituído durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (LIBÂNEO, 2012).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentro desta lógica dominante, propunha ações que representavam um avanço em relação à situação vigente naquele momento nas escolas, atacando aspectos ligados ao fraquíssimo desempenho da educação escolar brasileira. A expectativa era de que as medidas tomadas, que vinculavam o repasse de recursos ao desempenho evidenciado em provas nacionais, produzissem resultados efetivos na melhoria da qualidade do ensino. O PDE está vinculado diretamente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passa a avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica e estabelece metas progressivas de melhoria dos índices alcançados, prevendo atingir em 2022 o índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo, respondendo aos clamores da

sociedade, sobretudo da parcela ligada à área empresarial, que vem assumindo a bandeira da educação. O PDE assume, assim, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento apresentado como sendo iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais, mas que na verdade se constituiu por um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2008).

A lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação”, poderia ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Desta forma, o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando com isso que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado. É, pois, uma lógica de mercado que se guia pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”:

Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC (SAVIANI, 2008, p. 15-16).

Para Gaudêncio Frigotto (2016) a educação no Brasil, especialmente a básica, passa por um processo de crescente desmantelamento de sua constituição enquanto direito social e subjetivo. Aduz, ainda, que tem sido preocupante o processo de desqualificação da educação pública, espaço que visa atender ao direito universal da educação básica, uma vez que possibilitou a inserção da gestão

privada ou com critérios privados da escola pública mediante institutos privados e organizações sociais e, recentemente, para se apropriar, com a anuência de grande parte dos governantes, da definição do conteúdo, método e forma da escola pública. Neste sentido, Freitas (2014) aponta que está se aprofundando no Brasil a primeira onda neoliberal no âmbito da educação, conduzida ainda dentro do governo de Fernando Henrique Cardoso. Na primeira onda neoliberal, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Atualmente, está em curso uma segunda onda neoliberal, que defende uma “base nacional comum”⁹ e pretende não só revisar as matrizes de referência dos exames nacionais, mas também realizar uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (censitária) e os conteúdos. Este conjunto de dispositivos representa o avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro, abrindo o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, que operam na difusão de métodos tecnicistas.

Desta maneira, são introduzidos nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que elevam o grau de controle sobre os profissionais da educação, a fim de garantir a obtenção de metas e índices. Freitas (2014) considera ainda que, nos últimos 20 anos, o grande desenvolvimento das avaliações externas confirmou a posição de centralidade da categoria da avaliação e que, na busca pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola, subordinando o processo pedagógico (objetivos, conteúdo, métodos) a seus interesses. Disto resultam a

⁹ De acordo com Freitas (2017), a elaboração de uma BNCC - Base Nacional Comum Curricular – não é um problema em si, pois ela deve existir e ser referência para o país como produto de uma visão de nação diversa, que parta de uma discussão ampla sobre o que entendemos ser uma “boa educação”. O que constitui um grave problema é a política educacional gerencialista que está sendo utilizada em sua elaboração e para a qual se destina. Se no início de sua elaboração, ainda no governo Dilma, foi entregue a reformadores empresariais que tinham naquele momento trânsito limitado no MEC, com o Golpe de 2016 e a entrega deste ministério à coligação liberal-conservadora, ficou escancarada a utilização das teses de reforma empresarial da educação de caráter radical, que vem moldando a terceira versão da base nacional comum, que está sendo construída para promover o acirramento do controle sobre as escolas. A base nacional comum representa, na realidade, a base de uma política de pressão sobre a escola e os professores, criando um cerco sobre os mesmos a fim de alinhá-los aos objetivos da BNCC, às avaliações nacionais, à produção de material didático, ao financiamento da educação e, igualmente, às agências formadoras de professores. Aqui, a qualidade da educação é uma questão gerencial, o que conduzirá à destruição da escola pública e à sua privatização.

padronização do trabalho pedagógico, o esvaziamento da ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, o cerceamento de um possível avanço progressista no interior da escola e o atrelamento desta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. Assim, nesta segunda onda neoliberal na educação, os reformadores empresariais chegam com mais força pela experiência acumulada em 20 anos de atuação sistemática, uma vez que há novos mecanismos de pressão atuando na internacionalização da política educacional, dentre os quais se destacam a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as ramificações nacionais expressas por organizações locais dirigidas e financiadas por empresários:

Estes atores, embora antigos, atuam agora com maior força dentro dos órgãos nacionais de elaboração de políticas educacionais, Ministérios, Congresso Nacional e articulam expressivo apoio da mídia liberal/conservadora, que veicula cotidianamente suas propostas, sem contar o apoio de inúmeras empresas educacionais de consultoria, ONGs e institutos privados (FREITAS, 2014, p. 1106).

A implantação das avaliações externas à escola (seguidas de processos de responsabilização) visa alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes, que passa a servir de referência de uma boa educação. Paralelo a isto, procura-se igualmente difundir que a questão da qualidade da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz da organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, levando a consolidação de um “neotecnicismo educacional”, num movimento que visa adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e do aumento da produtividade empresarial (FREITAS, 2014).

Os reflexos deste “neotecnicismo educacional”, que visa moldar as escolas às exigências do capital e que impregna as políticas educacionais, põem em curso a formação de novas subjetividades nesse campo, introduzindo novos valores, novas relações e novas práticas. As reformas que visam relacionar mercados com gestão, e performatividade com a natureza do próprio Estado, fazem parte de uma estratégia de um processo de re-regulação, operando-se neste âmbito o estabelecimento de novas formas de controle. Desta maneira, cria-se nas escolas um novo ambiente moral subordinado à forma de mercado. Estas são induzidas a desenvolver uma cultura em que motivações pessoais sobrepõem-se a valores impessoais, gerando

impulsos, relações e valores que fundam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem, com a conseqüente instauração de uma correspondência moral entre o provimento público e o empresarial. Nesse novo ambiente, espaços de reflexão e diálogo são eliminados. Esse processo traz sérias conseqüências para o exercício da docência, pois “o ato do ensino e a subjetividade dos/as professores/as alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão, da qualidade e excelência, e perante as novas formas de controle empresarial, (através de marketing e competição)” (BALL, 2001, p. 109).

Uma das características dos instrumentos de controle da educação é a dissimulação de que se revestem, a fim de que possam ser apresentados ou como prática “democrática” ou como simples e “neutro” ato de gestão. Porém, o desenvolvimento dos instrumentos de controle da escola foi realizado nos quadros de adoção de uma visão empresarial da escola, de forma que essa posição eminentemente ideológica impregna todo o desenvolvimento daqueles instrumentos, negando-se qualquer possibilidade de considerá-los “neutros”. As questões administrativas são, antes de tudo, políticas. Os instrumentos desenvolvidos para o controle da escola, para a conformidade de seus “produtos” com os padrões capitalistas, são instrumentos de luta política da manutenção dos privilégios dos capitalistas pelas estruturas sociais vigentes, e os critérios empresariais não são simples regras para uma boa gestão da escola, mas implicam um tipo de escola a ser gerida, a escola capitalista, comprometida com a manutenção e a reprodução das relações capitalistas de produção. O ataque ao potencial “subversivo” da escola inclui o controle sobre os conteúdos, exercido por meios dissimulados como controle curricular e valorização de certas áreas de conhecimento em detrimento de outras (ROSSI, 1980).

Segundo Freitas (2014), o que motiva a nova investida dos empresários no campo educacional é a busca por solucionar a contradição entre padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem, com isso, perder-se o controle político e ideológico da escola. Para tanto, assumem a direção do processo educativo, o que exige que se desmoralizem o magistério e os profissionais da educação, que se mobilizem as forças conservadoras e de senso comum da “sociedade” em apoio às suas teses, para que se privatize a operação das escolas.

Rossi (1980) afirma que o instrumento mais aperfeiçoado e dissimulado de controle da conformidade da escola – a avaliação – deve ser igualmente analisado

nesse contexto mais amplo de suas implicações político-sociais, renunciando-se à sua “neutralidade”, pois um projeto de avaliação pode compatibilizar-se com um arranjo para exercer controle político contra professores e estudantes e com a defesa ideológica de um projeto que pode incluir a promoção de crescentes disparidades sociais em um país. Aqui, o avaliador está interessado não só em julgar as atividades alheias, mas, mais que isso, em controlá-las e em conformizá-las em seu seio. Neste sentido, de acordo com Freitas (2014):

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na *indução da padronização* como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola. Esta nova posição da avaliação, por meio da pressão de exames nacionais e internacionais, fortaleceu a lógica de alinhamento da escola a determinadas concepções didáticas que julgávamos superadas e tornou possível que a internacionalização das políticas públicas (LIBÂNEO, 2014) tivesse efeito. Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras) (FREITAS, 2014, p. 1093).

Ainda de acordo com Freitas (2014), o atual embate concentra-se na *disputa pelo binômio objetivos/avaliação*, com forte ancoragem na avaliação externa (que orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas), como forma de fortalecer e *direcionar igualmente a avaliação interna das escolas e avançar para o segundo par dialético – conteúdos/métodos*. Estas mediações internas também são apoiadas em processos de gestão verticalizados igualmente inspirados pela lógica empresarial. A repercussão nas demais categorias pedagógicas vai se estabelecendo pela crescente pressão das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método. O controle e a padronização dos conteúdos e métodos podem ser observados pela intensificação dos processos de apostilamento e contratação de empresas de consultoria, a título de melhorar índices do IDEB, logo em sintonia com a pressão exercida pelas avaliações externas. Estas avaliações têm consequências dentro das escolas e suas salas de aula que afetam a vida de professores, estudantes, diretores e pais de alunos, rompendo importantes pressupostos da relação e da confiança entre

profissionais e entre estes e seus estudantes. Estas são, segundo Freitas (2014), ações impostas ao interior da escola que têm por base a intensificação da padronização da atividade pedagógica como forma de viabilizar o controle ideológico da escola. Para o autor há, portanto, uma disputa pela escola entre ao menos duas visões: a dos reformadores empresariais da educação, conforme indicado acima, e a dos educadores que rejeitam a possibilidade de que o processo educativo seja reduzido à organização das empresas privadas, com suas formas de gestão, e recusam a reedição da teoria do capital humano como base da organização da formação humana.

Como se pode observar a partir da análise desenvolvida, a escola contemporânea vem sendo atingida por discursos e práticas calcados em princípios mercadológicos que têm afetado sua organização e que a levam a distanciar-se gradativamente das questões político-pedagógicas e das especificidades da realidade onde está imersa. O neoliberalismo passa a dar a tônica e aprofunda-se a cultura calcada em interesses pessoais, na qual sobressai o individualismo, em detrimento de um planejamento e de práticas que favoreçam a coletividade. As políticas públicas desenvolvidas dentro desta perspectiva atingem todo o funcionamento e organização escolar e trazem, igualmente, sérias consequências para o trabalho e a autonomia docentes.

2.2.1 As reformas educacionais neoliberais e suas implicações para o trabalho e a autonomia docentes

Com base na análise produzida acerca das reformas educacionais processadas nas últimas décadas, sobrepujadas pela lógica neoliberal, pode-se afirmar que as implicações de uma visão mercadológica sobre os sistemas públicos de ensino são importantes e afetam diretamente o trabalho e a autonomia docentes. Segundo Peroni (2008)

Assim, com o diagnóstico de que o mercado é mais eficiente e produtivo, os princípios da chamada administração gerencial têm influenciado o setor público e, na educação, as parcerias são parte deste processo. A autonomia docente nesse processo fica muito prejudicada. Apesar de termos avançado na legislação brasileira, inclusive garantindo a gestão democrática como princípio constitucional e os profissionais da educação como responsáveis pelo projeto político pedagógico da escola, no caso da parceria estudada é uma instituição privada quem define e o sistema público ainda paga para ser monitorado (PERONI, 2008, p. 18).

A natureza do trabalho pedagógico no contexto da sociedade capitalista relaciona-se com as determinações estruturais e também sofre suas influências. Assim, é preciso mergulhar nos processos concretos para que se possam captar as dimensões contraditórias de autonomia e controle que permeiam o trabalho educativo. Têm-se observado no cenário educacional a tentativa do Estado por racionalizar o ensino nos moldes da indústria capitalista. Os materiais didáticos empacotados, os objetivos instrucionais e os especialistas têm funcionado como contraponto da desqualificação do professor, reflexo do esvaziamento de conteúdo dos cursos de formação, bem como da falta de tempo para estudar – haja vista a ampliação da jornada como alternativa para aumento do salário –, além do rebaixamento cultural provocado pelo empobrecimento econômico dos professores (CALDAS, 2014).

A criação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular que se encontra em curso no Brasil é uma expressão desta tentativa de alinhar as políticas educacionais à lógica do capital. Segundo Freitas (2017), a BNCC, justificada através do discurso dissimulado de que esta política é para o bem dos mais pobres e sobre o “direito de aprender”, se fundamenta na verdade em uma concepção gerencialista autoritária. Sua real intenção é padronizar o ensino, o que desembocará na responsabilização dos professores e da escola pelo insucesso dos educandos, pois acabarão por ser penalizados por não ensiná-los de acordo com o que se afirma que estes têm direito, sem considerar as condições concretas para o desempenho do seu trabalho e as condições socioeconômicas que dificultam a aprendizagem. Esta reforma empresarial tem por pressuposto que se o aluno não consegue aprender é responsabilidade da escola que não ensina ou não sabe o que ensinar, pois não é conveniente considerar a péssima infraestrutura das escolas, das condições de trabalho dos professores, dentre outros problemas crônicos. Ainda nesta direção, está em desenvolvimento o ENAMEB – Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico, realinhado à BNCC. A padronização decorrente desta base nacional comum cumpriria igualmente o papel de silenciamento da diversidade, uma vez que 60% de seu conteúdo seria obrigatoriamente avaliado por exames nacionais, amarrando o trabalho desenvolvido na escola a estes exames e, logo, à lógica gerencialista da BNCC. Nestes parâmetros, o sucesso que se pode esperar desta proposta é a progressiva privatização da escola pública, ampliação da

segregação social e formação de trabalhadores que atendessem às necessidades das empresas (FREITAS, 2017).

O controle da educação pelos reformadores empresariais tem levado também à modificação radical do regime de contratação de professores, uma vez que sua proposta não consegue se concretizar por completo sem que se elimine a estabilidade no emprego dos mesmos, já que com estabilidade não podem ser demitidos, como prevê a “eficácia empresarial”. Para tanto é necessário, ou que a escola pública seja privatizada, ou que se passe a contratar por regimes que permitam a demissão sumária do professor “ineficaz” (FREITAS, 2014).

O movimento de reformas que demarca uma nova regulação das políticas públicas educacionais tem dado centralidade à administração escolar, ao financiamento per capita, à regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, à avaliação institucional e de desempenho, trazendo consequências significativas para a organização e gestão escolares, bem como para a reestruturação do trabalho docente, podendo alterar sua natureza e definição. O trabalho docente compreende agora a gestão da escola, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação. Para se compreender até que ponto essas novas práticas são produtos ou produtoras de novas políticas públicas educacionais deve-se, necessariamente, discutir o papel dos professores neste novo contexto de regulação (OLIVEIRA, 2005).

Assim, evidencia-se uma generalização nos programas de reforma educacional que focalizam a escola como unidade do sistema, transformando-a em núcleo da gestão e do planejamento. Programas de âmbito nacional que se remetem diretamente às escolas têm sido constantes, seja no financiamento de ações ou na avaliação dos resultados. Estas iniciativas estão associadas ao estímulo à administração por objetivos, à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência e demonstração de resultados, conformando o que BALL (2005) denomina performatividade escolar. De acordo com o autor, “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 544).

Abordando as reformas empreendidas no campo educacional, Ball aponta ainda que as políticas vinculadas à lógica do gerencialismo e performatividade têm sérias consequências para o trabalho docente pois,

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho (BALL, 2005, p. 546).

Dessa maneira, novas formas de disciplina se instituem pela competição, eficiência e produtividade e são introduzidos, igualmente, novos sistemas éticos com base nos interesses da instituição, no pragmatismo e no valor performativo.

Nas discussões sobre a centralidade dos professores nos programas governamentais esses são, de forma geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimizarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas. Chamados a responder a exigências que estão além de sua formação, e obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa ou do ato de ensinar, os professores são compelidos a sentimentos de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Nesse contexto, há um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar-lhes a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho (BALL, 2005).

Os processos de responsabilização concorrenciais inspirados no modelo empresarial rompem a confiança relacional vital para um trabalho que é, antes, colaborativo entre seus participantes, pois a educação não é uma atividade concorrencial. No momento em que se expõe indevidamente o desempenho dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, fazendo com que a responsabilidade pela mesma recaia ora sobre uns, ora sobre outros, leva-se à deterioração das relações no interior da escola, um espaço de relações multilaterais que não deveria sofrer interferências externas e onde as ações devem ser acordadas entre os diferentes participantes do processo. Esta pressão externa impõe, assim, uma cultura escolar que define o ritmo de ensino do professor marcado pelas avaliações locais em articulação com as avaliações externas, expropriando-o de suas decisões pedagógicas (FREITAS, 2014).

A respeito da questão da avaliação e da política de “responsabilização pelos resultados” que se procura impingir ao professor, Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2011) apontam que:

A racionalidade política construída pelos reformadores apresentava diagnósticos procurando sustentar a tese de que as condições do ensino público no Brasil eram precárias, mas que esse não era o motivo de sua má qualidade. Disseminaram argumentos aproximando o ataque ao fracasso escolar com o ataque ao professor, considerado o principal sujeito responsável pela produção do baixo desempenho dos alunos nos exames (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135).

Esta política de responsabilização não se restringe apenas aos resultados escolares, mas se entende também aos sociais, posto que a tarefa implicitamente colocada da ação docente, neste contexto, é a de preparar as gerações futuras delineando-as nos limites do modo capitalista de produção e apontam, ainda, outro componente desse quadro: a avaliação sistemática e periódica com desdobramentos sobre os docentes e a instituição escolar, expressa em políticas que vinculam resultados alcançados a melhores salários. Aqui, fatores como variação de remuneração – por bônus ou gratificações – têm implicações tanto para as concepções, quanto para as ações docentes, levando o professor a uma situação de vulnerabilidade, seja pela avaliação dos alunos, seja pela avaliação de seu desempenho. Neste contexto, premido pela necessidade de melhorar seu desempenho e o dos alunos, o professor desenvolve uma subjetividade branda, suscetível ao discurso da reconversão, configurando este um projeto de construção da menoridade política do professor (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Frigotto (2016) tece importantes críticas ao controle e à busca de subordinação dos professores aos ditames do sistema neoliberal, corporificados através da ação dos “denominados especialistas” que desclassificam a formação e o trabalho docente para justificar o sequestro de sua função. Concebidos como entregadores de conhecimentos definidos por agentes “competentes” sob a orientação de bancos, associações e institutos empresariais, os professores veem-se ameaçados em sua tarefa de ensinar e ato de educar e, conseqüentemente, em sua autonomia e liberdade de expressão. O Projeto de Lei n. 867/2015¹⁰ que tramita na Câmara dos Deputados e pretende instituir, entre as diretrizes e bases da

¹⁰ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

educação nacional, o Programa “Escola sem Partido”¹¹ é mais um instrumento de manipulação ideológica vinculada ao ideário neoliberal conservador que visa adequar a educação e atrelá-la cada vez mais às necessidades do capital, atingindo o trabalho e a autonomia docentes. Justificado pela tese da “Liberdade de Ensinar”, este programa busca eliminar e combater justamente a liberdade de educar, representando na verdade a “defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade” (FRIGOTTO, 2016, p. 2), numa ameaça aos fundamentos da liberdade e da democracia liberal, ainda que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. O programa Escola sem Partido quebra a relação pedagógica de confiança e diálogo e decreta a idiotização dos docentes e dos alunos, transformando-os em autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único autoriza a ensinar. É a “Lei da Mordança” que busca silenciar o professor, retirar-lhe a autonomia de organização, de pensamento e também de análise (FRIGOTTO, 2016).

Como se pode perceber, as reformas educacionais atreladas à lógica capitalista neoliberal têm atingindo diretamente aos professores, que progressivamente veem-se privados de sua autoria e de sua autonomia, levando-os a uma condição de desprofissionalização, alienação e reestruturação do trabalho docente, onde sobressaem sentimentos de inadequação e dívida e onde “o apelo à cooptação toma feição existencial para a maioria dos docentes” (ROSSI, 1980, p. 140). Esta conjuntura afeta também o desenvolvimento do trabalho coletivo nas escolas, fazendo com que este se reduza, via de regra, à soma de trabalhos individuais, escapando à construção de experiências e de luta coletivas pela emancipação humana, profissional e social.

Diante deste contexto, compreende-se ser imprescindível que se proceda a construção de alternativas contra-hegemônicas de contestação, reconfiguração e potencialização da luta pela libertação das condições de desvalorização e opressão a que estão submetidos os professores para que estes, fortalecidos, possam efetivamente dar forma a práticas que/e se somem a outros movimentos na causa maior da transformação da sociedade e da emancipação humana.

¹¹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

2.2.2 Reflexões sobre resistência, contra-hegemonia, formação e fortalecimento da autonomia docente

A partir do debate construído, compreende-se que a incorporação de parâmetros empresariais para o público, tomando-se aqui particularmente o sistema de ensino público como campo de análise, e as consequentes reformas educacionais em curso que apontam para o agravamento de medidas que levam à adequação da educação às exigências do capital – aumento da produtividade e maior extração de mais-valia – trazem sérias consequências para o trabalho docente e para o desenvolvimento de uma docência pautada pela autonomia. Neste contexto, como se pôde perceber, os professores vêm sofrendo com um processo de desprofissionalização, culpabilização e proletarização e, paulatinamente, sendo subtraídos de sua liberdade de expressão e de ação.

No entanto, concordamos com Rossi (1980) quando afirma que isto não significa que nada pode ser feito, mas, pelo contrário, que é possível resistir pelo combate frontal, pela recusa, pela negação, pela não aceitação e pela verificação e denúncia dos conflitos que as relações sociais capitalistas encerram, conformando-se em oposição ao efeito reprodutor um efeito contrário, conscientizador e libertador, ensejando a síntese superadora da contradição que lhe é inerente, pois

O esforço conscientizador-libertador no seio da escola capitalista passa a ter assim o sentido extraordinário de detonar o processo contraditório de sua superação. A atividade educacional libertadora enriquece, valoriza-se. O questionamento da realidade, que implica em não tomá-la por imutável, leva à valorização dessa educação, ou melhor, de uma verdadeira anti-educação ou de uma educação anti-capitalista. Mas uma valorização que nada tem de messiânica, porque consciente de suas limitações, porque entendida como uma resposta, ao nível superestrutural, das mudanças fundamentais que devem ser realizadas na estrutura básica da sociedade (ROSSI, 1980, p. 152).

Isto posto, acredita-se que, ainda que a escola pública não tenha sido pensada em sua origem como espaço de transformação mas, isto sim, de adequação e conformação ao sistema, é urgente e fundamental que se construam alternativas contra-hegemônicas, a fim de dar forma a projetos voltados para a emancipação humana, para a construção de experiências democráticas e participativas em contraposição à lógica capitalista meritocrática, na qual o que se premia é a perda da autonomia. Em tempos de acirramento do neoliberalismo, que encoraja o individualismo cada vez mais presente nas relações estabelecidas no

interior do sistema capitalista, que elimina espaços de diálogo e reflexão, tolhendo a autonomia do professor e da escola, é preciso que a mesma se configure enquanto espaço de resistência a partir da reflexão, individual e coletiva, sobre sua função social hoje e sobre os parâmetros de qualidade de educação que se desejam.

Mészáros (2008), abordando a vinculação das reformas educacionais aos ditames do sistema do capital, bem como a necessidade da ruptura com a lógica do capital na educação, coloca que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Nesse contexto, é preciso reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que se possa processar uma reforma radical, mesmo no interior de sua parte formal, desafiando as formas dominantes de internalização consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal, que tem cumprido a função de induzir um conformismo generalizado de forma a subordinar os sujeitos às exigências da ordem estabelecida. É fundamental que se desenvolva uma atividade de “contrainternalização”, que objetive a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe (MÉSZÁROS, 2008).

Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (ibidem, p. 58-59).

É preciso considerar, pois, que a educação não desempenha apenas funções atribuídas pelas classes dominantes e que, embora atue como instrumento de aumento da mais-valia, de integração dos indivíduos, de disseminação da aceitação

da hierarquia e da dominação, seus efeitos vão além dos limites desejados pelos exploradores. Se o atendimento à demanda educacional acrescenta um contingente de “educados” que engrossam as fileiras do exército de reserva, desvalorizando o trabalho qualificado e submetendo-o à exploração mais produtiva, não deixa, ao mesmo tempo, de constituir um elemento de perturbação da necessária “tranquilidade” e da estabilidade tão desejada pelos beneficiários da “ordem” vigente, entrando em contradição pelo efeito conscientizador e libertador que a escolaridade libera ao desencadear o questionamento, a recusa e a revisão dessa realidade econômica condicionante, pondo em cheque as próprias estruturas vigentes (ROSSI, 1980). Compreende-se que o professor tem um papel fundamental na mobilização de práticas contra-hegemônicas e de resistência e na conscientização dos seus educandos, de fomentar novas formas de interação e visão de mundo e no estabelecimento de relações pautadas em princípios democráticos e contestadores da realidade posta, que semeiem a esperança e a crença na possibilidade de transformação a partir do comprometimento e da luta, haja visto o movimento de ocupações de escolas por alunos recentemente ocorridas no país, numa demonstração de que a educação pode sim, e deve, ser instrumento de emancipação e conscientização da juventude para a luta por uma outra sociedade. Isto implica o desvencilhamento das teias do modelo capitalista e do alinhamento aos seus parâmetros, que passa pelo resgate da capacidade de sonhar com a possibilidade da construção de outro mundo para atuar na sua direção.

Freitas (2014) questiona de forma provocativa a respeito do modelo de sociedade a favor do qual se está atuando, apontando que a questão de fundo que devemos nos colocar neste momento em que os reformadores estão pautando a organização do trabalho pedagógico é:

Qual é o nosso horizonte social? Qual é o projeto de nação que temos para nossa juventude? Adaptar-se às necessidades do próprio capital e acreditar que a própria evolução científica e tecnológica resolverá naturalmente as contradições sociais que se acumularam? Serve esta visão edílica de mundo para aqueles que hoje sofrem duramente os efeitos da configuração das forças sociais vigentes? Devem eles aguardar ou devem eles se engajar na construção de um futuro que atenda a seus interesses emancipatórios que vão muito além de ter uma vaga em uma empresa, ou tornar-se “empregável”? E se devem ser sujeitos ativos que interfiram nos destinos da organização social, serve uma escola que combine adaptação social com conservadorismo metodológico e moral na forma proposta pelos reformadores empresariais, ou devem exigir uma escola que permita que se desenvolvam como lutadores e construtores de outras relações sociais, facultando a emergência de outras formas de organização social que

efetivamente superem as injustiças que estão na base constitutiva de nossa sociedade e que são as reais travas para que a educação possa, de fato, cumprir seu papel emancipador? (FREITAS, 2014, p. 1106)

Para cada uma dessas visões de mundo, há uma organização pedagógica diferente a ser pensada: a dos reformadores empresariais, que aposta na adaptação da escola aos paradigmas de exclusão e de subordinação; e a defendida por educadores progressistas, que aposta na transformação social e propõe a mobilização da escola para a construção de alternativas sociais, do desenvolvimento da solidariedade em contraposição à competição e à concorrência, da valorização da auto-organização e do trabalho coletivo, do respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar. Portanto, escolhas anteriores devem ser debatidas, pois a matriz de formação escolhida tem efeito sobre a amplitude das aprendizagens incluídas e o contraponto à matriz dos reformadores não pode restringir-se à dimensão do cognitivo, mas incluir, além desta dimensão, a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal, as artes e se expressar em uma organização pedagógica que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade, ou seja, “uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude” (FREITAS, 2014, p. 1107).

Contrariando aos interesses do capital na educação, é mister que se componham experiências de resistência a partir de práticas educativas voltada para a humanização, para uma formação que considere o indivíduo em suas múltiplas dimensões. Para que se proceda esta educação humanizadora é fundamental, portanto, que se organize a contraposição às políticas que corroboram para a verificação de desempenho, para o alcance de índices e premiação por resultados, limitando a formação humana à adequação e ao preparo para a inserção no mercado.

Neste horizonte, Ghiggi (2013) aponta que é fundamental trabalhar para a superação do individualismo e do critério do mercado que fragiliza individualidades, responsabilizando-as por descontextualizados fracassos em suas histórias e conjunturas, reagindo e criando, pelo contraditório, alternativas ao estado social posto, tomando a *marcha*¹² como concepção política e pedagógica que tem no

¹² Ghiggi (2013) se refere aqui ao tema da marcha em Freire na perspectiva da constituição de uma “Pedagogia das marchas” enquanto construção de uma condição para que os oprimidos reconheçam-

diálogo a base da instalação de processos de compreensão e explicação e, pela elaboração da indignação, aprender a produzir argumentos e práticas a favor da convivência intercultural e da construção democrática de uma nova sociedade.

Freire, em *“Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”* (1997), problematiza sobre a responsabilidade do educador nessa luta que é, sobretudo, política, e da qual não se pode prescindir para que se proceda à superação da opressão, do autoritarismo e da negação da autonomia e da autoria a que estão submetidos os professores na (e também a) escola contemporânea. Para Freire,

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica dos professores, iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar (FREIRE, 1997, p. 11).

Freire (1997) chama a atenção igualmente para algo que hoje é gritante e vê-se explicitado a partir da elaboração de medidas como as que integram o já citado programa “Escola sem Partido”: as administrações autoritárias, que se dizem avançadas, procuram por diferentes caminhos introjetar o medo à liberdade, fazendo com que os professores, ao se sujeitarem a estas medidas, guardem dentro de si a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração.

Em *“Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”*, Frigotto (2017) denuncia esta conjuntura onde as classes dominantes buscam tolher a liberdade de organização e luta dos movimentos sociais e, igualmente, de uma educação para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política. Para tanto, procedem a um desmanche do setor público e da escola pública, corporificada através da ação dos organismos internacionais, intelectuais coletivos do capital, institutos privados e organizações sociais ligados a grupos empresariais “reunidos em torno do programa “Todos pela Educação”, leia-se, todos pela educação que convém ao mercado” (FRIGOTTO, 2017, p. 29). Neste processo, buscam alterar a função docente, atacando os

se atores da história e vislumbrem a possibilidade da mudança. Para o autor, “a sempre atual pedagogia do oprimido, indica os centrais elementos da pedagogia das marchas: “a colaboração”, “a união”, “a organização” e a “síntese cultural”” (GHIGGI, 2013, p. 44).

profissionais da educação, roubando-lhes a autonomia de ensinar, educar e avaliar, atacando as universidades públicas sob a justificativa de que ideologizam a formação docente. Valendo-se da ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola à instrução, escondem na verdade “a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (ibidem, p. 29). Ressalta, ainda, que as teses do “Escola sem Partido”, provindas dos mesmos setores das forças que construíram e consumaram o golpe jurídico, parlamentar e midiático de agosto de 2016, já tem provocado efeitos práticos na sociedade e na escola, sob o signo do medo e da violência.

Em oposição a esta política de silenciamento e criminalização dos docentes, é preciso uma organização política coletiva, pois somente assim é possível enfrentá-la e fortalecer a luta por uma educação que forme para a autonomia e por uma sociedade verdadeiramente democrática. Neste sentido, Freire (1997) aponta que não há outra saída que não a unidade na diversidade de interesses dos educadores e educadoras na defesa de seus direitos: à liberdade docente, à fala, a melhores condições de trabalho, ao tempo livre e remunerado para a formação permanente, o direito de ser coerente, de criticar as autoridades sem medo de ser punido a que corresponde o dever e a responsabilidade com a veracidade de sua crítica, direito de ser sério, coerente, de não mentir para sobreviver. “Para que esses direitos sejam mais do que reconhecidos – respeitados e encarnados – é preciso que lutemos” (FREIRE, 1997, p. 43).

Outro fator que merece destaque na discussão acerca da contraposição à educação sob o capital é o que diz respeito à formulação de alternativas de políticas educacionais de cunho democrático. A este propósito, Libâneo (2012) menciona que, paralelo às políticas oficiais sob influência internacional, deve-se atentar para as pesquisas em educação e para a posição de educadores “progressistas” sobre as políticas educacionais e políticas para a escola e a sala de aula, que se encontram alinhadas em torno da luta por uma escola pública obrigatória e gratuita para todos que socialmente e pedagogicamente acolha a diversidade em suas mais diversas expressões. O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, os aspectos pedagógicos-didáticos e a qualidade interna das aprendizagens e “a este propósito que devem estar dirigidas as análises externas e as políticas educacionais. É para isto que são formuladas as políticas educacionais”

(LIBÂNEO, 2012, p. 196). Depreende-se ainda de suas reflexões que a consciência crítica e também profissional dos educadores pode corroborar para a negociação ou adequação das políticas impostas, mas que, para tanto, coloca-se o desafio de uma unidade do campo educacional em torno da articulação de uma pauta ampla de políticas educativas mais efetivas, justas e também políticas e ações para a escola e as salas de aula, resgatando a bandeira assumida pelo empresariado.

Todas estas considerações acerca dos limites e, sobretudo, das possibilidades de práticas contra-hegemônicas desembocam em um pressuposto sem o qual, se acredita, não é possível colocar em prática ações de resistência às medidas autoritárias e opressoras que vem sendo implementadas e propostas pelos organismos que hoje dominam as políticas educacionais: a conscientização. Iasi (2011), em *“Ensaio sobre consciência e emancipação”*, aborda a passagem da consciência em si (ou consciência da reivindicação, baseada na vivência das relações imediatas) para a consciência revolucionária (ou para si). Na consciência em si o indivíduo já percebe a contradição do sistema, mas ainda se move sob a influência dos valores anteriormente assumidos, que continuam sendo vistos pela pessoa como naturais e verdadeiros. Já existe aqui a consciência de classe e a manifestação do inconformismo, a reivindicação da solução de um problema ou injustiça, mas ainda reside no outro o caminho para sua resolução. Desta forma, “a consciência em si, quando não “ultrapassa a simples negação de uma parte” acaba por se distanciar de sua meta revolucionária, busca, novamente, mecanismos de adaptação à ordem estabelecida. Ela trabalha com os efeitos, com sintomas, e não com causas” (IASI, 2011, p. 34).

A elevação da consciência a um novo patamar dá-se a partir do momento em que o indivíduo transcende o grupo imediato e o vínculo precário com a realidade dada, buscando a compreensão das causas e a análise da essência do funcionamento da sociedade e de suas relações. Na busca por saber como funciona a sociedade há implícito o desejo de transformá-la, superando a consciência da reivindicação pela da transformação, passando a se conceber enquanto sujeito coletivo e histórico, como agente da transformação necessária (IASI, 2011).

Em *“Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire”* (1979), Freire define conscientização como compromisso histórico e também consciência histórica: “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”

(FREIRE, 1979, p. 15). Quanto mais conscientização, maior é o desvelamento da realidade e, quanto mais se reflete sobre a realidade, mais se emerge, plenamente consciente e comprometido, para se intervir na realidade e transformá-la. Freire acrescenta que “na medida, porém, em que a consciência dos homens está condicionada pela realidade, conscientização é, antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade” (FREIRE, 1979, p. 48).

Acreditamos que essa elevação da consciência a um novo patamar é um dos pressupostos de uma formação docente que consiga alçar o indivíduo a uma análise mais ampla da sociedade, que pode e deve ser estimulada e desenvolvida a partir da formação acadêmica, de forma que o professor em formação se aproprie do constructo do pensamento filosófico, sociológico, histórico, entre outros, sobre a realidade e os processos de transformação e formação social, bem como sobre os processos de ensino-aprendizagem a partir destas dimensões, instrumentalizando-se para alçar uma nova compreensão da sociedade e das relações sociais e também pedagógicas. Percebe-se, desta forma, ser de fundamental importância que se propicie o debate sobre o papel da formação docente no processo de qualificação e democratização da educação. Compreende-se ser imprescindível neste processo a contraposição a uma formação docente que privilegie a competência e a técnica e que renegue a capacidade crítica e reflexiva do professor, retirando-lhe a possibilidade do exercício da autonomia. É preciso pôr em curso uma formação que instrumentalize o professor a assumir uma visão e uma postura ativa, consciente e política, a fim de que este participe ativamente da construção de uma escola mais democrática, onde se propiciem experiências calcadas em um projeto que leve à superação da sociedade do capital e à afirmação de uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada.

É preciso, pois, que a luta coletiva pela educação pública de qualidade se volte igualmente para a defesa de uma universidade pública que dê suporte a formação de educadores capacitados a atuarem como sujeitos críticos de transformação a partir de sua *práxis*¹³, em contraposição a uma formação alinhada

¹³ Toma-se aqui *práxis* em uma concepção freiriana e, portanto, relacionada aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência. É a *práxis* compreendida como “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2010, p. 325).

aos interesses do capital na educação. Lamentavelmente têm-se assistido atualmente à procura cada vez maior por cursos de formação de professores em massa de menor duração e/ou pelo ensino à distância, “o qual deveria estar limitado a recurso complementar de formação” (LIBÂNEO, 2012, p. 196). A esse respeito, Freitas coloca que

Neste particular, caminha-se na direção de afastar as universidades do processo formativo dos profissionais da educação, redirecionando-os para instituições cuja base teórica restrita impeça de formá-los dentro de uma perspectiva mais avançada e crítica, alinhando sua formação às exigências restritas do domínio do conteúdo expresso no currículo oficial. O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos (FREITAS, 2014, p. 1103).

O alinhamento às exigências do capital, a perseguição por metas e desempenho está igualmente presente nas instituições onde, por excelência, se produz e/ou se deveria produzir conhecimento crítico sobre as questões sociais e pedagógicas, levando-as a submeterem-se à lógica da avaliação de resultados e, contraditoriamente, dada a precarização da formação, à responsabilização dos professores. Também nas universidades é preciso que se fomentem tanto o debate como o desenvolvimento de experiências e proposições que se contraponham às políticas educacionais vinculadas aos interesses neoliberais.

Desta forma, compreende-se que, para que se proceda a uma formação docente que venha a colocar-se a serviço da contra-hegemonia, é fundamental que a universidade, em que pese os objetivos que lhe atribui a classe dominante, através do exercício da análise científica da realidade social, do estímulo à produção científica, da adesão ao diálogo e incentivo à divergência, constitua-se enquanto espaço de favorecimento de uma contra-educação, pelo desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de se reproduzir, ainda que no seio da escola capitalista (ROSSI, 1980). Nesta direção, Ghiggi (2013) aponta que:

É central colocar às ciências da educação, centralmente, uma tarefa e com ela atuar como pesquisadores e pesquisadoras: refletir o presente, com as referências do passado e convocar os humanos à humanidade para (a) reconhecer as diferenças, (b) fazê-las dialogar com outras diferenças... e (c) produzir *unidade* mínima à produção das condições para a mudança. [...] O fundamental é evitar elaborações que se entregam à produção de abstratos. O central, então, é fazer densa compreensão dos lugares onde as pessoas

produzem sua sobrevivência material e simbólica e suas configurações multiculturais (GHIGGI, 2013, p. 42-43).

Paludo, em sua obra *“Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular”* (2001), também discute a respeito dos desafios que se colocam para que os educadores comprometidos com processos de transformação possam orientar suas práticas educativas e entrar na luta dispostos a projetar e vivenciar outro modo de fazer a educação das classes subalternas, de forma que a escola pública se abra para um movimento sociocultural, político e econômico mais amplo e, a partir deste, seja repensada, bem como sua função social. A autora aponta três grandes desafios: a) superação de resistências e intensificação das trocas de experiências, construindo identificações sólidas e referencialmente consensuadas, aprofundando a teorização ou reflexão pedagógica (a partir do mergulho no empírico e de forma coletiva) para melhor fundamentar concepções, sua vinculação com o projeto de futuro e qualificar práticas; b) avançar no estabelecimento de novas formas de luta, pautando esta discussão na sociedade, tornando evidentes as diferenças entre as concepções e levando à reflexão sobre para qual educação e projeto de civilização se pretende caminhar; c) aprofundamento do significado da educação e de como processar sua construção cotidiana vinculada à construção de projetos alternativos de desenvolvimento.

Como se pode perceber, são muitos os desafios colocados aos educadores para a construção de uma docência autônoma e de uma educação libertadora que corroborem para a transformação da sociedade. Freire (1997) nos adverte que mudar o mundo não é tarefa fácil e que querer é fundamental, mas não suficiente. É preciso, pois, saber querer, o que implica aprender também saber lutar politicamente de forma coerente, com competência, lealdade, clareza e persistência. Ressalta ainda que, implicando seriedade e competência no ensino dos conteúdos,

Nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais. É necessário desmascarar a ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante que, falando do tempo histórico atual, tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo (FREIRE, 1997, p. 54).

E que,

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não

por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 1997, p. 60).

É preciso, pois, que se atente para a necessidade de transformar a escola em um espaço democrático por excelência, onde se processem experiências de estímulo desse “gosto democrático” que Freire nos provoca a desenvolver a partir das práticas precedidas e seguidas de reflexão, num aperfeiçoamento contínuo e coletivo da vivência da democracia que possa contagiar e se estender a outros ambientes e relações para além da escola. Nesse sentido, Rossi afirma que:

Também a escola aberta, as experiências educacionais de co-gestão, as práticas pedagógicas autogestionárias, o respeito ao homem na criança, a fluência de ideias conflitantes, a vivência democrática, o trabalho comum têm sentido. Não se pode subestimar a força de uma educação problematizadora. A luta pela liberdade na escola não será inócua na medida em que se coloque como um aspecto da procura de liberdade na sociedade como um todo. Talvez dessa escola possa desprender-se esse alento democrático a outras esferas sociais (ROSSI, 1980, p. 153).

Compreende-se que a possibilidade de enfrentamento à lógica do capital na educação, e para além desta, passa pela instauração de experiências coletivas de construção de uma escola verdadeiramente democrática que “favoreçam a identificação e construção de aproximações, de objetivos comuns e de solidariedades capazes de fazer fermentar, por seus próprios dinamismos, projetos contra-hegemônicos de escola” (ALGEBAILLE, 2016, p. 46). Para tanto, é preciso ampliar e coletivizar os estudos sobre as cisões presentes em seu interior, que resultam dos atravessamentos entre uma histórica diferenciação e as desagregações mais recentes, promovidas pela ordem social desigual e pela efetivação de políticas educacionais, entre os alunos, suas famílias, os profissionais da educação e os demais profissionais que atuam na escola, uns em relação aos outros. Isso implica apostar na constituição de práticas que possam deslocar os sujeitos das posições hierarquizadas em que são colocados e que terminam por ser naturalizadas e/ou reforçadas, contrapor-se à desagregação dos profissionais da educação decorrente das políticas de responsabilização, à diferenciação de posições profissionais por salários e regimes de contratação dentro da escola, bem como à ausência de consagração do tempo de trabalho escolar ao trabalho coletivo.

A construção de uma nova sociedade passa, não exclusivamente, mas necessariamente, pela construção coletiva de uma nova escola, o que pressupõe a revisão das práticas desenvolvidas em seu interior que possam reforçar e/ou reproduzir situações de desigualdade e exclusão presentes na sociedade como um todo. Para tanto, ela deve se transformar em uma verdadeira comunidade educativa, abarcando todos os sujeitos envolvidos em sua “feitura cotidiana, aproximando o que está disperso e hierarquizado, coletivizando o que está segmentado, construindo pontos comuns capazes de confrontar as relações concorrenciais a todo dia replantadas” (ALGEBAILLE, 2016, p. 48).

É preciso que se coloque a escola capitalista sob suspeita, que se analisem com profundidade as contradições ali presentes a fim de desmitificá-la e transformá-la, pois, “se a crítica à escola capitalista não é, necessariamente, a negação absoluta do valor da educação, a valorização da escola libertária não deve deixar de associar-se sempre ao aprofundamento da análise dos limites à sua viabilidade” (ROSSI, 1980, p. 154).

É neste sentido que, para que se dê legitimidade ao debate até aqui construído, e na busca por referendar hipóteses e a discussão que constituem esta dissertação, é fundamental que se recorra à análise dos limites e também das possibilidades de superação da educação para o capital, vislumbrados pelos professores em sua prática cotidiana dentro da escola pública, no interior da sociedade capitalista, a fim de que se oportunize a construção de uma docência autônoma e de uma educação libertadora.

3. O ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: OS PROFESSORES E A BUSCA POR UMA DOCÊNCIA AUTÔNOMA SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA

É no interior da análise realizada no capítulo 2 que se insere o contexto social, cultural, político e econômico mais amplo desta pesquisa. Assim, neste capítulo é apresentado inicialmente o contexto educacional local, que naturalmente se articula e sofre consequências deste contexto educacional internacional e nacional, que se vêm refletidas nas políticas educacionais neoliberais implementadas no município de Pelotas.

A seguir, são apontadas as informações relevantes sobre o lócus da investigação desenvolvida, sobre os profissionais que dela participaram, bem como os motivos pelos quais a escola apresentada foi escolhida para o trabalho de campo. Logo, são apresentadas as informações consideradas mais relevantes dos professores entrevistados. Finalmente, desenvolve-se a análise dos dados coletados junto aos professores da escola investigada, tendo como suporte o referencial teórico construído, com abertura para a análise realizada à luz do empírico.

O debate a partir dos eixos significativos elencados para a análise do empírico, expressos no capítulo 1, subcapítulo 1.2.1, que procurou explicitar a autonomia para Paulo Freire, objetiva, na relação entre teoria e prática, refletir sobre a questão que desencadeou a realização desta pesquisa: em que medida e de que forma professores da Educação Fundamental da rede pública municipal de Pelotas têm vivenciado a autonomia na escola e, ainda, quais os desafios centrais que enfrentam para o exercício da autonomia na escola e nos processos educativos com seus educandos?

Considera-se importante resgatar a hipótese da pesquisa: apesar de os professores buscarem uma docência autônoma, os condicionantes econômicos, políticos e socioculturais terminam por tolher o desenvolvimento da autonomia docente. Assim como, lembrar que a investigação empírica foi realizada em uma escola de ensino fundamental da periferia urbana da cidade de Pelotas, no período de outubro de 2015 à outubro de 2016, e que as técnicas de pesquisa foram o questionário aberto e a entrevista semiestruturada, conforme já descrito na introdução da dissertação, e cujos roteiros constam em seus apêndices. Cabe salientar, também, que foram analisados o Projeto Político Pedagógico da escola e o seu Regimento Escolar.

3.1 Contexto de realização da Pesquisa

O município de Pelotas, situado ao sul do Estado do Rio Grande do Sul, é considerado o terceiro município mais populoso do Estado, apresentando, segundo dados do IBGE/2010¹⁴, uma população de 328.275 pessoas, habitando um território de 1.610,08 km², sendo 306.193 pessoas residentes na zona urbana e 22.082 residentes na zona rural. Para 2016, a população estimada pelo IBGE foi de 343.651 pessoas¹⁵. Em relação à educação, mais especificamente ao ensino fundamental e à rede pública municipal de ensino, os dados extraídos do IBGE/2015¹⁶, provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Censo Educacional 2015, indicam que há em Pelotas 61 escolas municipais, onde estão matriculados 17.455 alunos e trabalham 1.275 docentes.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado a partir da proficiência média dos alunos nas Provas Brasil de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais (4^a série/5^o ano) e finais (8^a série/9^o ano) do ensino fundamental da rede municipal de ensino observa-se, segundo análise dos dados¹⁷, que Pelotas não tem atingindo as metas projetadas nas últimas avaliações, tendo ficado abaixo dos índices desejados nos anos de 2013 e 2015.

Segundo Cóssio (2016), os baixos índices do IDEB, aliados ao tamanho da rede (número de alunos), reforçaram a preocupação dos gestores do município com os resultados, servindo de argumentos para a gestão municipal adotar medidas corretivas, valendo-se para isso da contratação de consultoria na gestão das escolas, estabelecendo-se uma parceria entre a Prefeitura e a Empresa Falconi Consultores de Resultado. Esta parceria visava a melhoria da gestão da educação municipal a partir do combate à má qualidade do ensino, o que vai ao encontro da reflexão construída a partir de Peroni (2008) no capítulo 2 desta dissertação, a

¹⁴ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431440&idtema=1&search=rio-grande-do-sul|pelotas|censo-demografico-2010:-sinopse->> Acesso em: 16 fev. 2017.

¹⁵ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431440&idtema=130&search=rio-grande-do-sul|pelotas|estimativa-da-populacao-2016->> Acesso em: 16 fev. 2017.

¹⁶ Fonte: IBGE/2015. Ensino – matrículas, docentes e rede escolar 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431440&idtema=156&search=rio-grande-do-sul|pelotas|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>> Acesso em: 16 fev. 2017.

¹⁷ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 16 fev. 2017.

respeito do estabelecimento de parcerias que procuram alcançar a “qualidade da educação” ditada pela lógica mercantil.

Cóssio (2016) destaca, ainda, que a decisão da contratação desta empresa privada foi realizada à revelia de qualquer discussão com as entidades representativas da educação no município e, inclusive, sem licitação, com a alegação de inexigibilidade pela sua urgência e importância e baseando-se no notório saber da empresa contratada na área da educação, possível quando não há no setor público pessoas qualificadas para desenvolver o trabalho proposto. Porém, os argumentos utilizados pela gestão municipal não justificariam sua contratação já que, por um lado, a empresa Falconi não apresentaria o notório saber que justificasse a dispensa da licitação e, por outro, a cidade de Pelotas é considerada polo educacional, com a presença de duas grandes universidades, um Instituto Federal e uma Faculdade de Educação (FAE/UFPel) que conta com um grupo de pesquisa qualificado em Gestão educacional e escolar, com condições de prestar a necessária assessoria. Assim, a escolha desta empresa revela um modelo de gestão voltado para a elevação do IDEB, através de planos estratégicos, prazos e monitoramento de resultados, evidenciando uma perspectiva de gestão que visa o aumento da eficiência, da eficácia e ampliação de lucros (CÓSSIO, 2016).

Ainda que o contrato da prefeitura com a Falconi, firmado em 2014, tenha sido cancelado em janeiro de 2015, motivado por uma ação civil pública que o julgou ilegal, a contratação de uma empresa de consultoria privada nestas condições aponta para uma lógica notadamente gerencialista, com a adoção de princípios e conceitos da gestão empresarial, a introdução de mecanismos de mercado para o público e a questionável transferência de responsabilidades e de recursos públicos para as iniciativas que norteiam a agenda política do executivo municipal. Isto reforçado, ainda, pelo fato da Prefeitura ter prosseguido com as recomendações da empresa, igualmente constatado a partir da pesquisa coordenada por Cóssio (2016), o que corrobora a análise de Frigotto (2016), constante nesta dissertação, a respeito da inserção da gestão privada, ou com critérios empresariais, mediante institutos privados na escola pública, com anuência dos governantes.

A vinculação da educação à lógica gerencialista e empresarial que vem se acirrando no campo das políticas educacionais em todos os níveis, aqui revelada em nível municipal a partir do caso da contratação da empresa Falconi, se constata também a partir de outras práticas de contratação de serviços privados pela gestão

pública, como se pode perceber a partir da locação de contêineres da empresa Modular Containeres, de Canoas/RS, e da construtora pelotense Roberto Ferreira pela Prefeitura de Pelotas, sob a justificativa de acomodar o excedente de alunos matriculados nas escolas municipais. A medida, tomada em caráter emergencial e temporário até que fossem construídas novas salas de aula, conforme noticiado pelo Diário Popular de 17 de fevereiro de 2014¹⁸, foi questionada em janeiro de 2015 pelo vereador Ricardo Santos (PDT)¹⁹, e também denunciada e criticada pelo Sindicato dos Municípios de Pelotas em matéria publicada pelo Diário da Manhã em 15 de janeiro de 2014²⁰: “É um absurdo o Governo Municipal cogitar a possibilidade de colocar turmas em contêineres, mesmo que de forma temporária, pois isso demonstra a total falta de respeito com a qualidade da educação, com seus profissionais e alunos” (Tatiane Lopes Rodrigues, vice-presidente do Simp). No entanto, o que se percebe é que esta realidade permanece no município²¹.

A análise ora construída aponta para a direção das políticas educacionais desenvolvidas no município de Pelotas, em consonância com a análise realizada no capítulo 2 desta dissertação. Os dois exemplos acima citados indicam claramente alguns dos instrumentos usados com este objetivo. Um deles explicita a lógica gerencialista, aplicada no caso da contratação da empresa Falconi, e o outro explicita o subsídio direto da educação pública para o privado, via o aluguel dos contêineres. Pode-se afirmar, assim, que a direção dada para a educação pública pela gestão pública municipal de Pelotas segue uma lógica capitalista neoliberal. Da mesma forma, revela a busca de soluções técnicas e políticas na tentativa de dirimir a ineficiência administrativa ou racionalizar recursos para a ampliação do atendimento, acompanhando a tendência apontada por Oliveira (2005) de retirar do Estado seu papel executor e transferi-lo para a sociedade, mais especificamente para o empresariado.

Considera-se que esta análise é não só pertinente como imprescindível, a fim de contextualizar-se o debate construído a partir das falas dos professores

¹⁸ Disponível em: <https://www.diariopopular.com.br/index.php?n_sistema=3056&id_noticia=Nzk5NzE%3D&id_area=OA%3D%3D> Acesso em: 16 fev. 2017.

¹⁹ Disponível em: <http://sapl.camarapel.rs.gov.br/sapl_documentos/materia/12638_texto_integral> Acesso em: 16 fev. 2017.

²⁰ Disponível em: <<http://diariodamanhapelotas.com.br/site/simp-critica-uso-de-containeres-como-salas-de-aula/>> Acesso em: 16 fev. 2017.

²¹ Conforme informação prestada pelo Setor de Engenharia da Secretaria Municipal de Educação (SMED/Pelotas) em 21 de fev. 2017.

entrevistados que atuam na escola onde se procedeu a investigação empírica, cujos dados são apresentados a seguir.

3.1.1 A escola investigada

O campo empírico desta pesquisa foi uma das escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, que se insere no contexto educacional apontado no item anterior.

Justifica-se a escolha desta escola, primeiramente, por ela ter se constituído ao longo do tempo enquanto lócus de pesquisas desenvolvidas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, mostrando-se, por esse motivo, receptiva aos processos de pesquisa dos pesquisadores em educação. Outro motivo que corroborou para a sua escolha foi o fato de apresentar um conjunto de professores engajados no processo de formação continuada, em um espaço semanal reservado para o diálogo coletivo onde é favorecido e estimulado o desenvolvimento de trocas e reflexões sobre a prática dos professores e sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como nos debates e nas lutas a favor de uma educação de qualidade, conforme observado e expresso em seu Projeto Político Pedagógico:

Nós trabalhadores da Escola Desafios²² chegamos a um estágio de discussão e realizações, em que o salto, o sonho e a ousadia são os caminhos. Sabemos que todos, pais, alunos, funcionários e professores, têm que ter a cabeça nas nuvens e os pés no chão, e é por isso que essa realidade a qual ousamos sonhar é o nosso cotidiano.

Nesses estudos constatamos o quanto ainda temos a buscar, mas acreditamos que estamos no caminho ou nos caminhos.

Nessa escola não há lugar para acomodação e “naturalização” dos fatos.

Tudo deve ser (re)lido, (re)visto, estudado e (re)estudado, vivido e, principalmente, sentido.

Nesse espaço de convivência, de respeito, de cordialidade, de solidariedade, de cumplicidade, os conceitos se aliam aos sentimentos, para que, com muita afetividade, sejam vivenciados (PPP, 2014, p. 20).

A Escola “Desafios”, fundada enquanto escola rural em 1928, foi designada Escola Municipal de 1º grau Incompleto em 1981 e, após a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, nº 9394/96 e de Decreto Municipal, passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental.

²² Nome fictício.

Situada na periferia do município de Pelotas, na zona urbana, em um bairro considerado predominantemente residencial, a escola atende aproximadamente 450 alunos, em seus três turnos de funcionamento. Possui duas turmas de Educação Infantil para alunos na faixa dos cinco anos de idade, duas turmas do 1º ano ao 7º ano do Ensino Fundamental de nove anos, e duas turmas de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos. À noite, a escola atende quatro turmas das etapas iniciais e quatro turmas das etapas finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, sendo uma turma de cada adiantamento, a saber: etapas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. Setenta e cinco profissionais atuam na escola, sendo dezesseis funcionários, desempenhando funções de cuidador, merendeira, monitor, oficial administrativo, orientador educacional e servente de escola; e cinquenta e nove professores, desempenhando funções na direção, coordenação pedagógica, atendimento educacional especializado, além de professores de séries/anos/etapas iniciais, professores de anos/séries/etapas finais. Dentre os professores que atuam na escola, quarenta e seis encontravam-se trabalhando em sala de aula no período apontado da investigação. Todos os professores possuem Curso Superior nas áreas em que desempenham suas funções²³.

A comunidade escolar se caracteriza pela diversidade étnica, cultural e socioeconômica, recebendo alunos advindos de famílias residentes em sua maioria no bairro onde está situada, de diferentes localidades, pertencentes a famílias da classe trabalhadora, com distintas rendas e níveis de instrução. Cabe ainda salientar que o grupo de alunos do turno da noite é constituído por discentes egressos do turno do dia, da própria escola e de outras escolas da região, menores de idade e sem vínculo empregatício, e também por alunos trabalhadores, jovens e adultos. Isso faz com que tanto a faixa etária quanto sua bagagem sociocultural seja marcada por uma grande heterogeneidade (PPP, 2014).

Com relação aos recursos didáticos e pedagógicos, a escola conta com uma biblioteca escolar, funcionando em turno integral, sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência, laboratório de Ciências, laboratório de informática educacional e setor de multimeios. Atualmente, estão em desenvolvimento na escola os seguintes projetos: Biblioteca Interativa; Reprovação Zero – Apoio Pedagógico; Hora do Conto; Adote uma Escola e Laboratório de Vivências (PPP, 2014).

²³ Dados retirados do Regimento Escolar (2013) e do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2014).

As atividades planejadas pela escola contam com a participação dos professores, funcionários, pais e alunos, pois, conforme expresso em seu Regimento Escolar (2013), esta comunidade escolar compreende que é através da discussão coletiva que se construirá uma escola onde todos assumam a sua parcela de responsabilidade dentro do processo educativo. Com este propósito, é desenvolvido um plano global, organizando-se as seguintes ações: discussão coletiva da proposta pedagógica, organização conjunta do calendário escolar; formação de professores e funcionários e reuniões por segmentos.

Contextualizado o lócus da investigação empírica desenvolvida, apresentam-se a seguir as informações consideradas relevantes sobre os professores que participaram da mesma. Acredita-se que é fundamental conhecer a formação profissional dos participantes da pesquisa, pois se compreende que seu percurso formativo interfere significativamente na sua visão sobre a sociedade, a educação e, igualmente, sobre as questões relacionadas à docência e à autonomia docente.

3.1.2 Os sujeitos da pesquisa

O trabalho de investigação junto aos profissionais da escola, como já foi dito na introdução, foi desenvolvido a partir da aplicação de questionário aberto e de entrevista semiestruturada, junto a professores atuantes em diferentes anos/etapas do Ensino Fundamental, tanto na modalidade de ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi precedida pela aplicação de um questionário que objetivava, inicialmente, captar uma visão da totalidade do universo dos pesquisados. Dos quarenta e seis professores que atuavam em sala de aula na escola no período de realização desta investigação – outubro/2015 à outubro/2016 – , doze deles deram o retorno do instrumento inicial de coleta de dados. A seguir, foram escolhidos cinco destes professores para compor o grupo de docentes com quem se procederia a análise de dados, coletados tanto a partir da aplicação de questionário aberto, quanto da realização de entrevista semiestruturada, visando o aprofundamento da análise do empírico. O critério utilizado para a seleção dos professores foi a densidade e relevância dos dados inicialmente coletados, através do questionário aberto, no sentido de que conferissem maior embasamento para o debate travado no encontro entre teoria e prática.

Em relação à formação profissional do grupo definitivo de professores pesquisados observa-se que, dos cinco professores, quatro deles concluíram a graduação há mais de dez anos e um há oito anos. Quatro dos professores trabalham na escola há três anos e um há oito anos. Os professores se graduaram em distintos cursos, a saber: Professor 1, Licenciatura em Letras; Professor 2, Licenciatura em Filosofia; Professor 3, Licenciatura em Ciências Sociais; Professor 4, Licenciatura em Geografia; e Professor 5, Licenciatura em Pedagogia. Três dos professores possuem pós-graduação, sendo que dois deles (Professores 2 e 5) em nível de especialização e o Professor 3 possui Mestrado em Política Social. Ainda, dos cinco professores, dois trabalham nos anos finais do ensino fundamental regular e três na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: um nas etapas iniciais de alfabetização e dois outros nas etapas finais.

Uma vez realizada a caracterização do lócus da investigação, bem como dos profissionais que participaram da mesma, passa-se a seguir à análise dos dados, referenciada na discussão teórica construída nesta dissertação, procedendo-se ao debate a partir dos eixos significativos à luz do empírico, a fim de se refletir sobre a questão desencadeadora da pesquisa, caminhando para a compreensão da forma como os professores têm vivenciado a autonomia e, ainda, sobre os limites e possibilidades que vislumbram para sua construção nos contextos político e educacional mais amplo e também local, marcados pela efetivação de políticas educacionais de caráter neoliberal mercadológico, que repercutem intensamente no trabalho do professor e na possibilidade do exercício de sua autonomia.

Analisa-se que a disponibilidade dos professores em participar de uma pesquisa com a temática da autonomia docente é um indicativo da identificação destes professores com a mesma, além do que, do desejo e da preocupação com a sua construção.

3.2 Buscando caminhos: a imprescindível reflexão sobre a prática na busca por uma docência autônoma

A fim de aprofundar o entendimento a respeito da categoria central desta pesquisa, a autonomia docente, e de responder a questão a que esta se propõe, tornou-se imprescindível ir ao encontro da experiência dos professores, questionando-os a respeito de sua compreensão de autonomia docente, sobre em que medida e de que forma têm vivenciado a autonomia na escola e, ainda, que

desafios têm enfrentado para seu exercício na escola e nos processos educativos com os educandos.

3.2.1 A compreensão sobre a autonomia docente: mais presenças do que ausências

Para a análise deste eixo de investigação do empírico retoma-se inicialmente um dos objetivos norteadores deste estudo, qual seja: analisar se a compreensão de autonomia docente dos professores vai ao encontro do entendimento de Freire sobre esta categoria.

Ao analisar os dados levantados a partir dos questionários e entrevistas realizados junto ao grupo de professores, foi possível notar que há, em sua maioria, elementos que revelam uma compreensão de autonomia docente que vai ao encontro da perspectiva freiriana:

É a percepção de mundo e a compreensão de realidade do professor, que entende que o aprendizado é horizontal, ou seja, que a aprendizagem se dá pela troca de conhecimentos entre os indivíduos. Que sempre leva em conta e procura informar-se do contexto social em que o seu aluno está inserido para assim traçar maiores, digo, melhores estratégias para despertar a vontade de saber em seus alunos, pois é a partir daí que a troca acontece (Professor 1).

Capacidade que o docente possui de se auto-determinar de acordo com os parâmetros e limites de sua consciência, desenvolvendo princípios que ajude a escola e os discentes a uma complementaridade contextual, que traga elementos novos, que fundamente a estrutura do ser pessoa como um todo (holos) (Professor 2).

A partir da afirmação dos professores 1 e 2, pode-se inferir que sua compreensão de autonomia docente encerra aspectos que remetem ao pensamento freiriano expressos no capítulo 1 desta dissertação, como a consciência do inacabamento, a abertura para acolher a realidade dos educandos, a reflexão sobre a prática na construção de um ensino contextualizado a partir do desenvolvimento integral do educando na direção da humanização a partir da busca do “ser mais”. Freire discorre sobre as características desse professor que faz de sua prática um instrumento de emancipação humana:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento,

tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado (FREIRE, 2004, p. 136).

As falas destes professores remetem igualmente às reflexões desenvolvidas por Freire em *“Pedagogia do Oprimido”* (2014d) a respeito da prática pedagógica do educador que se alinha à uma concepção problematizadora e libertadora da educação. Este educador identifica sua ação com a dos educandos, orientando-a no sentido da humanização de ambos, do pensar autêntico, imbuído da crença no seu poder criador. Ele não é o que apenas educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado em diálogo, diálogo este que é a marca de uma educação comprometida com a libertação de ambos a partir do desvelo e da reflexão crítica sobre a realidade. A ação docente deste educador que se permite e permite aos educandos “ser-mais” se funda na busca da humanização dos homens em comunhão. Nesta comunhão, semeia autonomia e se faz igualmente autônomo. A serviço da libertação, liberta-se também, caminhando ao encontro de sua vocação ontológica (FREIRE, 2014d).

O professor 4 expressa igualmente uma visão de autonomia docente vinculada à reflexão crítica sobre o cotidiano e à dialogicidade enquanto marcas de um professor autônomo:

Creio que, como o termo autonomia significa reger pelas próprias leis, ser livre, não depender de terceiros para praticar atos, a autonomia docente seria o professor criar, promover, debater assuntos críticos, polêmicos, seguindo seus embasamentos de formação. Todo o professor, quando passa pela faculdade, tem professores que são referências para construíres a tua autonomia [...] a maneira como eles traziam o cotidiano para dentro da sala de aula, que levavam os alunos para as vilas e debatiam, falavam com clareza. Eles te faziam questionar a realidade. Eu sempre duvido de algumas coisas para depois ter certeza (Professor 4).

Freire, em sua obra *“Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire”* (1979), ressalta que a educação emancipadora, que considera a vocação ontológica do homem de ser sujeito, deve considerar igualmente as condições em que ele vive, levando-o a refletir sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, pressuposto para a conscientização e sua consequente intervenção na realidade para transformá-la.

Outro aspecto importante levantado por este professor diz respeito à formação docente. Uma formação docente comprometida com a docência autônoma seria aquela capaz de embasar a construção de uma prática reflexiva e autônoma, realizando as imprescindíveis conexões entre a teoria e a realidade, promovendo sua conscientização e instrumentalizando-os para a reflexão sobre sua prática.

Segundo Freire,

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 2004, p. 137).

Neste sentido, em sua obra *“Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”* (1987), Freire reflete ainda sobre como a universidade tende a formar à distância da realidade, no momento em que os conceitos estudados são desvinculados da realidade concreta à qual se referem. Desta maneira, forma excelentes especialistas em conceitos, mas cuja linguagem perde o contato com o concreto e com a massa das pessoas.

A questão da formação acadêmica também surge na fala do professor 3, que traz outros aspectos da constituição da autonomia docente:

A autonomia docente no meu ponto de vista é caracterizada por uma série de condições que inicia-se na história de vida do professor, perpassa toda sua formação acadêmica e vai se refletir ou não na sua prática pedagógica. Um professor autônomo é um ser autônomo na sua vida pessoal, que carrega essa característica para a sua vida profissional. Isso passa pela questão da formação desse professor. Autonomia está na base, se constrói na vida, desde a construção dos valores. Aí entra a questão da formação acadêmica, também de tu lutares e conquistares teu espaço, de valorizar o teu trabalho. Eu acho que tu também estares envolvido, ter incorporado essa questão da luta de classes, de se colocar contra isso, lutar pelos teus direitos, porque não adianta dizer para os alunos e não fazer isso (Professor 3).

A fala deste professor traz questões fundamentais que vão ao encontro dos pressupostos para a construção de uma educação libertadora. A autonomia docente, em sua visão, não se restringe às práticas em sala de aula, mas está permeada pela postura coerente que o professor assume enquanto sujeito comprometido com a luta pela transformação da sociedade. A questão do comprometimento como uma das características deste professor autônomo, que ultrapassa a esfera profissional,

sendo constituinte de seu modo de ser e estar no mundo é discutida por Freire em *Educação e Mudança* (2014a):

Pois bem, se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo. [...] Se de seu compromisso como homem, como já vimos, não pode fugir, fora deste compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é solidariedade com eles para incessante procura da humanização, seu compromisso como profissional, além de tudo isso, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional (p. 23-24).

Depreende-se igualmente de sua fala que o professor autônomo é aquele que se assume enquanto sujeito político e ético, que vivencia e constrói em seu cotidiano sua autonomia, que passa por sua capacidade de optar e agir, de corporificar seu discurso. Para Freire (2004), a presença do professor é uma presença política, de um sujeito de opções que revela aos alunos a partir de sua prática dentro e fora de sala de aula sua capacidade de analisar, de optar, de romper, de fazer justiça e de, por isso mesmo, ser ético e dar testemunho disso.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2004, p. 98).

O professor que trabalha a favor da transformação, deve questionar-se sobre a forma como pode conciliar sua prática de ensino com sua opção política. Consciente de sua tarefa e de sua opção por uma educação libertadora, deve colocar sua prática ao lado de seu discurso:

Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2014c, p. 35).

A questão da incorporação e do real envolvimento na luta de classes, que ultrapassa o discurso vazio, atribuídos ao professor autônomo pelo entrevistado está igualmente presente na reflexão desenvolvida por Paludo (2001) que aponta que, por trás de ideários e concepções pedagógicas, há uma opção de classe que remete à visão de processo histórico, à compreensão de ser humano e de seu papel na história, para processos transformadores ou reificadores da sociedade. Esta opção se traduz na prática pedagógica concreta do professor, que é a medida do quanto a educação desenvolvida está efetivamente “com” as classes subalternas.

A fala do professor 5 revela uma compreensão de autonomia docente que não se vincula à perspectiva freiriana, mas que se associa em certa medida à ênfase na eficácia e na produtividade no cumprimento de objetivos e conteúdos pré-estabelecidos:

Considero autonomia docente a possibilidade e a capacidade de poder transitar entre os conteúdos dentro do planejamento de acordo com as necessidades de cada aluno ou de cada turma, observando e respeitando os objetivos inicialmente estabelecidos. Também penso autonomia como um senso de iniciativa, capaz de transformar o trabalho docente de forma a torná-lo mais eficaz e produtivo (Professor 5).

Recorrendo-se ao debate construído no capítulo 2 desta dissertação, pode-se inferir, a partir da fala deste professor, em que pese sua preocupação em atender às necessidades de cada aluno e de cada turma, que sua concepção de autonomia reflete aspectos vinculados a uma lógica gerencialista, implementada e disseminada a partir das reformas da regulação das políticas educacionais que dão centralidade, entre outros, ao desempenho e que, como se pode observar, termina por reestruturar o trabalho docente, alterando sua natureza, bem como a percepção e definição de seu papel neste contexto (OLIVEIRA, 2005). Nesta lógica, se instituem novos sistemas éticos baseados no pragmatismo e no valor performativo.

A partir da análise do conjunto das respostas dos entrevistados percebe-se que, na maioria delas, estão presentes aspectos que vão ao encontro da compreensão freiriana de autonomia docente: consciência do inacabamento, dialogicidade, reflexão crítica sobre a prática, apreensão da realidade do educando como ponto de partida para a construção das aprendizagens, preocupação com o desenvolvimento integral dos educandos, professor como sujeito político na escola e para além dela, comprometimento, coerência, rigorosidade e competência.

Analisa-se que um fator que corrobora para uma compreensão de trabalho e da autonomia docentes alinhada à perspectiva freiriana está, provavelmente, no fato de que a maioria dos entrevistados advém de cursos de licenciatura e de cursos de pós-graduação vinculados à área das Ciências Humanas, onde as reflexões sobre o pensamento pedagógico e a sociedade estão mais presentes do que em outras licenciaturas. Compreende-se que este é um aspecto que merece destaque, pois vai ao encontro do debate sobre a formação docente presente neste trabalho, no que diz respeito à defesa do aprofundamento dos estudos sobre a educação e sobre a sociedade em suas diferentes dimensões.

Ainda assim, percebem-se contradições em algumas falas, que revelam limitações no entendimento de autonomia docente, posto que a restringem ao trabalho desenvolvido em sala de aula e/ou no interior da escola. Apenas um dos professores entrevistados abordou a questão da ação política do professor para além do espaço escolar, a partir de seu envolvimento na luta por seus direitos e pela transformação da sociedade enquanto pressupostos de sua autonomia, questões estas que são centrais no pensamento freiriano acerca desta categoria.

Acredita-se que a compreensão da autonomia docente não só reflete, mas é também refletida pelas possibilidades de seu exercício nas práticas pedagógicas desenvolvidas e, igualmente, nas relações estabelecidas com os diferentes sujeitos da comunidade escolar, bem como pelo enfrentamento dos limites e impedimentos para uma pedagogia da autonomia. Desta forma, a fim de aprofundar este debate e de melhor compreender a visão dos professores a este respeito, questionou-se sobre a postura do professor autônomo e sobre a vivência de sua autonomia na escola. Também, indagou-se aos professores sobre as dificuldades enfrentadas para sua construção.

3.2.2 A vivência da autonomia na escola: aproximações com Freire no entendimento sobre o exercício da autonomia docente e limitações na compreensão dos limites ou impeditivos à prática autônoma

A discussão em torno do eixo de análise da vivência da autonomia docente na escola buscou levar à compreensão da visão que os sujeitos da pesquisa têm acerca da postura de um professor autônomo e, igualmente, sobre em que medida e de que forma se percebem autônomos no exercício de sua profissão.

Os professores 1 e 2 expressam que um professor demonstra ser autônomo na escola:

Quando ele envolve-se com a comunidade escolar, quando ele conquista uma autoridade natural, quando ele traz temas condizentes com a realidade de seus alunos e se propõe a uma discussão aberta sobre os mesmos. Ouvindo o que seus alunos têm a dizer, sem julgamentos prévios baseados em preconceitos e senso comum (Professor 1).

Quando suas elaborações, sua criatividade é bem aceita pela equipe de coordenação e quando ele cria saberes que contribuam para a formação de gestores, pais, educadores, funcionários. Quando há uma aceitação e um diálogo com todos os envolvidos na educação em prol do desenvolvimento da comunidade escolar (Professor 2).

Pode se perceber, a partir do que foi expresso por estes professores, uma visão da prática da autonomia docente que considera como um de seus fundamentos a preocupação com a promoção de um ambiente favorável à formação de cidadãos autônomos, com a construção de um espaço que se concretize na instauração de relações pautadas no diálogo respeitoso, na construção de saberes que contribuam com o coletivo da escola. Para tanto, é preciso o acolhimento das contribuições dos professores, bem como da realidade da comunidade onde exercem sua docência, propiciando-se a relação dialógica imprescindível para o estabelecimento de um processo educativo voltado para a emancipação. Conforme Freire.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado (FREIRE, 2004, p. 136).

Segundo Freire, o educador ou educadora crítica, no ato de ensinar e de aprender, deve levar em conta a prática educativa em sua totalidade, a partir da relação de seus vários componentes, utilizando coerentemente os materiais, métodos, técnicas. E, para Freire, o ensino implica considerar o conteúdo de forma crítica, contextualizada:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno (FREIRE, 2014b, p. 152).

Os professores 3 e 4 apontam que um professor autônomo tem comprometimento com a construção de uma educação que leve à emancipação dos educandos e, ainda, instrumentalize-os para se inserir e transformar o sistema, a partir da apropriação e resignificação do conhecimento, aliando, para isso, rigorosidade, competência técnica, intelectual e reflexão sobre a realidade:

Quando consegue colocar em prática sua proposta pedagógica, utilizando a metodologia, os recursos que considera importantes, mas levando em consideração a proposta curricular daquele estabelecimento. Tu vais pegar os conteúdos que tu tens que cumprir, mas a forma e as conexões tu vais fazer, de forma interdisciplinar. Tu não tens como romper com os conteúdos totalmente, porque senão eles (os alunos) vão ficar de fora, e tem que se instrumentalizar para que eles possam romper com esse sistema, só que para conseguirem avançar vão ter que se inserir nos espaços. Conhecer, fazer parte para depois mudar, para saber o que tu não queres tu tens que estar dentro (Professor 3).

O professor pode demonstrar de diversas maneiras, embora seguindo um plano curricular, a condução dos temas, assuntos e notícias trabalhados podem seguir um caráter mais crítico, embasados e conduzidos pelo professor, dando seu senso crítico e análises sobre o tema discutido. O professor tem que trazer o que está ocorrendo e debater com os alunos, chamar a atenção para o que está ocorrendo para fazer conexões com o conteúdo. Conduzo ouvindo os alunos. A opinião deles é fundamental para levá-los a ter maior discernimento e desconstruir pré-conceitos, para que possam ter uma visão diferente. Dar norte, mas deixar que se expressem. E eles gostam disso (Professor 4).

Em “*Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*” (2014b), Freire ressalta que não é possível fazer educação sem que haja o ensino de um determinado conteúdo ao aluno. Mas, para o desenvolvimento de uma docência autônoma, o professor precisa saber, atento à natureza política e ideológica da seleção do mesmo, quem escolhe o conteúdo, a favor de quem e de que está o seu ensino e, da mesma maneira, contra quem, a favor de quem e contra quem ele se volta.

O professor 3 aborda a questão do comprometimento do professor autônomo com o cumprimento dos conteúdos que ele tem de trabalhar, pois estes são necessários para que o aluno e, aqui, principalmente o de escola pública, consiga se

apropriar do conhecimento e se inserir em diferentes espaços e, conhecendo-os, poder ser capaz de optar, se adaptar ou transformá-los. A este respeito, Freire e Shor (1987) colocam que o educador libertador, e mesmo o tradicional, não tem o direito de desconsiderar as metas dos estudantes na busca por uma formação profissional que lhe credencie para o trabalho, nem de negar a necessidade da especialização técnica que a educação deve tratar, seja ela tradicional ou libertadora. Ambos têm de ser competentes na qualificação dos alunos para o emprego, porém o educador libertador, além de buscar a eficiência na formação científica e técnica dos educandos, buscará desvelar a ideologia envolvida nas expectativas dos estudantes. Sobre esta questão, Paludo (2001) esclarece que:

Embora a dimensão política da pedagogia seja funcional aos interesses hegemônicos na perspectiva de manutenção das suas proposições, as construções didático-pedagógicas não podem ser, de forma sectarizada, descartadas pelas correntes pedagógicas comprometidas com as classes populares. Por exemplo, a dimensão de apropriação, por parte dos educandos, do conhecimento histórico acumulado (que foi relegado a segundo plano pela Pedagogia Nova em contraposição à Pedagogia Tradicional, quando da proposta de universalização, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, mas que foi mantido para a educação das classes abastadas) é algo que, segundo muitos autores, como Marx, Gramsci, Snyders e Saviani, deveria fazer parte de uma proposta de educação emancipatória para as classes populares (PALUDO, 2001, p. 81-82).

Em sua fala, o professor 4 atenta para a forma como o professor autônomo deve trabalhar os conteúdos, chamando a atenção dos alunos para o que está ocorrendo e levando-os a estabelecer conexões com o cotidiano, valorizando suas contribuições a fim de que estes possam recriá-los, desconstruindo preconceitos e gerando maior discernimento sobre a realidade.

Ao discutir sobre o papel do professor em uma educação dialógica, Andreola (2001) afirma que o mesmo não é minimizado, mas, pelo contrário, este tem um desafio muito maior e assume uma tarefa muito mais relevante do que a de ser mero repassador ou transmissor de conteúdos prontos. Aqui, o educador é o principal responsável e o animador de um processo crítico e inovador, onde o conhecimento é sempre criado ou recriado num processo dinâmico marcado por uma interação rica e fecunda onde todos são sujeitos.

Para Freire (1979), uma pedagogia da utopia, de denúncia e anúncio tem de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada e

Por isto se acentua a problematização contínua das situações existenciais dos educandos tal como são apresentadas nas imagens codificadas. Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “desvelar” esta essência. Na medida em que a “desvelam”, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres (FREIRE, 1979, p. 45).

A fala do professor 5 vincula a vivência da autonomia do professor na escola à forma como ele trabalha com os conteúdos, porém revela um posicionamento que se aproxima de uma visão tradicional de educação:

No meu entendimento, um professor demonstra ser autônomo quando observa e contribui para um melhor aproveitamento do conteúdo a ser trabalhado, visando auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de forma criativa e responsável (Professor 5).

Embora se considere, como ficou claro a partir da reflexão anterior, que o trabalho com os conteúdos é essencial para a construção da autonomia dos educandos, é notório, em uma perspectiva freiriana, que estes não podem ser trabalhados sem que haja uma contextualização e uma postura crítica que leve ao questionamento e ressignificação dos mesmos, a fim de ampliar a visão dos sujeitos sobre a realidade e, conseqüentemente, elevar sua consciência sobre a mesma. O que se percebe a partir da resposta deste professor é a ausência de um posicionamento crítico, ainda que tenha apontado à importância uma prática pedagógica que seja criativa e responsável, que são pressupostos do trabalho de um professor autônomo, mas que não se limita a estes aspectos.

Ainda, se os professores 1 e 2 abordam o comprometimento com o crescimento coletivo e o envolvimento do professor com a comunidade escolar como condições para o exercício da autonomia docente na escola, o que se depreende das respostas dos demais professores é que estes restringem a prática autônoma do professor ao espaço da sala de aula.

Por outro lado, percebe-se que na maioria das falas, sejam referentes ao trabalho específico da sala de aula ou ao envolvimento com os demais sujeitos da comunidade escolar, são recorrentes o destaque da importância da abertura para o diálogo, das experiências de troca e da criticidade na contextualização dos conteúdos, consideradas como características da prática pedagógica de um professor autônomo.

Em relação a percepção sobre a vivência de sua autonomia docente, os professores afirmam que, na medida do possível, conseguem ser autônomos, apontando possibilidades e limites que têm enfrentado para o exercício da docência autônoma, revelando seu entendimento sobre o que é necessário para experienciá-la na escola.

Na medida do possível, sim. Pois sempre procuro fazer a ponte dos conteúdos trabalhados com a realidade do aluno e no Português, que é a minha área de atuação, isso é muito natural, pois pode-se trabalhar a questão das variedades linguísticas, o que já proporciona grandes reflexões sociais e culturais. Por outro lado, por fazer parte de um sistema educacional hierárquico, onde a maioria das regras e conteúdos são impostos, verticalizados, às vezes me sinto presa a certas burocracias e situações que nada tem a ver com uma educação libertária e autônoma. Ainda, pela realidade atual da Educação, onde o professor é obrigado a assumir uma carga horária massacrante e desumana, muitas vezes me sinto em falta com os moldes educacionais que defendo, pois acabo me rendendo a uma dinâmica mais tradicional pelo cansaço que me atinge e também pelo acúmulo de trabalho que deve ser vencido até o prazo determinado pelo sistema (Professor 1).

O professor aponta como possibilidade para o exercício de sua autonomia as “pontes” que consegue fazer entre conteúdos e a realidade, pois consegue realizar e, da mesma forma, levar os alunos a realizarem reflexões sociais e culturais sobre a mesma. Pode-se depreender de sua fala de forma mais explícita a importância da reflexão sobre a realidade em sala de aula, mas também, de forma implícita, a importância da reflexão sobre sua prática para o exercício de sua autonomia.

Paludo (2001) corrobora com a discussão sobre esta questão apontando que

A ação reflexiva, mediada pela relação dialógica constitui-se, deste modo, no “núcleo duro” da pedagogia do pensar e fazer críticos tornando-se, portanto, uma exigência epistemológica e política para o homem (ser genérico) caminhar na perspectiva do aprimoramento de sua vocação humana no sentido de ser mais autônomo, crítico, criativo, ético e estético (ser mais inteiro e feliz) (PALUDO, 2001, p. 95).

Na direção contrária de sua autonomia estão os limites colocados por um sistema educacional hierárquico: regras e conteúdos impostos, a verticalização que leva a situações que o distanciam de uma educação libertadora e de sua autonomia, a jornada massacrante, o acúmulo de trabalho e os prazos impostos pelo sistema, que não condizem com os moldes educacionais que o mesmo defende, são os limitantes que expressa para o desenvolvimento de uma docência autônoma.

Estes limites apontados pelo professor referem-se a uma rotinização das atividades educativas que tem comprometido, além da autonomia, a qualidade do ensino e a satisfação profissional dos docentes. Na proletarização docente podem somar-se ainda aspectos vinculados à parcelarização da função dos professores, que muitas vezes trabalham em escolas superlotadas e com condições precárias de instalações, levando-os a um processo de expropriação do seu trabalho, reforçado pela rotatividade por diferentes unidades escolares, decorrente de sua instabilidade funcional e depauperação salarial (CALDAS, 2014).

Outro aspecto a ser analisado a partir da fala do professor 1 se refere aos condicionantes que atingem seu trabalho e sua autonomia no atual contexto da educação, reflexos da imposição de políticas educacionais de cunho neoliberal e da situação de desumanização da profissão docente, que faz com que os professores, mesmo os que se identificam com um modelo de educação crítica e libertadora, terminem por se adequar à uma dinâmica tradicional. Esta situação remete à discussão realizada por Freire em *“Pedagogia do Oprimido”* (2014d), constante do capítulo 1 desta dissertação, quando aborda a questão da adaptação e imersão na estrutura dominadora que leva os seres humanos a uma situação de medo e isolamento, de alienação de sua vocação ontológica para ser mais, onde estes

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobre que, não sendo livre, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 2014d, p. 47-48).

Freire aponta que o caminho para a libertação desta condição de submissão à estrutura dominadora está na comunhão e na busca permanente do ser mais de todos. Compreende-se, pela da fala do professor, e em consonância com as reflexões de Freire (2014d), que reconhecer os limites que a realidade opressora impõe não é o suficiente e não significa ainda sua libertação. É preciso engajar-se na luta por libertar-se, entregando-se à práxis libertadora, que é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo, baseada no diálogo desvelador da realidade. No entanto, essa busca não pode se dar no isolamento a que muitos professores se

veem submetidos e/ou acomodados. Tampouco no individualismo, que se contrapõe a luta pela humanização. A busca pela libertação dos condicionantes e das situações de opressão em que se encontram os professores no contexto atual deve se dar, como aponta Freire, na solidariedade, no encontro dos homens em um momento altamente pedagógico onde, juntos, constroem o aprendizado da liberdade, buscando instaurar a transformação da realidade que os oprime e desumaniza (FREIRE, 2014d).

A importância do debate e do trabalho coletivos para o exercício de uma pedagogia da autonomia surge na fala do professor 3, que também aborda outros aspectos da vivência da docência autônoma:

Sim, dentro de um certo limite, na escola pública há mais autonomia do professor, o que não ocorre nas escolas particulares. Na escola particular vejo que o professor tem pouca autonomia. Por exemplo: tem que elaborar várias provas que passam pela coordenação porque tem que favorecer o sistema capitalista. Na escola pública tem essa autonomia e é bom porque o professor que tem comprometimento vai fazer o melhor que pode. Por outro lado, quem não tem comprometimento não vai fazer. O que falta é uma construção coletiva, mas ao mesmo tempo esbarra na questão do comprometimento, mas se houver debate acaba comprometendo mais. Se a escola é aberta, se tudo é construído coletivamente é mais fácil, porque tu participaste daquela construção. A rotatividade de professores é outro problema, é todo um sistema que não ajuda (Professor 3).

Este professor vincula sua autonomia ao fato de lecionar em uma escola pública e também ao seu comprometimento. Para ele, ela também está vinculada à possibilidade da construção coletiva da educação na escola, bem como ao debate e à participação do professor nesse processo. Sua fala remete para a necessidade de inaugurar experiências agregadoras dos diferentes sujeitos que participam da comunidade escolar e, para isto, é preciso que sejam pensadas, debatidas e experimentadas novas relações humanas que se contraponham às relações de segregação e hierarquia cristalizadas dentro da escola como reflexo das relações e estruturas construídas dentro da lógica do sistema capitalista. A este propósito, Algebaile (2016), adverte que

Não há mudança fundamental na formação escolar que prescindia da formação daqueles sujeitos coletivos capazes de fomentá-la, defini-la, conduzi-la e, desse modo, realizá-la. E, assim como não há amor realizado por quem está fora da relação amorosa, o único sujeito coletivo capaz de *realizar* essa escola de novo tipo é aquele constituído pelos segmentos que efetivamente participam de sua feitura cotidiana, como os alunos, os

responsáveis, os profissionais e os representantes comunitários (ALGEBAILLE, 2016, p. 46).

Em “*QUE FAZER – Teoria e Prática em Educação Popular*” (1993), Freire e Nogueira debatem sobre a importância da ação organizada dos educadores que, antes de ser boa política, é sonho coletivizado:

São profissionais que se propõem mudanças e propõem a satisfação do trabalho crítico; são pessoas que semeiam novas direções e semeiam um certo contentamento com esse trabalho de mais qualidade no trato pedagógico com as crianças, com os temas e os programas. Outra característica, que já apareceu aí mencionada, é aquela de fazer sempre um trabalho socializado. Ou seja, além da valentia de ser competente, há uma solidariedade junto aos parceiros e parceiras de trabalho. Trata-se de luta por melhores salários, luta por melhor condição e hora de ensino, luta por melhor material pedagógico (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 50).

Freire e Nogueira afirmam que é preciso também haver solidariedade horizontal nos gestos coletivos, companheira da opção da escuta e de trabalho junto ao conhecimento peculiar dos educandos das classes populares, que são características e condições para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Como limites para o exercício da autonomia docente, o professor 3 destaca a ausência deste comprometimento dos professores e a rotatividade dos mesmos na escola, reflexos de “todo um sistema que não ajuda”, aspecto já debatido aqui a partir da fala do professor 1.

Mas a concepção de uma prática docente autônoma pelos professores por vezes encerra aspectos contraditórios, que se vinculam mais a um modelo de educação bancária, limitante, do que a uma educação crítica que caminhe na direção da emancipação, conforme se pôde observar a partir da fala do professor 5:

Sim, tento sempre observar o(s) meu(s) aluno(s) e seus conhecimentos prévios a fim de adequar os conteúdos obrigatórios para que sejam **assimilados** (grifo nosso) da melhor forma, fazendo sempre associações do que eles aprendem com sua vida cotidiana. Se o aprendizado do escolar fizer sentido na vida cotidiana de um aluno que seja, já me sinto autônoma dentro do que me foi proposto e do que é esperado do meu trabalho docente (Professor 5).

Apesar de refletir sobre a importância da observação dos conhecimentos prévios dos seus alunos e do sentido das aprendizagens para a vida cotidiana dos mesmos, relevantes no exercício de uma autonomia docente, considera-se que há um aspecto presente na fala deste professor que aponta para esta contradição e que

a incompatibiliza com a prática de um professor autônomo: a assimilação dos conteúdos pelos alunos.

Na construção de uma prática pedagógica autônoma, é imprescindível estar atento às contradições que surgem na relação entre educador e educandos, advindas de um modelo de educação bancária herdado por muitos professores, pois “a estrutura do seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”” (FREIRE, 2014d, p. 44). Como um dos pressupostos desta construção está o diálogo, instrumento de superação e de instauração de uma pedagogia libertadora, onde educador e educandos educam-se entre si. Esta pedagogia da autonomia se opõe à prática bancária, onde os conteúdos, possuídos pelo educador, são depositados nos educandos passivos, que apenas os assimilam:

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 2014d, p. 97-98).

Porém, conforme aponta Freire,

Disto, infelizmente, parece que nem sempre estão convencidos os que se inquietam pela causa da libertação. É que, envolvidos pelo clima gerador da concepção “bancária” e sofrendo sua influência, não chegam a perceber o seu significado ou a sua força desumanizadora. Paradoxalmente, então, usam o mesmo instrumento alienador, num esforço que pretendem libertador (FREIRE, 2014d, p. 93).

Compreende-se, conforme Freire (2014d) que, para que se proceda de fato à construção de uma prática docente autônoma, é necessário que os educadores superem os condicionamentos herdados da educação bancária para que, assim, possam participar da construção da pedagogia de sua libertação. Ao perceberem-se como “hospedeiros” do opressor e reconhecerem a presença e o poder destes condicionamentos poderão trabalhar na transformação desta situação e, assim, proceder a elaboração de sua pedagogia libertadora.

Ainda em relação a este processo de aprofundamento de consciência para a superação das contradições e condicionamentos, Freire (1985) aduz:

Sendo assim, impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples “doxa” em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o “logos” de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência (FREIRE, 1985, p. 25-26).

É preciso, pois, que os educadores estejam igualmente atentos a respeito da teoria a favor da qual estão se colocando a serviço e, conseqüentemente, a que projeto de homem e de sociedade estão favorecendo a partir de seu trabalho, gerando consciência de que não há educação neutra e que todo ato educativo é um ato político. Estes, muitas vezes, ao aderirem ao discurso da neutralidade na educação, não percebem que “quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor” (FREIRE, 1985, p. 53).

A fim de compreender quais são os limites, objetivos e subjetivos, impostos sobre o trabalho dos professores, percebidos por estes como entraves ao exercício da autonomia docente, questionou-se: o que dificulta a autonomia docente?

Burocracias, educação bancária, imposição de conteúdos que não estão ligados à realidade dos alunos, imposição de atividades e festas planejadas por pessoas que não vivenciam o dia-a-dia da escola (Professor 1).

A falta de recursos didáticos, de apoio, desorganização, imprevisto, a separação dos setores em guetos, não caminhando como um corpo único em prol de um objetivo único que é a educação (Professor 2).

No meu ponto de vista, uma equipe não democrática, mas principalmente a dificuldade, por falta de conhecimento de alguns professores, de ser autônomo e lutar por sua ideologia, por sua proposta (Professor 3).

Às vezes a autonomia é dificultada pela condução dada pelo próprio professor, pois sendo ele único em sala de aula, pode transmitir os conhecimentos e debates a seu modo, porém se o mesmo se mantiver como um professor tradicional, a dificuldade é causada pelo próprio ministrante. O professor é o grande responsável por sua autonomia. Ele é o diferencial. O que o impede de ser autônomo? Comodidade em alguns casos, quando não quer sair da zona de conforto. Tem que ser consciente. Se ele quer ser autônomo, ele vai ser (Professor 4).

A autonomia docente é dificultada, na minha opinião, por uma equipe de trabalho que prima pelo aprendizado tradicional e estanque, trabalhando individualmente cada disciplina, sem levar em consideração a individualidade e as particularidades de cada educando ou turma, “engessando” assim o processo de ensinar/aprender (Professor 5).

As falas dos entrevistados apontam para a realidade da escola no que corresponde aos impeditivos para a autonomia docente, bem como para a superação dos condicionamentos, e que levam os professores, muitas vezes, a situações: de acomodação às regras; de submissão a uma estrutura verticalizada; de reprodução de um modelo tradicional de educação; bem como de descrença na possibilidade de sua autonomia, que levam paulatinamente a uma naturalização deste modelo como se este fosse “o” caminho possível. A este respeito Iasi (2011), reflete que:

Parece-nos que na escola, por exemplo, ao nos inserirmos em relações preestabelecidas, não conseguimos ter a crítica de que é apenas uma forma de escola, mas a vivemos como “a escola”. Passamos a acreditar ser essa a forma “natural” e acabamos por nos submeter. Na escola, as regras são determinadas por outros que não nós, outros que têm o poder de determinar o que pode e o que não pode ser feito e nosso desejo submete-se diante da sobrevivência imediata. As normas internas interiorizam-se: a disciplina converte-nos em cidadãos disciplinados (IASI, 2011, p. 19).

Percebe-se assim que, via de regra, os professores restringem sua autonomia e seu campo de decisão às questões metodológicas, justificando e colocando a responsabilidade de sua limitação na gestão, passando a interiorizar normas externas, abrindo mão de seu poder de atuação, submetendo-se. Aponta-se aqui para o limite da acomodação que se instala a partir do momento em que o professor coloca de lado sua capacidade de questionar a realidade. Freire questiona a acomodação fatalista que se instala em muitos professores diante dos obstáculos e do desrespeito que enfrentam no exercício de sua docência, e que termina por restringir a possibilidade de sua conscientização e construção de sua autonomia. Para Freire, esta é “a posição de quem se demite da luta, da História”, aquela que negando o conflito nega também a dignidade da vida, pois, “não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência” (FREIRE, 1997, p. 42).

O enfrentamento das condições de desvalorização e dominação sofridas pelos professores passa pela reflexão sobre os limites de sua ação para que, gerando consciência sobre os mesmos, não se caia em posicionamentos derrotistas e desesperançados, inviabilizando as possibilidades de sua superação.

A partir da análise das falas dos professores percebe-se que, embora consigam vislumbrar em seu cotidiano margens de autonomia no exercício de sua

prática educativa, e também refletir sobre os seus impeditivos, há uma limitação no entendimento das dificuldades para o exercício de uma docência autônoma, uma vez que permanecem restritas quase que em sua totalidade ao espaço escolar, à uma gestão que não contribui com sua autonomia ou mesmo à acomodação ou falta de consciência e comprometimento por parte dos próprios docentes. Apenas um dos professores permite antever uma crítica ao contexto mais amplo, à educação bancária e às políticas educacionais implementadas enquanto reformas de caráter neoliberal e mercadológico, as quais levam a sérias consequências para o trabalho e a autonomia docentes, conforme debate desenvolvido no capítulo 2 desta dissertação.

Conforme Caldas (2014), a natureza do trabalho pedagógico no contexto da sociedade capitalista relaciona-se com as determinações estruturais e também sofre suas influências. Assim, é preciso mergulhar nos processos concretos para que se possam captar as dimensões contraditórias de autonomia e controle que permeiam o trabalho educativo.

Se, por um lado, os professores revelam a partir de seus posicionamentos um entendimento sobre a autonomia docente que vai ao encontro da concepção de educação libertadora de Paulo Freire, a partir do qual vislumbram práticas reveladoras de autonomia no seu fazer pedagógico, indicativos de um desejo de emancipação, por outro lado, acredita-se que a restrição de sua liberdade pelos mecanismos internos próprios de uma educação formal baseada em um modelo mercadológico, bancário e verticalizado, dificultam sua autonomia e os levam a uma condição de adaptação e conformismo que lhes impede de reconhecer e compreender de maneira clara a situação em que se encontram. Somam-se a isto, as condições de desqualificação e de empobrecimento econômico dos professores, os instrumentos de controle e a responsabilização a que são submetidos. Ainda, conforme Oliveira (2005), o movimento de reformas que demarca uma nova regulação das políticas públicas educacionais traz também consequências significativas para a organização e gestão escolares.

Compreende-se, indo ao encontro das reflexões de Freitas (2014), que os processos de responsabilização concorrenciais, inspirados no modelo empresarial, efetivados na escola por meio de sua equipe gestora, terminam rompendo a confiança relacional vital para um trabalho que deveria ser colaborativo entre seus participantes, ao expor o desempenho dos diferentes sujeitos envolvidos no

processo de aprendizagem e fazer com que a responsabilidade pela mesma recaia ora sobre uns, ora sobre outros, levando à deterioração das relações no interior de um espaço que não deveria sofrer interferências externas e onde as ações deveriam ser acordadas entre os diferentes participantes do processo (FREITAS, 2014).

As reflexões de Ball (2001), presentes no capítulo 2 desta dissertação, apontam igualmente para esta situação, em que os reflexos do “neotecnicismo educacional” terminam por moldar as escolas às exigências do capital, impregnando as políticas educacionais e pondo em curso a formação de novas subjetividades, com a introdução de novos valores, novas relações e novas práticas, e criando nas escolas um novo ambiente moral subordinado à forma do mercado. Estas são induzidas a desenvolver uma cultura onde motivações pessoais sobrepõem-se à coletividade, gerando impulsos, relações e valores que fundam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem, instaurando-se a correspondência moral entre o provimento público e o empresarial. Nesse novo ambiente, espaços de reflexão e diálogo são eliminados, trazendo sérias consequências para o exercício da docência e para sua autonomia.

No entanto, percebe-se que os diferentes sujeitos da comunidade escolar não possuem uma consciência clara desta situação, sobre a qual deveria haver

uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu *aqui* e no seu *agora*, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “preso”, ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela (FREIRE, 1985, p. 21).

Diante do exposto, acredita-se que é imprescindível que se desenvolva a conscientização sobre o fato de que os entraves para a docência autônoma, vivenciados pelos professores em suas práticas em sala de aula e também dentro da escola como um todo, são, na verdade, reflexos de uma política educacional maior que corporifica uma lógica capitalista neoliberal e um projeto de sociedade baseado na busca da mais valia pela exploração desmedida, com o estabelecimento de relações e de condições de vida desumanizantes. Acredita-se que o aprofundamento da tomada de consciência sobre esta realidade, a partir do diálogo

coletivo questionador, se desdobraria na construção de práticas de resistência, concretizando a contra-hegemonia no interior da escola.

Compreende-se, assim, que para que se concretize uma docência autônoma, na direção da construção de uma educação libertadora, é necessário que se intensifiquem e se construam estes fundamentais espaços de diálogo e reflexão crítica coletiva acerca destas questões, a fim de gerar consciência sobre esta conjuntura e seus desdobramentos na educação, pois, pensar o amanhã em uma perspectiva freiriana implica que, mergulhados no tempo presente, sejamos capazes de reconhecer e comprometer-nos de forma séria e profunda com os desafios e problemas que se colocam hoje para o educador de opção libertária. Para tanto é imprescindível refletir sobre os limites e possibilidades do exercício da autonomia docente, lançando luz sobre a experiência dos professores, desvelando e trazendo à tona suas inquietações e aspirações, dando maior visibilidade às condições que enfrentam cotidianamente no exercício de sua profissão e às experiências de resistência que têm construído em sua jornada. Acredita-se que este movimento de reflexão é capaz de alavancar a conscientização que motivará a inserção na luta, não apenas pelos direitos dos educadores e por uma escola democrática, pública e de qualidade, mas pela transformação social que levará igualmente ao estabelecimento de outro modelo de educação.

Freire e Shor, em *“Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”* (1987), discorrem sobre a importância do conhecimento não só dos limites, mas também das possibilidades do ensino na transformação da sociedade para que o educador, por um lado, não se frustre em relação ao alcance de sua ação, reconhecendo as contribuições que pode dar e, por outro, venha a se inserir em outros espaços de luta para a mudança da realidade. Neste sentido, questionou-se aos professores sobre as possibilidades que vislumbram para e na direção da construção de uma docência autônoma.

3.2.3 As possibilidades vislumbradas no desafio da construção da autonomia docente

Se a percepção dos limites para o exercício da autonomia docente pode possibilitar a necessária reflexão sobre as estratégias para sua construção e

descobertas de novas formas de atuação na busca de *inéditos viáveis*²⁴, na produção da contra-hegemonia, a percepção de possibilidades para a autonomia docente pode apontar caminhos para a construção de uma docência cada vez mais autônoma, comprometida com a luta pela transformação da sociedade.

Questionados sobre o que acreditam contribuir para a autonomia docente, os professores revelam a importância de um bom relacionamento com os alunos, do apoio pedagógico e da gestão, do diálogo, da busca constante do conhecimento que vem da consciência de seu inacabamento, de uma equipe diretiva democrática. Surge, também, a importância da construção coletiva de um projeto de escola e do trabalho coletivo que vise a melhoria do ensino, bem como da possibilidade de poder direcionar livremente seu trabalho em sala de aula:

Bom relacionamento com os alunos. Apoio pedagógico e da gestão. Nunca parar de buscar o conhecimento, ou seja, não achar que sabe tudo (Professor 1).

O que contribui é o diálogo, a abertura a novas ideias, por parte dos gestores, a experimentação de aspectos novos, que sirvam para somar, a confiança depositada, a defesa do professor em primeiro lugar, por parte dos gestores e depois buscar as causas, se houver alguma falha a ser consertada (Professor 2).

Uma equipe diretiva democrática; a autonomia do próprio professor; um PPP flexível. Aí entra a questão da flexibilidade, de como é construído o projeto da escola, que dá autonomia para o professor, porque tem aquela coisa liberal de cada um fazer o que quer, mas não é isso, numa construção conjunta onde realmente a comunidade tenha voz (Professor 3).

O que contribui é a liberdade de direcionar os temas que o professor ainda tem em sala de aula. Embora seguindo um plano curricular é possível ser autônomo em suas colocações e direcionamento (Professor 4).

Uma equipe de trabalho (professores/direção/funcionários) que atue de forma conjunta, auxiliando-se mutuamente e contribuindo com ideias transformadoras de conceitos pré-estabelecidos, visando a melhor maneira de ensinar ou compartilhar o conhecimento a fim de beneficiar o(s) aluno(s) acima de tudo (Professor 5).

²⁴ O inédito-viável, segundo Ana Maria Araújo Freire (2010) é uma palavra empregada por Paulo Freire para expressar os projetos e atos das possibilidades humanas frente aos problemas que se interpõem às transformações necessárias para a construção de um futuro mais humano e ético. “O “inédito viável” é, pois uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e de todas” (FREIRE. A., 2010, p. 226).

A construção conjunta de um projeto de escola onde se vivencie a autonomia docente, destacada nas falas dos professores é abordada por Algebaile (2016) como um grande desafio que exige de todos os envolvidos no processo discernimento e o alinhamento das questões que giram em torno da constituição das lutas coletivas. Segundo a autora,

Não é nada fácil “construir uma escola auto-suficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos”. Uma das dificuldades centrais, neste caso, reside no próprio fato de que a diferenciação intensa nas condições de sua realização produz distâncias importantes entre os e no interior dos diferentes segmentos (profissionais, alunos, responsáveis etc.) presentes no campo ampliado das relações (inevitavelmente formativas) que tecem a experiência escolar, posicionando-os em ângulos e momentos diferentes no que diz respeito às suas expectativas em relação às políticas educacionais, à escola, ao trabalho e à formação escolar. E nesse quadro, em que as diferenças de condições objetivas e subjetivas são tão variadas e intensas, torna-se muito difícil discernir quais são os elementos fundamentais das lutas, em que medida eles podem ser estrategicamente hierarquizados, quais podem efetivamente constituir o núcleo de questões comuns capazes de agregar sujeitos em torno da constituição de lutas coletivas (ALGEBAILLE, 2016, p. 44).

Surge igualmente a questão da liberdade do direcionamento dos temas em seu trabalho como pressuposto de uma docência autônoma, remetendo para o compromisso do professor enquanto sujeito-histórico capaz de assumir sua tarefa de construtor de sua autonomia e, assumindo-a, dar testemunho da capacidade de intervenção aos alunos para que se percebam como indivíduos que podem lutar por sua emancipação. Segundo Freire (2014c),

A tarefa progressista é assim estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios. É claro e imperioso, porém, que o meu testemunho antifatalista e que a minha defesa da intervenção no mundo jamais me tornem um voluntarista inconsequente, que não leva em consideração a existência e a força dos condicionamentos. Recusar a determinação não significa negar os condicionamentos. Em última análise, se progressista coerente, devo permanentemente testemunhar aos filhos, aos alunos, às filhas, aos amigos, a quem quer que seja a minha certeza de que os fatos sociais econômicos, históricos ou não se dão desta ou daquela maneira porque assim teriam de dar-se. Mais ainda, que não se acham imunes de nossa ação sobre eles. Não somos apenas objetos de sua “vontade”, a eles adaptando-nos, mas sujeitos históricos também, lutando por outra vontade diferente: a de mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado que, às vezes, nela sucumbam gerações (FREIRE, 2014c, p. 69).

Essa capacidade de intervenção no mundo e superação dos condicionamentos é possibilitada na concretização de uma ação dialógica e coletiva capaz de gerar a necessária conscientização sobre a realidade a partir de sua análise crítica, num movimento coletivo e solidário onde os indivíduos se reconhecem e se constituem enquanto construtores de sua história.

Para Freire (2014d), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, e um projeto de educação voltado para a libertação passa obrigatoriamente pela ação e reflexão coletivas que nascem do estabelecimento do diálogo verdadeiro. Acredita-se que o professor, esteja ele atuando na docência ou na gestão, tem um papel fundamental de liderança na condução deste projeto onde,

Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para sua ação. Uma e outro, na síntese, de certa forma renascem num saber e numa ação novos, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando a ação transformadora, dará lugar à cultura que se desaliena (FREIRE, 2014d, p. 251).

Os professores apontam em geral a reflexão sobre a ação, defendida por Paulo Freire, como um desafio e também como uma atitude imprescindível ao exercício de uma docência autônoma. Pode-se constatar, a partir de suas falas, que reconhecem que é através da reflexão crítica sobre si mesmo e sobre o seu trabalho que o educador chegará à necessária superação das práticas limitadoras vinculadas ao modelo de *educação bancária* que se põe a serviço da lógica do capital inaugurando, no processo educativo desenvolvido com seus alunos e em comunhão com seus colegas, experiências baseadas no diálogo e na valorização do conhecimento prévio e da realidade. Percebem, dessa forma, que a prática docente autônoma requer um movimento dialético permanente entre o que se faz e o pensar sobre o que se faz e que é fundamental nesse processo a assunção de um saber pautado na rigurosidade metódica, da qual faz parte a responsabilidade do professor em levar o aluno a se apropriar do conhecimento científico construído pela humanidade, características de um profissional comprometido com o *pensar certo* e com o *ser mais*.

Estes compreendem que uma escola onde se busque abrir espaço para o diálogo respeitoso, para o desenvolvimento da reflexão individual e coletiva, que se preocupe em propiciar ações que caminhem rumo ao compartilhamento e à

superação das dificuldades propiciará uma docência autônoma, levando educadores e educandos a experienciar vivências construtoras de autonomia.

Assim, a partir da análise das falas dos professores entrevistados, na conjugação entre teoria e prática, infere-se que a superação dos condicionantes e das condições de dominação e cerceamento da liberdade de ser e de agir de forma autônoma passa necessariamente pela reconfiguração da escola e das relações nela estabelecidas por meio de uma ação dialógica que encontra, no e a partir do trabalho coletivo, o combustível e as formas para a superação da alienação e para a conscientização. Isto se propicia a partir da reflexão conjunta sobre as condições de opressão vivenciadas dentro e fora da escola, levando à formulação de práticas que articulem a construção de uma docência e de uma educação autônomas, que levem à emancipação dos sujeitos, capacitando-os para atuar na direção da transformação da sociedade.

CONCLUSÃO: DOCÊNCIA AUTÔNOMA, LIMITES E POSSIBILIDADES DO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA DOCENTE A PARTIR DO ESTUDO DE CASO

No decorrer deste estudo procurou-se refletir sobre o processo de constituição da autonomia docente em um contexto político, econômico, social e cultural marcado pelo acirramento da lógica neoliberal, também na educação, e pela implementação de políticas educacionais de cunho mercadológico. Neste sentido, a partir do encontro entre o referencial teórico e as falas dos professores que participaram da pesquisa, objetivou-se compreender em que medida e de que forma os professores da escola investigada têm enfrentado o desafio da construção de uma docência autônoma, conforme expressa em Freire, procurando: analisar se sua compreensão de autonomia docente estava vinculada ao entendimento de Freire sobre esta categoria; compreender em que medida os professores se percebem enquanto sujeitos autônomos no exercício de sua profissão; compreender os limites impostos e as possibilidades por eles vislumbradas para a construção de sua autonomia.

A partir da análise das falas dos professores da escola pesquisada, percebeu-se que há, em sua maioria, aspectos que revelam uma compreensão de autonomia docente que vai ao encontro da perspectiva freiriana: consciência do inacabamento; dialogicidade; reflexão crítica sobre a prática; apreensão da realidade do educando como ponto de partida para a construção das aprendizagens; preocupação com o desenvolvimento integral dos educandos; professor como sujeito político na escola e para além dela; comprometimento; coerência; rigorosidade; competência profissional.

Ao debater sobre a postura do professor autônomo surgiram aspectos vinculados: ao envolvimento do professor com a comunidade escolar e o crescimento coletivo; ao diálogo e abertura para o acolhimento da palavra dos alunos e da realidade da comunidade escolar; à rigorosidade e competência técnica, intelectual e reflexiva; ao comprometimento com a qualidade da formação dos educandos, a fim de instrumentalizá-los para que se desenvolvam de forma integral e conquistem, também eles, sua autonomia; à contextualização dos conteúdos, desconstrução de preconceitos e desvelamento da realidade.

Indagados sobre sua autonomia, revelam que em certa medida conseguem ser autônomos, destacando os limites e as possibilidades que têm percebido para seu exercício.

Com relação aos limites enfrentados para o exercício de uma docência autônoma, apontam: a burocracia, a educação bancária, a imposição de regras, conteúdos e atividades desconectados da realidade dos alunos; a falta de recursos didáticos e de apoio, desorganização, imprevisto; a separação dos setores da escola em guetos que gera ausência de unidade na luta pela educação; equipe não democrática; a verticalidade das políticas educacionais; a jornada massacrante e o acúmulo de trabalho e prazos impostos pelo sistema que os distanciam de uma educação libertadora; a ausência de um debate que leve a uma construção coletiva de um projeto de escola e de educação; a ausência de comprometimento e a acomodação pelos próprios professores; a estrutura verticalizada e o modelo de educação tradicional; a rotatividade de professores na escola.

Dentre as possibilidades vislumbradas pelos professores para a construção da autonomia docente, destacam: o bom relacionamento com os alunos; o apoio pedagógico e da gestão; o diálogo; a liberdade para a construção de pontes entre conteúdo e realidade que dão origem as reflexões dos alunos sobre a sociedade e sua cultura; a possibilidade de direcionar livremente seu trabalho em sala de aula; a reflexão sobre a prática que confere sentido ao trabalho e às aprendizagens dos alunos; uma equipe diretiva democrática; a construção coletiva de um projeto de escola e do trabalho coletivo que vise a melhoria do ensino.

As reflexões realizadas pelos professores acerca da autonomia docente vão ao encontro da hipótese inicialmente apresentada nesta dissertação de que estes, no exercício de sua profissão, buscam a sua autonomia, mas que esta se vê fortemente dificultada pelos condicionantes econômicos, políticos e socioculturais que tolhem seu desenvolvimento. Isto revela que, apesar das limitações que lhes são impostas diuturnamente, os professores buscam construir sua autonomia – conforme expressa em Freire – e uma educação autônoma, e que esta construção pode avançar a partir do momento que conseguem vislumbrar de forma crítica estes limites e, pelo aprofundamento de sua consciência acerca de condicionamentos, condicionantes e contradições, abrir espaço para mudanças significativas que levem ao estabelecimento de uma educação libertadora. Para tanto, compreendem que é

preciso que se articulem pautas e um trabalho coletivo dentro do espaço escolar, que deem concretude a um projeto de escola voltado para a melhoria do ensino.

O tema da autonomia docente encerra particularidades que não cabem no espaço de uma dissertação e dos limites próprios a um estudo de caso, guardando muitos desdobramentos e aspectos que podem e devem ser investigados e compreendidos para que se vislumbrem caminhos de superação dos limites impostos ao seu exercício e ao desenvolvimento de uma educação transformadora.

O contexto atual, apresentado e debatido nos capítulos 2 e 3 desta dissertação, marcado por reformas e políticas públicas de cunho mercadológico a serviço do capital, como as orquestradas pela atual proposta da Base Nacional Comum Curricular, e que encerram medidas marcadamente antidemocráticas, como as que constituem o projeto “Escola sem Partido”, aponta para a necessidade da continuidade e do aprofundamento da reflexão e de uma ampla discussão sobre uma docência que esteja no contraponto, em oposição às investidas neoliberais sobre a educação. É fundamental, neste momento crítico do nosso país, resgatar e alimentar nossa capacidade de sonhar e de assumir voz e autoria, servindo de exemplo e somando-nos na luta pela emancipação de nossos educandos e também de outros trabalhadores.

Neste momento, dar continuidade ao debate é fundamental, buscando, resignificando e construindo referências que embasem a luta coletiva que deve ser colocada em marcha na contra-hegemonia da educação bancária a serviço da classe dominante. É preciso vencer nosso isolamento, nossos condicionamentos e o medo da liberdade. É urgente opor-nos às práticas coercitivas e anuladoras da autonomia docente e também discente, às políticas conservadoras, desrespeitosas e desumanizantes, posto que ferem o direito à liberdade, à diferença e à igualdade na pluralidade dos seres humanos. Para tanto, é preciso unir o que está disperso para, a partir da unidade fundamentada em uma ação profundamente dialógica e educativa, pôr em marcha um movimento emancipatório e transformador a uma só vez e com uma só voz: da educação como prática da liberdade e da libertação, com Paulo Freire, presente!

Por fim, cabe destacar que, após a defesa desta dissertação, será realizada a devolução dos resultados da pesquisa à escola investigada, no intuito de dar retorno à instituição e aos profissionais que participaram da investigação, compartilhando as análises e as conclusões da mesma, indo na direção do objetivo central deste

estudo: contribuir para subsidiar o debate sobre o trabalho docente autônomo para a concretização de uma educação como 'prática da liberdade', na direção da emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALGEBAILLE, Eveline. A formação dos trabalhadores na escola: onde está o centro da disputa? In: **Caderno de textos preparatórios ao III Intercrítica**: Curitiba, 2016, p. 36-50.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDREOLA, Balduino A.; HENZ, Celso I.; KRONBAUER, Luiz G.. Paulo Freire e o pensamento latino-americano. In: STRECK, Danilo et al. **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p. 15-38.

ANDREOLA, Balduino. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 67-94.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BRESOLIN, Keberson. Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas. In: **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 166-183, set./dez. 2013.

CALADO, Alder J. F. **Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxiana**. João Pessoa: Idéia, 2008.

CALDAS, Andréa R. Trabalho docente: alienação e autonomia na perspectiva de professores(as) e sindicalistas. In: SILVEIRA, Adriana D.; GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R. (Orgs). **Conversas sobre políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2014, p. 103-118.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CERQUEIRA, Jackson B. A. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p. 169-189, jul./dez. 2008.

CÓSSIO, Maria de F. (Coord.). **A nova gestão pública e a avaliação em larga escala: efeitos nas políticas locais**. 2016. 128f. Relatório de Pesquisa. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

FREIRE, Ana M. A. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 223-226.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **QUE FAZER – Teoria e Prática em Educação Popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Organização e participação Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014d.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

_____. **Uma nova onda neoliberal.** 2016a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/03/26/uma-nova-onda-neoliberal/>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

_____. **O “neoliberalismo tardio” de João “trabalhador”.** 2016b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/12/sp-o-neoliberalismo-tardio-de-joao-trabalhador/>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. **Aprovação da PEC agiliza privatização.** 2016c. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/13/aprovacao-da-pec-agiliza-privatizacao/>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

_____. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista**. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **“Escola sem partido”**: imposição da mordaza aos educadores. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/06/escola-sem-partido.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da R. **O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de C. **Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Paulo Freire: (re)visitando intencionalidades educativas**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. 2. ed. Pelotas: Seiva, 2008.

_____. A constituição da pedagogia das marchas para a retomada da pedagogia da autonomia: (ou) as (im)possibilidades da educação popular na escola. In: PEREIRA, Vilmar A.; DIAS, José R. de L.; ALVARENGA, Bruna T. (Orgs). **Educação Popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi**. Passo Fundo: Méritos, 2013, p. 37-45.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.

_____. **Sobre a Pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

LIBÂNIO, José C. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP. Campinas: Junqueira & Marin Editores, Livro 3, p. 185-198, 2012.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTINS, Angela M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 15, n. 115, p. 207-232, 2002.

MARX, Karl. **Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores**. Edições Avante. Disponível em:< <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**. Livro 1, 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista. Capítulo II – proletários e comunistas**. Edições Avante. Disponível em:

<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap2.htm>>

MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: **Educação e Sociedade**; Campinas; vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Outubro 2005.

PALUDO, Conceição. Movimentos Sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo et al. **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p. 39-55.

_____. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando B. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V.; SILVA, Maria A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 99-130.

PERONI, Vera. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. In: **Pro-posições**, Campinas, v.23, n.2 (68), p.19-31, maio/ago. 2012.

_____. A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via. In: **XVI Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/Cone-Sul**: Universidade Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4 ed.. São Paulo: Summus, 1994.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 325-327.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

ROUSSEAU, Jean J. **Do contrato social ou princípios do direito político**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2000.

RZATKI, Diego Simão. **Autonomia humana em Karl Marx**. 2008. 102 f. TCC (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Curso de Graduação em Ciências Econômicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://tcc.bu.ufsc.br/Economia291772>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, Jonathas L. C.; GOMES, Henriette F. A importância da mediação para a construção de uma autonomia no contexto dos usuários da informação. In: **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.23, n.2, p. 33-44, maio/ago. 2013.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R. (Org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____ et al. (Org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZITKOSKI, Jaime J. **Paulo Freire & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Ser mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369-371.

APÊNDICES

Apêndice A

Termo de solicitação de participação na pesquisa



Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Filosofia e História da Educação

Prezados/as,

Venho, por intermédio deste, solicitar a sua colaboração para participar da pesquisa intitulada “Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana – estudo de caso na rede municipal de Pelotas”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Conceição Paludo.

Os dados coletados serão utilizados para a produção científica, que resultará na minha dissertação de mestrado em educação, na referida universidade, bem como em artigos e trabalhos científicos que dela derivam.

Ressalto que não serão divulgados os nomes dos participantes da pesquisa.

Reitero que sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância para a obtenção de dados que auxiliarão na produção de conhecimentos na área da educação, através dos objetivos propostos.

Agradecemos a sua disponibilidade,

Pelotas, outubro de 2015.

Maria Verônica Roldán Pinto
Mestranda UFPel/FAE/PPGE
veroldanpinto@hotmail.com

Conceição Paludo
Professora UFPel/FAE/PPGE

Apêndice B

Questionário aberto para coleta inicial de dados

Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana – estudo de caso na rede municipal de Pelotas

Esta pesquisa tem por temática central a autonomia docente e busca problematizar quais desafios são colocados aos professores para seu exercício. Sob uma perspectiva freiriana, investiga o processo de constituição da docência autônoma, bem como os limites e possibilidades para sua efetivação na atualidade.

QUESTIONÁRIO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome (opcional): _____

Idade: _____

Formação: _____

Há quanto tempo concluiu a graduação? _____

Possui pós-graduação? _____ Nível _____

Série/ano em que atua: _____

Tempo de trabalho na escola: _____

II – AUTONOMIA DOCENTE:

A) O que é autonomia docente?

B) Quando um professor demonstra ser autônomo na escola?

C) O que contribui para a autonomia docente na escola?

D) O que dificulta a autonomia docente?

E) Você se considera um professor autônomo? Justifique a sua resposta.

Apêndice C

Roteiro da entrevista semiestruturada*

- 1) Na tua opinião, como se caracteriza a prática pedagógica do professor autônomo?
- 2) O que entendes por uma equipe diretiva democrática?
- 3) Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento da autonomia docente?
- 4) Como se dá o exercício da autonomia do professor hoje, na escola pública?
- 5) Qual seria o embasamento de uma formação para a autonomia?
- 6) Quais são as dificuldades enfrentadas para o exercício da autonomia docente?

* A entrevista semiestruturada propiciou o estabelecimento de um diálogo entre a pesquisadora e professores do grupo definitivo da investigação, a partir das questões acima apresentadas, com o objetivo de realizar novo levantamento de dados acerca dos aspectos sobre os quais se compreendeu que haviam permanecido lacunas em relação às informações coletadas através do questionário aberto.