



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROSEMARI PRESSER SAVOFF SOUZA E SILVA

**AUTONOMIA PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DOCENTE SEGUNDO A
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE RIO BRANCO/AC**

RIO BRANCO-AC

2021

ROSEMARI PRESSER SAVOFF SOUZA E SILVA

**AUTONOMIA PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DOCENTE SEGUNDO A
PERCEPÇÃO PROFESSORES DE RIO BRANCO/AC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Miranda de Lima

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

RIO BRANCO-AC

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586a Silva, Rosemari Presser Savoff Souza e, 1966- .
Autonomia profissional e atuação docente segundo a percepção de professores de Rio Branco/AC / Rosemari Presser Savoff Souza e Silva. – 2021.
126f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho docente. Rio Branco, Acre, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima.

Inclui referências e anexos.

1. Autonomia profissional. 2. Trabalho docente. 3. Profissionalidade. 4. Carreira docente. I. Lima, Elizabeth Miranda de, Profa. Dra. (orientadora) II. Universidade Federal do Acre. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD: 370

ROSEMARI PRESSER SAVOFF SOUZA E SILVA

**AUTONOMIA PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DOCENTE SEGUNDO A
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE RIO BRANCO/AC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Em ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Miranda de Lima
Orientadora – PPGE/UFAC

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima
Avaliador interno PPGE/UFAC

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin
Avaliador externo PPGE/UFAM

Dedico este trabalho a meu pai, Osmar da Cunha Savoff (*in memoriam*), por me ensinar a olhar a vida e as dificuldades sempre com bom humor e minha mãe, Liria Presser Savoff (*in memoriam*), por me mostrar que podemos nos reinventar todos os dias e acreditar sempre para seguir em frente.

Aos meus filhos, Mychelle e Yuri, e ao meu marido, Antonio Fernando. Obrigada por serem a base de minha vida, por entenderem todos os momentos em que precisei me ausentar, por me motivarem a continuar mesmo quando eu achava que estava tudo perdido, por me fazerem sorrir e tornarem a minha vida mais leve.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esse processo em minha vida, tenho muito a agradecer. Nesse momento, fica até difícil lembrar de todos que contribuíram de alguma forma para que eu concluísse essa etapa importante da minha vida.

Primeiramente, agradeço a *Deus* por todas as oportunidades, pelas vitórias alcançadas, pela saúde, pela sabedoria e pela coragem.

Agradeço aos meus pais, *Osmar da Cunha Savoff* e *Liria Presser Savoff* (*in memorian*), que hoje estão com Deus, mas que me ensinaram a ser quem eu sou. Tenho deles o melhor: a dignidade.

À minha vizinha, *Cecília da Cunha Savoff* (*in memorian*), que sempre acreditou em mim e que, carinhosamente, me chamava de “Joia”. Foi ouvindo os “causos” dela que eu aprendi a sonhar. Ela me ensinou a ser guerreira.

Agradeço à minha família: meu esposo *Fernando*, meu parceiro, amor da minha vida e que foi determinante para que eu não desistisse nos momentos de fraqueza. Aos meus filhos, *Yuri* e *Mychelle*, que muitas vezes se sentiram afastados da minha convivência, que entenderam esses momentos e que sempre me ajudaram a buscar as informações que eu precisava.

Aos meus sogros, *Nilce Terezinha Souza e Silva* e *Weber de Souza e Silva* pelo apoio que sempre me deram. Hoje não são só parte da minha família, são meus pais de coração.

Agradeço à minha orientadora, *Elizabeth Miranda de Lima*, que teve a humildade de dividir o seu conhecimento comigo, que sempre me incentivou a continuar e que me mostrou que eu sou capaz. Agradeço pela confiança e pelo respeito. Sua contribuição foi indispensável para o amadurecimento daquilo que um dia foi um projeto e hoje é uma dissertação. Levarei para sempre em meu coração.

Agradeço à Banca Examinadora por sua importante contribuição para que este trabalho fosse realizado, nas pessoas do Prof. *Dr. Evandro Ghedin* e do Prof. *Dr. João Francisco Lopes de Lima*.

Agradeço à minha grande amiga, *Aline Andreia Nicolli*, que sempre esteve ao meu lado, que sempre me incentivou, me mostrou a importância de continuar. Admiro-a muito!

Agradeço às escolas com as quais tenho vínculo empregatício por permitirem que eu pudesse participar de todo o processo do Mestrado em Educação.

Agradeço à minha querida amiga Carmen Braga, que me amparou sempre que eu precisei.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC por todo o conhecimento adquirido nas disciplinas ministradas.

Agradeço aos colegas do Mestrado em Educação, em especial ao colega *Izaak Lobo de Mesquita*, que sempre me incentivou a continuar e que se mostrou um grande amigo.

Agradeço à minha psicóloga *Valciclene Cardozo Gomes de Melo* que foi o meu porto seguro quando eu achava que não tinha mais saída e que conseguiu acalmar a minha angústia no momento certo.

Aos meus amigos de perto e de longe, que, de alguma forma, contribuíram com abraços presenciais e virtuais, pela paciência e pelos conselhos nos momentos certos. São os amigos que tornam mais leves os momentos de angústia.

“O homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação”

(Immanuel Kant)

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco as práticas docentes para os professores do Ensino Médio público urbano do município de Rio Branco/AC, e busca problematizar *a percepção de autonomia profissional dos professores que atuam em escolas de Ensino Médio de Rio Branco, Acre, que se manifestam, e como esta percepção se concretiza no trabalho docente em sala de aula*. Possui o objetivo de compreender as percepções de professores sobre a autonomia profissional, destacando os fatores e condições que influenciam seus modos de atuação e carreira docente. Para isso, entendemos a importância de discutirmos os conceitos de proletarização, profissionalidade e profissionalismo de acordo com os pressupostos de Contreras (2002) e Sacristán (1991), e que se utilizaram das contribuições de Veiga e D'Ávila (2008), Azzi (2000), Pimenta (2000), Campos (2013), Rouanet (1993), Adorno (1985), e que se relacionam à autonomia profissional em relação à atuação docente. Além disso, buscamos os debates de Immanuel Kant como ponto inicial das discussões do conceito de Autonomia em sua gênese. Quanto aos sujeitos de pesquisa, priorizamos aqueles que responderam ao questionário virtual e, dessa forma, identificamos 45 professores de 11 escolas de Ensino Médio público de Rio Branco. Esta pesquisa caracterizou-se por ser de abordagem quantitativo-qualitativa e, para isso, buscamos amparo nos pressupostos da análise de conteúdo, que nos permitiu desenvolvermos uma análise crítica. Para a coleta de dados foram utilizadas vinte e seis (26) questões semiestruturadas divididas em grupos: I. Informações gerais dos participantes, composto de oito (08) questões, II. Informações sobre a carreira docente, composto de treze (13) questões, e, III. Sobre a atuação profissional docente, composto de cinco (05) questões. A partir dos dados coletados, chegamos às conclusões de que os professores vivem um processo de precarização e isso os remete ao conceito de profissionalismo, principalmente pela preocupação em alcançar os resultados determinados pelas legislações vigentes e, também, pelo contexto político, histórico e econômico no qual os sujeitos desta pesquisa encontram-se inseridos. Concluímos também que existe uma grande insatisfação dos professores em relação à sua profissão, seja na questão econômica, seja pela ideologia imposta em suas práticas, seja na sobrecarga de trabalho e de responsabilidades, fatores que acabam por dificultar a percepção de autonomia do professor em suas práticas.

Palavras-chave: Autonomia profissional. Trabalho docente. Profissionalidade. Carreira docente.

ABSTRACT

This research focuses on the teaching practices for urban public high school teachers in Rio Branco municipality / AC, and for this, discusses the perception of professional autonomy of teachers working in Rio Branco high schools, Acre, which manifest themselves and how this is materialized in the teaching work in the classroom. Its objective is to understand the perceptions of teachers about professional autonomy, highlighting the factors and conditions that influence their performance and teaching career. For this, we understand the importance of discussing the concepts of proletarianization, professionalism and professionalism according to the assumptions of Contreras (2002) and Sacristán (1991), that used the contributions of Veiga and D'Ávila (2008), Azzi (2000), Pimenta (2000), Campos (2013), Rouanet (1993), Adorno (1985), which relate to professional autonomy in relation to the teaching operation. In addition, we seek Immanuel Kant's debates as a starting point for discussions on the concept of Autonomy in its genesis. As for the research subjects, we prioritized the subjects who answered the virtual questionnaire and, thus, we identified 45 teachers from 11 public high schools in Rio Branco. This research was characterized by a quantitative-qualitative approach and, for that, we sought support in the assumptions of content analysis, which allowed us to develop a critical analysis. Twenty-six (26) semi-structured questions divided into groups were used for data collection: I. General information from participants consisting of eight (08) questions. II. Information on the teaching career composed of thirteen (13) questions and, III. About the professional teaching performance composed of five (05) questions. From the collected data, we concluded that the teachers are going through a precarious process and this leads them to the concept of professionalism, mainly due to the concern with achieving the results determined by the current legislation. Also due to the political, historical and economic context in which the subjects of this research are inserted. We also conclude that there is a great dissatisfaction of teachers in relation to their profession, whether in the economics, or because of the ideology imposed on their practices, or in the overload of work and responsibilities, which end up hindering the perception of autonomy in their work.

Keywords: Professional autonomy. Teaching work. Professionalism. Teaching career.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS . 27

QUADRO 2 - BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES (BTD-CAPES) 27

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES LOTADOS POR DISCIPLINA	64
GRÁFICO 2 - ESCOLAS COM PROFESSORES PARTICIPANDO DA PESQUISA .	66
GRÁFICO 3 - DISCIPLINAS DE ATUAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	68
GRÁFICO 4 - LOTAÇÃO DOS PROFESSORES POR ÁREA DO CONHECIMENTO	69
GRÁFICO 5 - LOTAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA POR ÁREA DE CONHECIMENTO	70
GRÁFICO 6 - GÊNERO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	78
GRÁFICO 7 - IDADE DOS SUJEITOS DE PESQUISA	79
GRÁFICO 8 - TEMPO DE EXERCÍCIO NA PROFISSÃO	79
GRÁFICO 9 - QUANTIDADE DE ESCOLAS/TURNOS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	84
GRÁFICO 10 - QUANTIDADE DE TURMAS ATENDIDAS POR CADA PROFESSOR	84
GRÁFICO 11 - AS RAZÕES DE ESCOLHA NA PROFISSÃO DOCENTE	91
GRÁFICO 12 - FORMAÇÕES ACADÊMICAS DOS PROFESSORES	92
GRÁFICO 13 - POSSIBILIDADE DE ESCOLHA DE OUTRA PROFISSÃO.....	93
GRÁFICO 14 - O QUE NÃO GOSTA NA PROFISSÃO	95
GRÁFICO 15 - EXISTE PRESTÍGIO NA PROFISSÃO DOCENTE.....	96
GRÁFICO 16 - SALÁRIO CONTEMPLA AS FUNÇÕES DA PROFISSÃO?	99

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - AS DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE	53
FIGURA 2 - MODELOS DE PROFESSORES	56
FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DOS SUJEITOS DE PESQUISA	65

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

Fadisi – Faculdade Diocesana São José

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UFAC – Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - A AUTONOMIA PROFISSIONAL COMO CATEGORIA CHAVE PARA O ENTENDIMENTO DO TRABALHO DOCENTE	25
1.1 Autonomia profissional docente: revisão de literatura	25
1.2 Autonomia: um debate filosófico e educacional	39
1.2.1 – Trabalho docente e autonomia	49
CAPÍTULO II - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	62
2.1 O universo da pesquisa	64
2.2 Procedimentos de coleta de dados e análise de dados	73
2.3 A caracterização dos sujeitos da pesquisa	76
2.3.1. Perfil dos professores sujeitos de pesquisa	78
CAPÍTULO III – A CONDIÇÃO DOCENTE E A AUTONOMIA PROFISSIONAL	87
3.1. Percepções sobre satisfação e insatisfação com o trabalho	89
3.2. Percepções dos professores sobre a autonomia docente	103
3.2.1. Autonomia como liberdade de decisão e independência:	104
3.2.2. Autonomia como capacidade pedagógica técnica e política de desenvolver o trabalho.....	107
3.3 A autonomia e as condições institucionais.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	123
ANEXO I	123
ANEXO II	127

INTRODUÇÃO

O professor, no exercício da docência como uma atividade profissional, sempre me causou um certo fascínio, e, ao longo da minha vida acadêmica, várias possibilidades profissionais foram consideradas em meus projetos de vida, que se desenhavam e se redeshavam inúmeras vezes, sem considerar, inicialmente, que um dia seria professora. Somente depois de ingressar em dois cursos superiores, os quais eu não concluí, foi que, finalmente, me vi diante da possibilidade de cursar a licenciatura.

Ao iniciar a graduação em licenciatura em Filosofia, na primeira turma do curso ofertado pela Universidade Federal do Acre, no ano de 2008, fui construindo o conhecimento necessário para o exercício da docência com o aporte das diversas disciplinas que foram ministradas ao longo do percurso acadêmico.

É importante mencionar que, durante a jornada da minha formação, a única forma de termos uma visão da dinâmica do professor em suas práticas pedagógicas eram as observações realizadas em escolas, pois, nesse tempo, ainda não tínhamos a possibilidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID¹, porque, naquele momento, esse programa ainda não tinha sido implementado no curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade.

Nossa inserção no debate educacional e atividades práticas no campo da docência se dava parcialmente por intermédio de pesquisas realizadas por meio de visitas às escolas onde eram realizadas observações, que contemplavam desde a estrutura física do espaço até a prática cotidiana do professor. Além

¹ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. Disponível em < <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acessado em 05/08/20

disso, havia a produção de documentos acadêmicos, como relatórios e artigos, apresentações de seminários e debates que aprofundavam os conhecimentos teóricos e práticos dos futuros professores, ao passo que nos preparava para o exercício da profissão.

Durante as observações realizadas nas salas de aula, em diferentes escolas, turnos e turmas, reforcei as minhas inquietações sobre as atuações dos professores em contato direto com os estudantes. Tentava relacionar a teoria à prática, imaginando se esse processo seria possível de forma integral ou se existiriam limitações, e, ainda, qual sua natureza.

Ao colar grau, iniciei imediatamente minha carreira profissional como docente da disciplina de Filosofia, atuando com turmas do Ensino Médio, no Instituto São José². O Instituto, mantido pela Congregação Servas de Maria Reparadoras, destinava-se inicialmente ao ensino privado, porém, firmou, no ano de 2009, convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Acre, em regime de subvenção social³, passando, a partir desse momento, para um atendimento à educação pública.

Apesar de já ter trabalhado durante vários anos na área de educação, sempre estive do lado de fora da sala de aula, envolvida com a burocracia inerente aos estabelecimentos de ensino, mas com a conclusão do curso de licenciatura, passei a vivenciar este outro mundo, o da sala de aula. Porém, com o início do meu percurso como professora, acentuaram-se ainda mais as indagações sobre os limites da atuação do docente, muitas delas surgidas ao longo da minha formação acadêmica, e que ora estava vendo se materializarem, tanto na teoria, quanto na prática.

² Serva de Maria Reparadora, a Irmã Evangelista, nasceu na Itália em 04 de junho de 1915, vindo para o Brasil em 1946, com a missão de trabalhar no Acre, como educadora. No início, dirigiu o colégio Divina Providência em Xapuri. Em seguida, foi transferida para Rio Branco onde iniciou as atividades de Construção do Instituto São José, que foi inaugurado oficialmente em 1º de maio de 1958. O Instituto São José teve sua origem como escola de Artes. Inicialmente eram ministradas aulas de corte e costura e prendas. Em 1º de maio de 1958 foi autorizado pela Secretaria de Educação e Cultura para funcionar como Instituição de Ensino e, desde então, vem crescendo como escola e adquirindo a credibilidade da população acreana por oferecer uma educação cristã de qualidade.
Disponível em <<https://institutosaojoseac.wordpress.com/page/67/>> Acessado em 20/03/2020

³ Subvenções sociais são as transferências correntes destinadas a cobrir **despesas de custeio** de instituições públicas ou privadas de caráter assistencial ou cultural, sem finalidade lucrativa, quando a transferência deriva de previsão constante na lei orçamentária. Disponível em <<https://www.conjur.com.br/2015-fev-08/subvencoes-sociais-nao-sao-alcancadas-mrosc>> Acessado em 23/03/2020

Atualmente, com oito anos de exercício da docência, tive a oportunidade de trabalhar várias turmas do Ensino Médio em diferentes escolas, públicas e privadas. Essa experiência me fez perceber o que, a princípio, pode parecer evidente, mas não o é: o fato de que o professor atende a diferentes públicos dentro de uma mesma escola e mesmo dentro de uma mesma sala de aula. Nesse sentido, é necessário criar estratégias para alcançar estas diferenças, porém, existem muitos fatores externos que influenciam direta e indiretamente nas práticas pedagógicas. Ao entrarmos em sala de aula, sabemos o que ensinar, mas muitas vezes a questão não se limita “ao que”, mas “para que” e “por que” ensinar. Isso me fez refletir sobre os limites da atuação do professor e o quanto realmente existe de “liberdade” para sua atuação.

Nesta mesma época, tive a oportunidade de ser contratada como professora da Faculdade Diocesana São José (FADISI), ministrando disciplinas de Filosofia e de Bioética, área tema de minha especialização.

Exerci também a função de professora substituta na Universidade Federal do Acre (UFAC). Foram estes conhecimentos que, aliados, me proporcionaram novas experiências em outro nível de ensino, criando uma rede de contatos e ampliando as discussões em relação às práticas e à autonomia docente, o que me motivou ainda mais a aprofundar o tema.

A gênese do objeto de estudo se vincula, assim, à minha percepção de que, no meu cotidiano e na observação dos colegas, o professor encontra situações que o limitam, fazendo com que esteja continuamente se adequando às diferentes exigências da escola.

Minhas indagações ganharam força à medida em que eu atuava como professora e refletia sobre as possibilidades que eu tinha de tornar a teoria trabalhada e necessária para a aprendizagem do aluno em algo que se aproximasse de sua realidade cotidiana. Durante a minha trajetória profissional, fui encontrando dificuldades que foram me instigando a buscar respostas para tais interrogações, e, ao ingressar no Mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Acre, encontrei amparo acadêmico para buscar aprofundamento sobre a problemática da autonomia docente, que passou a se constituir objeto de estudo na presente investigação.

Com efeito, o problema que orienta esta pesquisa foi delineado da seguinte forma: Que percepção de autonomia profissional os professores que

atuam em escolas de Ensino Médio de Rio Branco, Acre, manifestam e como esta percepção se concretiza no trabalho docente em sala de aula?

Considerando o problema de pesquisa, foram elaboradas algumas questões que nos possibilitaram uma maior aproximação com o objeto de estudo:

- (a) Qual a percepção dos docentes sobre a autonomia profissional?
- (b) Quais condições e/ou fatores favorecem ou limitam o desenvolvimento do trabalho docente e a autonomia profissional em sala de aula?
- (c) De que forma sua percepção acerca da autonomia profissional se relaciona com sua atuação cotidiana em sala de aula?

A partir dessas definições estruturantes, a pesquisa pautou-se pelo objetivo de identificar e analisar as percepções de professores sobre a autonomia profissional, destacando os fatores e condições que influenciam seus modos de atuação e carreira docente. Em termos de objetivos específicos priorizamos: (a) Identificar a percepção dos docentes sobre a autonomia profissional; (b) Analisar quais condições os docentes julgam ser determinantes à sua atuação profissional autonomia; (c) Investigar os fatores que favorecem ou limitam o desenvolvimento do trabalho docente e a autonomia profissional em sala de aula; (d) Caracterizar a percepção de autonomia docente, relacionando-a com sua atuação cotidiana, em sala de aula, e sua carreira.

Atenta ao fato de que a docência se materializa em condições, quer seja em se tratando de níveis e modalidades de ensino ou locais de realização do trabalho, optei por direcionar como *locus* de realização da pesquisa as escolas de Ensino Médio, considerando minha maior vivência profissional ligada à Educação Básica, optando, assim, por realizar a análise sobre as percepções de autonomia dos professores que atuam neste segmento.

Para aprofundar a compreensão da categoria autonomia, buscamos amparo conceitual em Kant (2018), ao apresentar a ideia de que esta tem como elemento principal o uso da razão, algo inerente ao ser humano, mas que depende, porém, de um processo de humanização que ocorre desde o momento do nascimento.

Para Kant (2004), o dever é algo que nos obriga a realizar uma ação por respeito à lei civil ou moral. Do latim *imperativus*, de *imperare*, que significa, na Filosofia, uma proposição que tem a forma de uma ordem. O imperativo, para

Kant, é um princípio ético, absoluto e necessário, que tem como fundamento último a ação moral. Mora aborda a questão em concordância ao pensamento kantiano:

[...] o dever se chama imperativo categórico. E o dever mesmo que é o bem, não tendo outra justificativa senão ele mesmo. Supor um bem que nos ditaria nosso dever é um modo impuro de considerar o dever. A maior perfeição moral possível do homem é a de cumprir seu dever, e por dever. (MORA, 2005, p. 53)

Relacionando esse conceito com a existência do currículo como a regra a ser seguida para que se cumpra o exercício profissional do professor, o dever, para Kant (2004), é uma ação que tem por objetivo único o respeito à lei. A única vontade possível, neste sentido, é obedecer à lei prática, que é universal. Assim, ela está mais relacionada à vontade do que ao efeito esperado. A auto coerção da razão, que é a ética do dever, concilia o dever e a liberdade, sendo que o dever, como pensamento, ultrapassa a arrogância e o amor-próprio, fazendo com que seja considerado o princípio supremo de toda a moralidade.

No caso do currículo estabelecido de uma escola, a ética do dever ultrapassa qualquer possibilidade de seguir em caminhos que não os designados pelo currículo enquanto regra que organiza os conteúdos a serem ministrados pelo docente, enquanto profissional da educação.

Assim, ao nos apoiarmos no pensamento kantiano, ao introduzir o conceito de autonomia que será trabalhado nas discussões propostas nesta pesquisa, destacamos que representa a transição entre o conceito de liberdade, largamente utilizado na filosofia antiga e medieval, e uma visão focada nas regras estabelecidas pela sociedade, ou seja, as leis. O sentido dado à autonomia por Kant (2002) é o fundamento de toda a moralidade das ações humanas, sendo a educação elemento necessário ao processo de construção de autonomia.

Nos apoiaremos, ainda, na discussão apresentada por Contreras (2002) sobre o significado da autonomia, ao afirmar que a autonomia no ensino é necessidade educativa e direito trabalhista. Para o autor, a profissão docente encontra-se ligada intimamente às condições sociopolíticas apresentadas em cada sociedade, dada a importância de a educação escolar estar relacionada a uma valorização social e cultural. Ao tratar da profissionalidade docente, o autor a relaciona ao desempenho, aos valores e intenções que governam o processo

de ensinar e também a objetivos que se deseja atingir e desenvolver no exercício da profissão. Tais elementos traduzem a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, as qualidades profissionais apoiam-se em sua forma de interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades. Assim, entendemos que a profissionalidade, como definida por Contreras (2012), torna-se um elemento chave para compreendermos a autonomia docente.

Neste sentido, Sacristán (1991) destaca que, para compreender o profissionalismo docente, é necessário relacioná-lo a todos os contextos que definem a prática educativa. No entanto, o autor defende que a prática docente também pressupõe decisões individuais, embora tais decisões estejam condicionadas e devam responder a normas coletivas e a regulações organizacionais. Sendo o docente um profissional, está sujeito às exigências institucionais, do currículo e da legislação, o que limita sua autonomia. Assim, a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades, etc.; e está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos.

Corroborando ainda, neste sentido, Frigotto (1991), ao enfatizar que o capital tenta enquadrar professores na lógica da mercadoria, tendo como efeito principal a perda da autonomia, sequestrando sua função de organizar e efetivar o processo de ensino, intensificando a exploração sobre seu trabalho. O autor defende que, na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, os quais possibilitam elementos fundamentais que subsidiaram as nossas análises teóricas e metodológicas.

No atual contexto, a escola carrega a responsabilidade da condução dos processos educacionais, e o professor se insere como um indivíduo que busca autonomia profissional, ao passo que se encontra limitado pelas leis vigentes e por um contexto sociopolítico específico, o capitalismo, que o caracteriza como um profissional da educação.

A figura do professor, como um trabalhador inserido em um mundo capitalista, nos faz refletir sobre a forma como este percebe a sua importância e a sua atuação nesse processo, ou seja, como ele percebe sua autonomia.

Ao relacionar autonomia e profissionalidade docente, Contreras (2012) afirma que a profissionalidade é a forma de vivenciar concretamente o trabalho,

enquanto a autonomia é, efetivamente, um dos elementos da profissionalização docente.

O entendimento de que a autonomia é extremamente necessária e parte integrante do processo de profissionalização pode também levar à conclusão que é ela que diferencia o “profissional” do “proletariado”.

Assim, entender como o docente percebe a autonomia (ou falta dela) na sua prática profissional, permitirá perceber como este se posiciona diante da escola, da comunidade, da sociedade e diante do próprio ofício de ensinar.

Destarte, esta pesquisa foi organizada em três fases inter-relacionadas: a primeira fase, denominada de fase exploratória; a segunda fase, que se caracteriza pela coleta de dados; e a terceira fase, compreendida como análise dos resultados. Na fase exploratória, ampliou-se a revisão de literatura iniciada na elaboração do projeto e na delimitação da pesquisa.

Quanto à fase da coleta de dados, primeiramente deveria acontecer em três momentos distintos, a começar pela aplicação de questionários semiabertos⁴ para os professores das três escolas, seguida pela realização de entrevistas semiestruturadas e, finalmente, a observação participante de aulas realizadas por estes professores.

Porém, por ocasião da pandemia do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), que, por questões sanitárias determinou o fechamento das escolas públicas e privadas do Acre, nos obrigamos a adequar a forma de coleta de dados. Assim, após contato telefônico com os professores selecionados e que aceitaram participar da pesquisa, foi explicado a estes os objetivos e a forma que iria ocorrer, determinando um prazo máximo de duas semanas para que pudessem fornecer as informações.

Vencida a etapa anterior, foi enviado um *link* aos e-mails fornecidos pelos participantes que os direcionava ao questionário base da pesquisa. Este documento foi composto de vinte e seis questões semiabertas.

Para produzir o questionário, foi utilizada a ferramenta *Google Forms*. Nossa escolha por esta ferramenta se deu, sobretudo, pela facilidade de uso, dada a familiaridade dos usuários com as interfaces produzidas pelo Google, pela gratuidade do serviço e, principalmente, pelos relatórios numéricos e

⁴ Cf. Anexos.

gráficos que esta ferramenta permite, facilitando a tabulação e análise dos dados coletados.

Incorporando a sugestão realizada por ocasião do Exame de Qualificação, ampliamos a quantidade de sujeitos participantes da pesquisa, que era composta, inicialmente, por 06 professores. Ao longo deste estudo, no entanto, aumentamos o prazo para que o questionário fosse repassado para o maior número de profissionais atuantes no Ensino Médio público urbano do município de Rio Branco/AC. A partir disso, tivemos, no total, o retorno de 45 participantes, que responderam a entrevista enviada virtualmente. Assim, nosso campo empírico foi delineado por meio da participação de 11 escolas, nas quais se encontravam lotados os 45 professores que responderam ao nosso questionário. Os procedimentos metodológicos utilizados por meio do formulário *Google Forms* apresentaram vinte e seis (26) questões divididas em grupos: I. Informações gerais dos participantes, composto de oito (08) questões; II. Informações sobre a carreira docente, composto de treze (13) questões; e, III. Sobre a atuação profissional docente composto de cinco (05) questões.

Para a construção do novo percurso de pesquisa destinada à elaboração do texto, este trabalho encontra-se organizado na seguinte ordem:

Após cumprida a etapa de recepção e tabulação, passamos à análise dos dados à luz do referencial teórico apresentado.

Na introdução, apresentamos os motivos que nos conduziram a realizar o presente trabalho com a temática de Autonomia Docente. Também são apresentadas informações, como o problema central, as questões norteadoras, o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

Capítulo 1 - A autonomia profissional como categoria chave para o entendimento do trabalho docente, onde apresentamos uma revisão bibliográfica com o objetivo de conhecer a discussão sobre o tema autonomia docente nos últimos 5 anos. Em seguida, apresentamos um debate filosófico e educacional sobre autonomia, com o intuito de realizarmos uma reflexão sobre o significado do termo autonomia, partindo de Immanuel Kant como o primeiro filósofo a apresentar o conceito de autonomia e a importância da maioridade intelectual, além de discutirmos a contribuição de Adorno (1985) e Rouanet (1993). Do ponto de vista pedagógico, apresentamos Kant, que explora a importância do professor no processo da maioridade do aluno. Adorno, por sua

vez, nos apresenta a racionalidade instrumental como categoria condutora da crítica. Posteriormente, apresentamos uma discussão sobre Autonomia profissional docente amparados pelas discussões de *Azzi (2000)*, *Campos (2013)*, *Contreras (2002)*, *Pimenta (2000)* e *Veiga e D'Ávila (2008)*. É a partir de Contreras (2002) que desenvolvemos as discussões sobre autonomia apresentando os conceitos de profissionalidade com as dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional; e o profissionalismo descrito por meio dos três tipos de professores: Especialista técnico, Profissional Reflexivo e Intelectual Crítico.

Capítulo 2 - O percurso metodológico da pesquisa, por meio do qual apresentamos a natureza da pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, e, por se tratar de uma pesquisa crítica em educação, utilizamos o método de Bardin (1977), análise de conteúdo e o tratamento dos dados empíricos coletados. Em seguida, realizamos a caracterização dos sujeitos desta pesquisa e, em geral, os seus perfis.

Capítulo 3 - A condição docente e a autonomia profissional. É neste capítulo que desenvolvemos a análise baseada nos dados empíricos. Para isso, desenvolvemos a discussão com base nos dados dos professores e no referencial teórico, e apresentamos os resultados das análises na busca da percepção de autonomia docente segundo os dados apresentados em nossa pesquisa.

Conclusão – Realizamos a retomada das principais questões e objetivos da pesquisa com ênfase nos principais resultados encontrados, bem como todo o percurso e/ou etapas que compuseram este trabalho, além dos resultados obtidos a partir dos dados empíricos coletados, do referencial teórico a partir dos escritos de Kant (2018), Contreras (2002), Sacristán (1991), assim como o pressuposto metodológico de Frigotto (1991) e Bardin (1977), e, por fim, das conclusões que serão apresentadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO I - A AUTONOMIA PROFISSIONAL COMO CATEGORIA CHAVE PARA O ENTENDIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos uma discussão teórica sobre os sentidos e significados do conceito de autonomia. Para isto, buscaremos identificar nas pesquisas já realizadas e já publicadas sobre a categoria autonomia, e, posteriormente, o entrelaçamento dessa categoria com o trabalho docente.

Inicialmente, apresentaremos a revisão bibliográfica com o objetivo de conhecer o que vem sendo discutido sobre este tema em produções acadêmicas produzidas no Brasil, considerando teses e dissertações já defendidas. Assim, de início, apresentaremos uma breve revisão de literatura a partir de onze (11) pesquisas científicas, distribuídas entre dez (10) dissertações e uma (01) tese, que discutem o tema da autonomia e suas aplicações às práticas docentes para percebermos como esse tema está sendo tratado, considerando o espaço temporal compreendido em 05 anos (2015-2020).

Em seguida, será apresentada uma discussão com enfoque filosófico sobre a categoria de autonomia e suas relações com a liberdade com base no pensamento de Kant (2002, 2004, 2018, 2012) de Adorno (1985) e Rouanet (1993).

E, finalmente, apresentamos a autonomia profissional docente com base em discussões e problematizações epistemológicas, interrogando nos escritos de Contreras (2002), Frigotto (1991), Kant (2018) e Sacristán (1991), a temática em estudo.

1.1 Autonomia profissional docente: revisão de literatura

Ao problematizar a percepção de autonomia nas práticas profissionais docentes, fez-se necessária a realização de uma revisão de literatura para traçarmos um aprofundamento quanto ao significado direcionado à autonomia e nos aproximarmos do nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, segundo Gil (2019),

a revisão da literatura promove o levantamento acerca do que já se conhece em relação ao assunto que está sendo pesquisado. Possibilita, portanto, identificar lacunas no conhecimento existente e, conseqüentemente, orientar a pesquisa com o propósito de preenchê-la. (GIL, 2019, p. 74)

A autonomia docente é, sem dúvida, um tema bastante complexo, e constitui-se em um desafio para muitos pesquisadores. Há um intenso debate abrangendo diferentes abordagens e concepções do tema. Neste sentido, na busca de compreender o fenômeno da autonomia docente, é necessário, antes de tudo, compreender a conceituação utilizada nas diversas pesquisas realizadas sobre esta temática.

Para a realização do estudo, as pesquisas selecionadas foram levantadas no banco de dados do Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵. O BTD-Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual. Faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.

A ferramenta de busca da BTD-Capes permite o uso de descritores combinados ou isolados no campo título, além de permitir o refinamento da busca por meio de campos como tipo de pesquisa, ano, área de conhecimento, área de concentração, entre outros. Após realizarmos uma busca em programas de pós-graduação em educação que tivessem as palavras “autonomia docente” unidas no campo busca, inicialmente o resultado foi um grande universo de trabalhos que precisava ser refinado, de modo que aplicamos, então, o filtro no campo ano, que corresponde ao período definido. No campo “área de conhecimento”, refinamos para “educação”.

Após filtrar o universo de teses encontradas por meio do descritor “Autonomia docente”, tendo em conta os passos descritos anteriormente, foram encontrados 26 resultados, dos quais 21 dissertações e 5 teses possíveis de serem analisadas.

Para uma melhor visualização dos resultados obtidos, de modo geral, representamos a busca no Quadro 01, que trata do número total de trabalhos encontrados.

⁵ É uma fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

QUADRO 1 - DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS

Ano	Dissertações	Teses
2015	03	-
2016	04	01
2017	10	02
2018	02	-
2019	01	01
2020	01	01
Total	21	5

Fonte: Autora, 2020 com base nos resultados obtidos na pesquisa BTB-Capes.

A primeira aproximação do material indicou que, dos resultados obtidos, três dissertações e duas teses tratavam o tema da autonomia em sentido diferente do abordado neste trabalho. Restaram, portanto, vinte e um trabalhos.

Para melhor aproximação do *corpus* desta pesquisa, realizamos uma leitura dos resumos apresentados em cada trabalho, buscando um primeiro acercamento do *locus* desta investigação, a saber, o Ensino Médio público e urbano da cidade de Rio Branco/AC.

Após esta etapa, identificamos que uma tese e uma dissertação referiam-se especificamente ao ensino infantil, duas dissertações referiam-se à adoção de método de ensino privado, uma dissertação tratava sobre um programa de ensino específico da realidade abordada no trabalho, uma dissertação tratava de parcerias público-privadas para a gestão escolar, uma dissertação não tinha autorização de divulgação e, ainda, duas dissertações abordavam um período de tempo histórico diferente do atual. Desta maneira, os trabalhos citados anteriormente não dialogam com o tema proposto por essa pesquisa, restando, assim, onze trabalhos que abordam, em maior ou menor grau, o tema pretendido, conforme Quadro 02.

QUADRO 2 - BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES (BTB-CAPES)

Autor	Título	Ano	Instituição
AGUIAR, Debora Cristina Vasconcelos	Docência e Autonomia no cotidiano escolar	2019	Universidade Federal do Ceará
CASTRO, Cristiane Sampaio de Almeida	Professor e autonomia à luz do espelho: reflexos convergentes? O discurso de professores-tutores de	2017	Universidade de Taubaté

	Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede		
CASTRO, Maria Narleide de Oliveira	Planejamento curricular: narrativas de professores do Ensino Médio	2017	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
COPATTI, Carina	Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica	2019	Universidade Regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul
DIAS, Viviane Cristina	Os docentes e o planejamento educacional: Estudo de caso sobre o Programa São Paulo faz Escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP	2017	Universidade Estadual de Campinas
FLAUZINO, Ramon Orlando de Souza	Autonomia docente e à imposição do <i>design</i> instrucional na educação a distância	2020	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento	Políticas curriculares e formação de professores: uma análise a partir do currículo mínimo no contexto do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro	2017	Universidade Federal Fluminense
MADKE, Patrícia	Trabalho educativo e desenvolvimento profissional de professores – implicações no ensino no nível médio	2016	Universidade Regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul
MENEZES, Railene dos Santos	Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar: contribuições para a formação de professores da educação básica.	2015	Universidade de São Paulo
PINTO, Maria Veronica Roldan	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	2017	Universidade Federal de Pelotas
SCHIABEL, Daniela	A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar	2017	Universidade Federal de Alfenas

Fonte: Autora, 2020 com base nos resultados obtidos na pesquisa BTB-Capes.

Após um aprofundamento na leitura dos trabalhos selecionados, passamos a uma breve análise de seu conteúdo, indicando o objetivo descrito pelo autor, bem como a metodologia utilizada na pesquisa, o referencial teórico e as conclusões/resultados obtidos em cada uma delas.

Aguiar⁶ (2019) analisou as particularidades que o cotidiano escolar impõe ao exercício da autonomia docente. Para tanto, buscou compreender o trabalho

⁶ AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos. **Docência e autonomia no cotidiano escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2019. Disponível em:

realizado por professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada no município de Sobral – CE. Seu trabalho tem como referência as particularidades que esse cotidiano escolar apresenta, e utiliza como referencial as obras de Barguil (2017), Freire (2016), Kant (1985, 2007), Martins (2002) e Piaget (1994, 1999), dentre outros, além de pautar-se pelas compreensões de trabalho e autonomia docentes presentes em Contreras (2012), Geraldi (2016), Tardif e Lessard (2007) e Therrien, Loiola e Mamede (2007).

A metodologia da pesquisa, segundo a autora, se delineou como de abordagem qualitativa, básica quanto à natureza; descritiva, quanto aos objetivos; e estudo de caso, quanto aos procedimentos e tratamento dos dados, realizado com base na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977).

A partir destas análises, as conclusões demonstraram que o conceito de autonomia possui diferentes significados, abrangendo, inclusive, aqueles que divergem da liberdade docente, como a tecnicização ou proletarização do trabalho do professor. Percebeu-se, também, que são essas diferentes compreensões que transitam no cotidiano escolar e que influenciam o modo como as professoras participantes da pesquisa percebem que sua autonomia sofre restrições decorrentes das políticas educacionais, das quais a autora destaca as avaliações externas. Por fim, concluiu-se, também, que existe uma autonomia docente relativa, e esta demonstra estar restrita às práticas em sala de aula, sendo ainda compartilhada com aqueles que ocupam uma “posição hierárquica inferior”, assinalada, neste caso, como os estudantes, que podem decidir sobre alguns aspectos do seu trabalho.

Castro, Cristiane Sampaio de Almeida⁷ (2017), se propôs a investigar as concepções de autonomia dos tutores de Ensino Médio ligados ao Programa Ensino Integral (PEI), proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e seu nível de convergência com os fundamentos basilares das diretrizes

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7817890. Acesso em: 20 jul. 2020.

⁷ CASTRO, Cristiane Sampaio de Almeida. **Professor e autonomia à luz do espelho: reflexos convergentes?** Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Taubaté. Taubaté, SP, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6103887. Acesso em: 20 de jul. 2020.

do programa estadual, na busca da percepção da própria condição de autonomia docente.

Como pressupostos teóricos principais, a autora recorre a Freire (2014, 2000, 1997a, 1997b, 1989, 1979) e Morin (2011, 2010, 2007, 2002, 2000a, 2000b), fundamentalmente, mas também a Gadotti (2009, 2003, 1985,1981), Perrenoud (2002a, 2002b, 1999, 1993) e Rios (2003,1993).

Utilizou o método qualitativo em seu percurso metodológico, além de pesquisas de cunho exploratório, hermenêutico (interpretativo) e fenomenológico. Foram entrevistados quinze professores-tutores, que representaram duas escolas localizadas em dois municípios diferentes da região metropolitana do Vale do Paraíba.

Os resultados indicaram que

[...] o uso da 1.^a pessoa do singular (eu) presente nos discursos representa um marco discursivo da enunciação sobre a autonomia, mas não a fusão do 'eu' que fala com o 'eu' que se é (em suspenso); há a dificuldade do 'assumir-se' na condição anterior ao ser professor, que é a de ser pessoa que fala do que faz realmente como presença no mundo e que se reconhece como si própria. (CASTRO, Cristiane Sampaio de Almeida, 2017, p. 08)

Castro, Maria Narleide de Oliveira⁸ (2017), discute a temática curricular, e tem como foco os sentidos que professores do Ensino Médio atribuem ao planejamento do currículo. Como sujeitos da pesquisa, foram elencados quatro docentes de uma escola da Rede Estadual do município de Vitória da Conquista, Bahia.

A autora adota, em sua pesquisa, o referencial fornecido por Acosta (2013), Muñoz (2013) e Sacristán (1998, 2000, 2013).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque fenomenológico, baseando-se nos dispositivos – experiência, mundo da vida, estoque de conhecimentos, relevâncias e situação biográfica determinada – estudados por Schutz (2012).

⁸ CASTRO, Narleide de Moreira. **Planejamento Curricular: Narrativas de professores do Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, BA, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5675047. Acesso em: 08 mai. 2021.

Os resultados mostram que os sentidos atribuídos ao currículo o revelam como um instrumento de grande relevância no processo educativo e no percurso de formação discente. Revelam, também, que o planejamento curricular é desenvolvido em quatro etapas, iniciando com a realização da jornada pedagógica, seguida de discussão entre as áreas, depois a produção do plano de unidade e, finalmente, do planejamento na área. Quanto às finalidades atribuídas ao currículo no processo formativo, foram destacadas: educar para a vida, preparar para as avaliações externas e capacitar para o mercado de trabalho. Assim, foi possível notar a forte influência das avaliações externas no planejamento do currículo, muitas vezes determinando o que deve ou não ser abordado, cerceando a autonomia docente. No que se refere ao planejamento, as professoras atribuíram sentidos que apontam para a organização de todas as atividades que compõem o currículo, no qual priorizam o que é mais relevante para o aluno, na perspectiva da educação para a vida, mas também o que é cobrado nas avaliações externas.

Copatti⁹ (2019), em sua pesquisa, buscou compreender sobre a atuação do professor de Geografia, ou, mais precisamente, como estes professores constroem o que ele chama de pensamento geográfico, e como este, ao articular-se ao pensamento pedagógico, estabelece relações com o livro didático. Analisa, ainda, se estas relações contribuiriam para a autonomia da construção da Educação Geográfica.

Como referencial, foram adotadas as obras de Britto (2002), Callai (2001, 1995, 2011, 2013), Cavalcanti (2008, 2010, 2012), Contreras (2002), Freire (2018), Lestegás (2002), Marques (1992, 2003, 2006) e Saviani (2005, 2009).

Sua metodologia tem como base a pesquisa bibliográfica e a dimensão empírica, partindo de entrevistas com professores que se encontram atuantes na educação superior e na educação básica, com o foco nos aspectos de formação-ação docente, em como os professores escolhem e utilizam o livro didático e, ainda, como estes fatores influenciam no desenvolvimento da

⁹ COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. Tese de Doutorado em Educação nas Ciências – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7665990. Acesso em: 22 jul. 2020.

autonomia docente. A coleta dos dados teve como base a Análise de Conteúdo, e foi interpretada sob os pressupostos da Teoria Crítica e da Hermenêutica.

Os resultados encontrados puderam demonstrar que a percepção dos diferentes elementos e conhecimentos que o professor constrói colabora com o desenvolvimento ou um possível aumento de autonomia. Esta se relaciona tanto a um pensamento sistematizado, quanto ao movimento de ensinar. Foi também apontado que as relações estabelecidas com os livros didáticos estão, elas mesmas, relacionadas à subjetividade da concepção de cada professor. Isso nos leva a conclusão de que

[...] o professor tem construída essa estrutura do Pensamento Pedagógico Geográfico (PPG), tende a criar um modo de pensar que alia aspectos da dimensão teórico-conceitual e epistemológica aos aportes da dimensão pedagógica, que possibilitam construir um modo de abordar a Geografia, este que é complexo e, na relação com o livro didático, permite a contextualização, a argumentação e a significação da Geografia que ensina. (Copatti, 2019, p. 10)

Dias¹⁰ (2017), utilizando-se das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, problematizou, em sua pesquisa, a relação entre essas políticas públicas e a autonomia docente no processo de planejamento, tendo como ponto de partida o fato de que o planejamento é fundamental para a organização, para a reflexão e para a transformação da prática educativa.

O aporte teórico da pesquisa é fornecido pelas obras de Aguilar Villanueva (1993), Di Giovanni; Nogueira, (2015), Giroux (1997), Ham; Hill (1993), Höfling (2001), Luckesi (2011) e Villanueva, (1993).

A metodologia utilizada é o estudo de caso, e foi realizado no município de Votorantim-SP, por meio de análise documental das principais políticas educacionais do Estado de São Paulo e de entrevistas semiestruturadas com os diferentes atores escolares, distribuídos em três escolas do estado.

Como resultado, foi possível identificar que o

[...] o discurso de flexibilidade e de autonomia tem contribuído com uma desresponsabilização do Estado e responsabilização dos docentes; a divisão dos docentes em categorias tem fragilizado a luta por melhorias

¹⁰ DIAS, Viviane Cristina. **Os docentes e o planejamento educacional**: estudo de caso sobre o Programa São Paulo faz escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5032135. Acesso em: 22 jul. 2020.

nas condições de trabalho dos professores; os docentes não têm participado significativamente do processo de construção das políticas educacionais estaduais; e que as condições estruturais da rede de ensino paulista tem dificultado o desenvolvimento crítico do processo de planejamento docente. (DIAS, 2017, p. 07)

A pesquisa de Flauzino¹¹ (2020) procura analisar situações nas quais a imposição do *design* instrucional anula ou limita a autonomia de docentes em um curso de formação de pedagogos oferecido no formato de Ensino à Distância, buscando revelar possíveis ações dos docentes para exercerem, ainda que com certos limites, liberdade de cátedra.

O aporte teórico da pesquisa está nas obras de Alves (2009), Araya, Vidotti (2010); Castells (2000); Comenius (2000); Durkheim (1975); Gauthier (2014); Lemos (2005); Litto (2009); Menezes (2001); Neves (2016); Siverstone (2002) e Tori (2010).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e estudo de caso. A coleta de dados foi feita através de entrevista semiestruturada e da análise do discurso de professores-formadores.

No caso estudado, o trabalho docente mostra-se fragmentado em funções, tarefas e divisão do trabalho entre planejamento e execução. Esse modelo de formação parte do pressuposto de que o material pedagógico é suficiente para que aprendizagens aconteçam, e não percebe que o determinante da formação é a ação pedagógica e as escolhas conscientes e meticulosamente planejadas que o docente, em pleno uso da sua autonomia, faz a partir de um amplo conhecimento teórico e experiência no campo de exercício docente para o qual a formação o prepara.

Gama¹² (2017) tem como objeto de análise a política de currículo mínimo, adotada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A autora busca, no contexto da produção do texto curricular, levantar elementos que

¹¹ FLAUZINO, Ramon Orlando de Souza. **Autonomia docente e a imposição instrucional na educação a distância**. Tese de doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10464334. Acesso em 02 jun. 2020.

¹² GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento. **Políticas curriculares e formação de professores: uma análise a partir do currículo mínimo no contexto do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro, RJ, 2107. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5010445. Acesso em 23 mai. 2020.

caracterizam o processo de elaboração do documento, sob a análise de como se deu o processo de seleção de seus elaboradores, quais foram os sentidos atribuídos aos documentos por esses sujeitos e, finalmente, como esse conjunto de elementos contribui para a reflexão sobre a produção dessa política curricular no âmbito do Curso Normal.

Nesta pesquisa, a autora tem o aporte teórico das obras de Bardin (1977); Campos (2004); Shiroma *et al.* (2011), e utiliza como metodologia o Ciclo de Políticas, conforme entendido por Stephen Ball (ano?) e Richard Bowe (ano?) e descrito na obra de Jeferson Mainardes (2006).

Em suas considerações finais, a autora deixa claro

[...] que os movimentos em defesa da formação de professores, ao longo da segunda metade dos anos 1990 e início dos anos 2000, e antes disso, de toda a luta histórica empreendida nos anos 1980, produzem sentidos e potencializam discursos que, até o presente momento, buscam a garantia de uma base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, bem como a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho. (GAMA, 2017, p.129-130)

Madke¹³ (2016) tem como objetivo investigar e analisar potencialidades e fragilidades de um processo coletivo e reflexivo de professores envolvidos na produção e desenvolvimento curricular. Para tanto, analisou as mudanças que esse processo produziu no trabalho educativo e no desenvolvimento profissional de professores nele inseridos.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual de nível médio, de Ijuí/RS, e envolveu nove professores que atuavam junto a duas turmas

¹³ MADKE, Patrícia. **Trabalho educativo e desenvolvimento profissional de professores** – implicações no ensino no nível médio. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3568401>. Acesso em 23 mai. 2021.

de terceira série do Ensino Médio; diretora e coordenadora pedagógica dessa escola, além de duas professoras da 36ª CRE¹⁴.

O aporte teórico está pautado nas obras de Duarte (1998), Duarte (2012); Fazenda (2002); Góes e Cruz (2006); Japiassu (1976); Leontiev (1978), Lukács (1978); Maldaner (2000); Maldaner e Zanon (2004); Moraes e Galiazzi (2011); Nóvoa (1995); Santomé (1998); Saviani (1989, 2003, 2007) e Tardif e Raymond (2000).

Os resultados apontam para a necessidade de transformação de concepções de professores e gestores sobre conceitos norteadores da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico (PPEMP). A inserção de professores em processos de construção e desenvolvimento de propostas de ensino favorece o desenvolvimento da autonomia docente para propor mudanças curriculares e oferece melhores oportunidades para ampliar e aprofundar conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho educativo com qualidade.

De acordo com Menezes¹⁵ (2015), compreender se o fato de professores continuarem seus estudos por meio da participação em pesquisas financiadas pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC) contribui para o seu processo de formação para a docência, bem como para pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do OBEDUC/CAPES, da qual participaram professores da rede pública da Educação Básica do Estado de Sergipe, com a finalidade principal de desenvolver instrumentos para avaliação de alunos do ensino fundamental.

¹⁴ A Coordenadoria Regional de Educação representa a secretaria na área de sua jurisdição, tendo como atribuições também o fornecimento de pessoal qualificado para atuar nas escolas e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura. A Secretaria da Educação do RS tem uma estrutura que conta com 30 Coordenadorias Regionais sob Coordenação direta do governo do Estado. Cada coordenadoria é responsável pelas políticas relacionadas as suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria. Além disso, busca a integração entre alunos, famílias e a comunidade, oferecendo oportunidades de diálogo e de interação que promovam o compartilhamento de informações e a construção de conhecimentos, integrando a escola à prática social. Disponível em <<https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/cre.jsp?ACAO=acao2&>> Acessado em 09 set. 2021.

¹⁵ MENEZES, Railene dos Santos. **Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar**: contribuições para a formação de professores da educação básica. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2534672. Acesso em 15 mai. 2021

O referencial teórico é composto pelas obras de André (2001, 2006), Barbier (2002); Bortoni-Ricardo (2008); Briccia (2012); Contreras (2002); Cunha (2013); Diniz-Pereira (2008); Dewey (1959); Freire (2009); Gauthier (1998); Imbernón (2010); Jacobi (2013); Jordão (2005); Moreira (2009); Nóvoa (1995); Oliveira (2007); Pérez Gomes (2000); Pimenta (2002, 2005, 2010); Polizelle (2004); Sacristán (2010); Schön (2000); Tardif (2008); Terence e Filho (2006); Thiollent (2011); Toledo e Santos; Jacobi (2011) e Zeichner (1992, 2011).

Os resultados alcançados indicam que os professores explicitam indícios de um conjunto importante de contribuições, vindas de sua participação no projeto, quanto a saberes relativos à sua formação docente e à sua formação em pesquisa. Foram identificadas menções sobre conhecer os conteúdos das ciências de referência e seu processo de produção; conhecer teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação; saber preparar, aplicar e analisar atividades de ensino e de avaliação; saber pesquisar e desenvolver atitudes de criticidade, curiosidade e interesse; além de autonomia docente. Diante desses resultados, a autora considera que a participação em programas dessa natureza traz um importante potencial na formação docente, que expressará de diferentes formas as experiências vivenciadas no projeto.

Pinto¹⁶ (2017) define como objetivo de pesquisa contribuir para subsidiar o debate sobre o trabalho docente autônomo para a concretização de uma educação como 'prática da liberdade' na direção da emancipação. Para tanto, a autora buscou, em sua experiência docente e em sua formação acadêmica, a base para realizar uma análise dos referenciais teóricos da autonomia com o viés na modernidade, na autonomia do trabalho docente, como expresso por Freire (1967, 1979, 1981, 1985, 1987, 1993, 1997, 2004, 2014). A pesquisadora considera, ainda, os desafios que se apresentam em relação ao exercício da docência autônoma em consonância com um contexto histórico marcado, no âmbito educacional, pelas influências neoliberais nas políticas educacionais.

¹⁶ PINTO, Maria Veronica Roldan. **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 de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5618135. Acesso em: 20 jul. 2020.

A metodologia utilizada por ela foi o “estudo de caso”, fundamentado na abordagem qualitativa e no materialismo histórico dialético. Partindo de um estudo bibliográfico para realizar a investigação empírica, utilizou as técnicas do questionário aberto e da entrevista semiestruturada com professores que trabalham no Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino. As reflexões tiveram como base categorias como liberdade e emancipação, conscientização e reflexão sobre suas ações.

Como resultado, a autora afirma a percepção de que os professores conseguem assinalar experiências de autonomia, apesar dos limites que enfrentam no exercício de sua profissão. Assim, os resultados vêm confirmar a hipótese inicial levantada pela pesquisadora ao afirmar que os professores buscam autonomia, mas se sentem limitados pelos condicionantes apontados na pesquisa, a saber: econômicos, políticos e socioculturais.

Schiabel¹⁷ (2017) realizou a análise de como se configura a autonomia docente considerando o processo de (re)construção do currículo escolar no Ensino Fundamental I de uma escola pública no município Paraguaçu-MG. Sua investigação parte da esfera legislativa e finaliza com a prática docente em sala de aula. Utilizou, em suas análises, documentos legais que apontam a responsabilidade e a autonomia do professor e que estão relacionados ao desenvolvimento curricular, e de que forma esta autonomia se configura nas orientações da/na instituição educacional, e, ainda, em que medida os professores se apresentam enquanto sujeitos autônomos neste processo curricular.

A pesquisadora destaca que sua metodologia se realizou com a abordagem qualitativa e teve o enfoque na interpretação construtiva. Segundo ela, nesse processo o pesquisador assume um papel importante, visto que há uma inter-relação entre as suas concepções e seu objeto de análise. A coleta de dados ocorreu pela análise documental dos dispositivos legais que legitimam a autonomia docente, pela observação participante nas reuniões pedagógicas que

¹⁷ SCHIABEL, Daniela. **A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, MG, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4997902. Acesso em: 22 jul. 2020.

foram realizadas em um período de seis meses pela instituição educacional e, também, por meio de entrevistas semiestruturadas com sete professores que atuam no Ensino Fundamental I.

Após todos os percursos, os resultados apontaram que o exercício da autonomia na (re)construção do currículo no cotidiano escolar é um jogo de forças e de poder entre as esferas legais, administrativas e pedagógicas, fazendo com que essa disputa se transforme no local onde os professores projetam suas possibilidades de autonomia profissional, modelando o projeto originário com o auxílio do planejamento e da execução das atividades.

Desta forma, as dissertações apresentadas no quadro 2 abordam as mais variadas temáticas sobre autonomia docente. São tratadas questões relacionadas às políticas públicas e à formação de professores, ou mesmo à ausência destas, o que acaba por afetar o próprio fazer pedagógico, a relação do professor com a escola, tendo em vista seu desenvolvimento profissional. Algumas teses e dissertações propõem reflexões sobre como entendemos a autonomia docente diante do Estado e das políticas públicas de avaliação em larga escala. Enfim, elas trazem apontamentos sobre

- a problemática das avaliações de larga escala, uma vez que estas se constituem em políticas públicas que podem significar a (des)valorização do professor, dependendo de como a escola é avaliada. Nestas estão inclusas as políticas de pagamento de bônus;
- a construção dos currículos, que muitas vezes não contam a participação dos professores, colocando-os como simples executores;
- a elaboração dos projetos pedagógicos, que apresentam limitações à ação do professor;
- os limites da formação inicial dos professores frente a uma Base Nacional Comum Curricular e a tentativa de garantia de uma formação diversificada, bem como o reconhecimento da especificidade do trabalho docente;
- as limitações impostas aos professores nas reuniões de planejamento e como este trabalho, em grande parte, encontra-se fragmentado;
- como o discurso da flexibilidade e da autonomia tem contribuído para a desresponsabilização do Estado e conseqüente responsabilização dos professores.

Assim, os trabalhos aqui delineados demonstram que, nos últimos cinco anos, as pesquisas realizadas na área da educação representam um número considerável, mesmo que, ao filtrarmos o tema “autonomia docente”, haja uma considerável diminuição no número de trabalhos, pelo menos nas fontes pesquisadas, percebemos que as discussões existem e encontram seu lugar no mundo acadêmico, configurando-se em um tema central quando se trata de formação docente.

Encontramos, nas pesquisas analisadas uma aproximação ao tema proposto nesta pesquisa sob a perspectiva dos docentes. Neste sentido, os trabalhos analisados foram fundamentais, pois nos auxiliaram em nossa pesquisa ao utilizarem como categorias de análise a autonomia, a prática profissional e a profissionalidade, temas centrais a serem tratados aqui.

1.2 Autonomia: um debate filosófico e educacional

Ao falarmos em autonomia, não é raro que tratemos seu significado como sinônimo de liberdade. Este é um entendimento dado ao termo no senso comum, que poderia levar o professor a pautar o exercício de sua autonomia docente pela existência de certa liberdade em suas práticas profissionais. É muito comum percebermos nas falas dos professores comentários sobre a liberdade que exerce em sua sala de aula, como se, dentro daquele limite imaginário, fosse possível fazer tudo o que ele quisesse, pois teria a liberdade de ação, mas sabemos que, na prática, não é isso que acontece, pois há uma dualidade entre a autonomia e a ilusão de soberania, o que resulta na invisibilidade do professor.

Assim, é importante que se faça uma reflexão sobre o significado que o termo ‘autonomia’ carrega em si e como este se diferencia de liberdade. Para isso, nos apoiaremos numa abordagem histórica, filosófica e conceitual do tema.

Desde o surgimento da filosofia grega (base cultural das sociedades ocidentais), considerada aqui como o predomínio do uso da razão, o ser humano questiona seu lugar no mundo, suas ações individuais e coletivas, sua liberdade de agir e o resultado prático de suas ações.

Ao longo da história, a filosofia ocupou-se em discutir o sentido desta liberdade, o que fez com que seu significado sofresse alterações conforme a sociedade se reorganizava e os elementos culturais sofriam mudanças.

A Idade moderna traz um deslocamento do pensamento teológico para um pensamento antropológico, que teve como base os eventos do Renascimento e do Iluminismo, e faz com que o termo 'liberdade' assuma um significado diferente, o que causou a alteração do sentido *destino* para o sentido de um *direito*, que pertence ao indivíduo, já que este é capaz de conduzir os seus próprios caminhos.

O tema ocupa um espaço importante na filosofia e mereceu a atenção de grandes pensadores, que vão de Sócrates¹⁸ a Immanuel Kant, sendo ressignificado por este último, e assumindo o que hoje entendemos como autonomia.

No pensamento grego clássico, a noção de liberdade se traduz como uma determinação que está condicionada a situações temporais de cunho político.

¹⁸ Não é assunto de nossa pesquisa destacarmos os filósofos que fizeram parte deste caminho histórico, porém, achamos importante a informação de alguns nomes, iniciando com Sócrates (c. 470 - 469 A.E.C.), que realiza o deslocamento do conceito de Cosmologia para a Antropologia, ao defender a ideia do "homem livre", como sendo aquele que consegue dominar os seus pensamentos e ter o controle de si próprio, porém, limitado pelos interesses da *Pólis*, que podem ser entendidos como os interesses da classe dominante grega. Para Aristóteles (c. 384 - 322 A.E.C.), a liberdade está relacionada à prática do homem que produz atividades de cunho político e social. Entre as ações permitidas do homem destaca-se a ação moral, que se relaciona com o que ele chamou de ação voluntária, nos remetendo a ideia de que existe uma liberdade de vontade, ou seja, uma liberdade de escolha. Porém, esta somente pode ser exercida se houver por parte do indivíduo o conhecimento do que é o bem. Vivendo e se relacionando socialmente, o homem deve procurar a felicidade, e esta deve ser pensada pela virtude¹⁸, para que ele se distancie do vício, encontrando o meio-termo¹⁸ como uma ação positiva e que deve ser sempre buscada como forma de equilíbrio. Em síntese, o fim, como destino, já era algo determinado, motivo pelo qual ele não poderia ser deliberado. Quando Aristóteles menciona a *Eudaimonia*¹⁸, ele nos mostra que ser feliz era algo determinado, havia um destino do homem ser feliz. Por outro lado, ele chega muito próximo ao conceito de livre-arbítrio quando menciona a existência de meios para se chegar à felicidade e que seria a virtude. Em resumo, para Aristóteles há a possibilidade de deliberarmos sobre os meios e não sobre os fins. Já na idade média, o conceito de liberdade sofre mudanças, fruto de uma sociedade teocrática fortemente influenciada pela Igreja Católica. Nesse sentido, há uma grande tendência de o pensamento ser pautado pela crença de uma vontade determinada por uma divindade superior. Para a maioria dos pensadores desse período, a liberdade é sinônimo de superação dos pecados e das tentações que impediriam o indivíduo de ser puro. Um dos expoentes deste período, Agostinho de Hipona (354-430 E.C.), mostrou-se fortemente influenciado pelo Maniqueísmo e acreditava que o homem era livre para escolher entre o bem e o mal. Para Agostinho de Hipona, o livre-arbítrio seria então, o exercício pleno da liberdade, contanto que não se optasse pelo mal. O livre-arbítrio é concedido ao ser humano, mas o pecado da soberba, que é o desvio da vontade, acaba corrompendo-o e enfraquecendo-o. Assim, o ser humano não poderia exercer sua liberdade sozinho, ele necessitaria sempre da ajuda divina para que pudesse superar o pecado. Influenciado pelo pensamento platônico, Tomás de Aquino (1221 - 1274 E.C.), defende que a liberdade é tomada como algo natural do ser humano. A figura do Deus único, diferencia o pensamento de Tomás de Aquino do pensamento platônico, porém, a ideia de que a liberdade deve sempre pender para o bem, tem agora o amparo na tendência do agir humano de acordo com a vontade divina, ou seja, sempre para o bem. Portanto, segundo o pensamento filosófico medieval, liberdade significa o direito de ação seguindo o livre-arbítrio e estando de acordo com a própria vontade, contanto que essas ações não prejudiquem o outro indivíduo.

Isso justifica a proximidade entre moral e política, e faria com que essa liberdade, para o grego, fosse condicionada ao fator cultural.

A liberdade e a autonomia se materializariam a partir do rompimento da dependência de nossos desejos, passando a seguir uma lei por nós deliberada.

Immanuel Kant concorda com os pensadores que debateram, de alguma forma, o conceito de liberdade como uma noção de autonomia relacionada ao conhecimento, pois um indivíduo só pode ter liberdade a partir do pressuposto de que ele conhece o seu dever moral. Como afirma Reale e Antiseri (2005, p. 382), “[...] nós conhecemos, primeiro, a lei moral (o dever) como ‘fato da razão’ e, depois, dela inferimos a liberdade como seu fundamento e como sua condição.”

Segundo Schneewind¹⁹ (2013): “A autonomia e a liberdade estão essencialmente vinculadas na concepção de Kant. Ser autônomo é ser livre no sentido moralmente relevante, e a liberdade moral se expressa ou se torna evidente na ação autônoma.” (p.7)

Para a pedagogia kantiana, o princípio fundamental está relacionado à palavra *Aufklärung*²⁰, ou seja, ao “sair das trevas” e encontrar as luzes da razão, o indivíduo seria motivado a abandonar a ignorância. Isso permitiria a ele a conquista de um nível superior de cultura, de educação e da sua própria formação.

Esse movimento é que impulsionaria o indivíduo para a razão, até porque a passividade, do ponto de vista intelectual, conduziria o indivíduo à mediocridade e determinaria a heteronomia²¹, e seria justamente isso que levaria o indivíduo a se submeter ao outro, e, assim, deixaria de exercer a sua

¹⁹ Jerome B. Schneewind é filósofo e professor emérito da Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos. Formou-se na Universidade Cornell, e cursou o seu doutorado na Universidade Princeton. Ministrou cursos sobre a história da ética, tipos de teoria ética, empiristas britânicos, ética kantiana e pensamento utópico. Já foi presidente da divisão leste da American Philosophical Association, e é membro da American Academy of Arts and Sciences.

²⁰ É a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir - se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*] (KANT, 2012. p. 63-71).

²¹ Segundo o dicionário Michaelis: Sujeição da vontade às leis impostas e determinadas, em vez da sujeição às leis ditadas pela consciência moral, de forma livre e autônoma, segundo o kantismo. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/heteronomia> Acessado em 28 jun. 2021

autonomia intelectual. No pensamento kantiano, o processo de construir o próprio saber é que o condiciona à saída da menoridade.

A partir do momento em que Kant menciona o Iluminismo como o período das “Luzes”, muitos pensadores se questionaram sobre o que seriam essas “luzes”, qual seria o significado e o que seria a razão como esclarecimento intelectual.

Ao tentarmos responder a esses questionamentos, percebemos que o tema esclarecimento adquiriu uma significação diferente para Adorno (1985), considerando o contexto da segunda grande guerra, que influenciou os pensadores daquele momento.

Se Kant considerava o Iluminismo um ambiente propício para o desenvolvimento e evolução intelectual, Adorno considerou a possibilidade de desenvolvimento do intelecto algo duvidoso, porque ele temia que isso pudesse gerar usos negativos, e não necessariamente rumo à conquista de autonomia moral e intelectual. Diante das sequelas da Segunda Guerra Mundial, da ascensão de regimes políticos totalitários, do genocídio contra o povo judeu, ele considerava perigoso e se interrogava sobre a possibilidade de ser a razão também uma força irracional, que poderia levar o homem a se distanciar das promessas da modernidade e do esclarecimento, levando-o não ao confortável terreno prometido pelo Iluminismo, mas sim ao seu contrário. Diferentemente de Kant, Adorno (1985) se posicionava de forma pessimista às promessas da razão iluminista.

A racionalidade, na sua face iluminista, trouxe o avanço da ciência e o aprimoramento da técnica, mas, como consequência, trouxe ameaça à cultura e ao sentido da vida, pondo a política, a economia, o social no “cesto” da “cultura industrial”. A razão instrumental é a categoria condutora da crítica que Adorno usa para analisar o nosso espírito epocal.

Segundo Adorno (1985), a razão instrumental levou o ser humano a ver o mundo sob a ótica do técnico-funcional, numa relação fria e calculista com a vida. Uma racionalidade saudável só poderá nascer a partir do árduo e necessário exercício de revolver as bases da filosofia e da cultura ocidental, pautada na inércia intelectual.

O seu caráter implicitamente totalitário precisa ser trazido à luz, mas isso não significa que o ser humano está emancipado, no sentido da autonomia que supera todos os entraves da ordem epistêmica.

A razão-técnica-instrumental leva a ciência a ter uma postura arrogante na explicação da natureza, substituindo a racionalidade ética, antes preocupada, juntamente com a filosofia, com a sensibilidade humana e o sentido da vida. A razão técnico-instrumental ordenou o mundo sistematicamente, mas o deixou sem sentido, isto é, a natureza não foi pensada criticamente para desconstruir o medo do desconhecido.

Assim, Adorno (1985) estabelece a razão como “resistência” à instrumentalidade da vida. Esta motivação intelectual torna a racionalidade o espaço constituidor da liberdade e da dignidade humana, sem inibição patológica ou moral.

Percebemos que, se considerarmos o ponto de vista do Iluminismo, os termos natureza e razão estão se relacionando constantemente, isso significa que o homem não se reduz ao pensamento racional, mas que tudo que o instiga a investigar, parte do uso da razão como meio. Ao considerarmos o início da filosofia como pensamento racional, percebemos um deslocamento nesses conceitos. O pensamento mítico foi superado pela razão a que se propunha a Filosofia, ainda assim, as ações que se sucederam foi a da aquisição do poder.

Assumindo um sentido de dominação intelectual, o poder, neste caso, se referia ao controle da natureza, o que corresponde à racionalidade instrumental, segundo a perspectiva de Adorno (1985).

Ao avançarmos mais um pouco, temos um novo evento para agregar a este processo: a questão da propriedade privada. Assim, a dominação deixa de ser considerada em relação à dominação da natureza, no sentido de modificá-la, mas à propriedade privada, em todos os sentidos.

Para Adorno (1985),

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. [...] Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 21)

Podemos, então, destacar, a partir da Adorno (1985), o entrelaçamento do mito com a razão. A razão burguesa (envolvida na produção e reprodução da sociedade capitalista), ao combater de modo irrefletido o mito, acaba convertendo-se ela própria em mito, sem, contudo, deixar de se apresentar como razão. Assim, o autor relaciona o domínio da ciência sobre a natureza com o domínio do homem sobre os outros homens. A preocupação e a contundente crítica que Adorno e Horkheimer (1985) fazem ao iluminismo ou à razão burguesa, não é para desqualificá-la, mas cobrando dela a realização de suas promessas e de seus princípios.

Apesar de, cronologicamente, Kant e Adorno estarem distantes, é justamente o termo esclarecimento que aproxima esses dois pensadores, sendo o primeiro considerado iluminista e o segundo um dos pensadores da Escola de Frankfurt²².

Para Rouanet (1993), o Iluminismo “[...] não compreende uma época em movimento, [...], mas um movimento na história cultural do Ocidente,” o que significa para ele que o Iluminismo possui uma existência meramente conceitual.

Scremin (2004) nos alerta que

[...] é importante distinguir os termos “Ilustração” e “Iluminismo”: o primeiro refere-se à defesa da ciência e da racionalidade crítica contra a fé, a superstição e o dogma religioso, bem como das liberdades individuais e dos direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso de poder que floresceram no século XVIII; o segundo trata de uma tendência intelectual não-limitada a nenhuma época específica, que combate o mito e apresenta o poder da razão. (p. 02)

²² O termo representa, ao mesmo tempo, um grupo de intelectuais e uma teoria social específica, de origem marxista. Para eles, o valor de uma teoria depende de sua relação com a prática, ou seja, para ser relevante uma teoria social tem de estar relacionada a uma ação criadora, diversa do comportamento resultante da pressão de forças externas, remotas ao controle do homem, situação considerada característica do sistema capitalista. ALEXANDRE, Marcos. *Representação Social: uma genealogia do conceito*. Disponível em: < <https://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf> > Acessado em 15/05/2021

O autor discute a Ilustração destacando três momentos que constituem o Iluminismo: a universalidade²³, o individualismo²⁴ e a autonomia²⁵.

Essa ideia que a universalidade trouxe, sendo, de certa forma, um sentido de liberdade, abriu fronteira ao indivíduo, reafirmando que existe uma forma de ação igual e que contempla a todos sem exceção. O individualismo nos afasta da ideia das sociedades consideradas tradicionais, ou seja, que o homem também tem a sua importância quando percebido de forma individual, fora do coletivo. Ainda nessa ótica, o homem rompeu limites, podendo observar as sociedades não de um ponto de vista restrito, mas de um ponto de vista pautado em princípios universais. Kant afirma que,

[...] a autonomia da vontade como único princípio de todas as leis morais e essa autonomia consiste na independência em relação a toda a matéria da lei e na determinação do livre arbítrio mediante a simples forma legislativa universal de que uma máxima deve ser capaz. (SCREMIN, 2004, p. 07)

Assim, a autonomia se constitui na ideia de poder pensar livremente, sem interferência, porém, ao utilizar a razão, fica claro que, em uma sociedade, precisamos, antes de tudo, “agir livremente” dentro do âmbito da lei.

Dessa forma, Rouanet (1993) faz uma divisão dos tipos de autonomia e afirma que, em relação à autonomia intelectual,

[...] o objetivo básico era libertar a razão do preconceito, isto é, da opinião sem julgamento. Até então, a inteligência humana tinha sido tutelada pela autoridade, religiosa ou secular. Durante milênios, portanto, o gênero humano tinha vivido em estado de minoridade. (p. 16)

Neste tipo de autonomia, o autor se posiciona contrário à interferência da religião, apontando-a como a responsável por anular a possibilidade do pensar autônomo, e nomeia como caminho seguro de superação a educação e a ciência.

Com relação à autonomia política, o autor nos aponta que se trata da “libertação de ação do homem no espaço público” (ROUANET, 1993, p. 17).

²³ Significa que ele visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, éticas ou culturais (Rouanet, 1993, p. 09).

²⁴ Significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização (Rouanet, 1993, p. 09).

²⁵ Significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da região ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material (Rouanet, 1993, p. 09).

Neste caso, a Ilustração propunha apenas um sistema de garantias contra as imposições do Estado, unindo-se aos pensamentos de Montesquieu, Voltaire e Diderot. E, em direção ao pensamento de Rousseau, o autor cita que, em

[...] outra vertente, a democrática, a Ilustração considerava insuficiente proteger o cidadão contra o governo: era necessário que ele contribuísse para a formação do governo ou, mais radicalmente, fosse ele próprio o governo. (ROUANET, 1993, p. 17)

Aliada a essa ideia de que o homem deveria fazer parte ou contribuir para a formação do governo, destacamos ainda a condenação do despotismo, considerada pelo autor como a contribuição mais forte por parte da Ilustração, e que vai ao encontro do ideal da autonomia política.

Quanto à autônoma econômica, houve uma discordância na opinião de alguns autores. Enquanto tivemos os que defendiam que o caminho para se chegar a esse tipo de autonomia seria o caminho individualista, outros autores olhavam para soluções que não seguiam por esse caminho, o do individualismo. Em uma visão econômica, Scremin destaca que “[...] os iluministas sentiam que a pobreza impedia a progresso moral e o exercício dos direitos civis, apesar de os filósofos terem a convicção de que o estado civilizado exigia a criação de certas desigualdades.” (2004, p. 09)

Em uma concepção moderna, Rouanet (1993) afirma que a sociedade proporcionaria autonomia aos indivíduos, o quanto fosse possível, considerando, principalmente, assim como Weber, que os fatores externos contribuem com essa perspectiva. Mas Kant diverge em relação a esse pensamento quando afirma que

[...] minha vontade não é determinada nem por uma normatividade imposta pela natureza, nem pela busca do interesse individual ou coletivo. Ela é determinada por minha própria razão. A razão, que em seu uso teórico permite o conhecimento, determina a ação em seu uso prático. (ROUANET, 1993, p.137)

Partindo do significado de autonomia advinda do princípio moral, temos a ideia de uma razão enquanto faculdade prática, auto legisladora e que significa a liberdade de vontade considerada como elemento fundamental, principalmente se considerarmos que a razão é o princípio que assegura a liberdade de agir.

Essas ações, segundo Kant (2002), se referem à ideia de liberdade com a significação de autonomia. Para este filósofo, é por meio da condição de ser livre que se conduz o homem à busca de perfectibilidade²⁶.

É neste contexto que Kant (2018) apresenta o papel do professor, que tem a função de mediar a aquisição desse conhecimento libertador. Assim, a maioria somente se torna concreta com o auxílio do professor, no sentido de conduzir o aluno à aquisição progressiva da autonomia.

A autonomia referida aqui diz respeito às práticas em nosso cotidiano, que demandam uma vontade ou escolha, partindo do eu para mim mesmo. Assim, o sujeito determina o que deve ser feito a partir daquilo que ele delibera para si mesmo, o agir moral. Destarte, segundo Zatti (2007),

[...] a partir da pedagogia kantiana, podemos dizer que uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão. Isso porque no caso de basear-se apenas no raciocínio puro, estará alheia à realidade e não contribuirá para a superação das condições de heteronomia e, no caso de guiar-se apenas pela experiência, não haverá autonomia, pois para Kant a autonomia se dá justamente quando o homem segue a lei universal que sua própria razão proporciona. (p. 31-32)

Para Kant (2018) tanto a liberdade quanto a autonomia só poderão se concretizar a partir da humanização. Isso significa dizer que a autonomia só pode ser alcançada pelo processo de humanização e pela aprendizagem que o conduza ao uso livre e autônomo da razão, desta forma, o homem consegue libertar-se do aprisionamento em que a vontade selvagem e irracional o mantinha até então. Assim, a liberdade e a autonomia que devem permear as práticas docentes são condições indispensáveis para a libertação humana.

Apesar da nossa pesquisa não se ater ao pensamento freiriano, principalmente porque entendemos que o seu direcionamento está mais em consonância com a autonomia do aluno, entende-se que, para isso, o papel do professor é extremamente necessário, sobretudo porque não há uma prática de educação que não tenha como finalidade a busca da autonomia. Porém, entendemos que, para esse objetivo, há ainda a necessidade das condições para que o educando alcance a autonomia. E, dentre essas condições, ou nesse

²⁶ A ideia de perfectibilidade do homem surge no século XVIII, com a atenuação das barreiras teológicas que reservavam tal propriedade a Deus. Disponível em <<https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/perfectibilidade>> Acessado em 01 set. 2021.

processo, encontra-se o papel do professor, conforme afirma Freire (2016) quando defende que a autonomia, “[...] não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (p. 105) Isso nos remete ao processo de conhecimento percorrido pelos educandos e, com isso, a construção da identidade do professor.

No campo da educação, Kant (2018) menciona que o conhecimento emancipatório jamais poderia ser sinônimo da memorização, pois, neste caso, o homem estaria sujeito a uma situação de heteronomia²⁷.

Segundo Zatti (2007),

[...] Kant nos inspira a pensar uma educação para a autonomia que busca desenvolver as capacidades dos educandos para que tenham condições de perseguir as metas as quais se propõe livremente. Os conhecimentos aprendidos na escola são importantes por instrumentalizarem os sujeitos a realizar seus projetos aos quais se propõe racional e livremente. Ou seja, o conhecimento, a razão teórica, pode alargar as condições para que o homem seja autônomo. (p.34)

Entendemos que a educação, no sentido kantiano, pode conduzir à autonomia do indivíduo, pois defende um processo gradual do agir próprio do educando, porém, há a possibilidade de a ação das ideologias, dessa forma, se apresentar tendenciosa.

Adorno (2012) também se preocupa com uma educação que não seja neutra, mas como educação dirigida a uma autorreflexão crítica, que possibilite ao sujeito se contrapor à barbárie e aos irracionalismos e tendências à massificação, o que explica sua crítica à Indústria Cultural²⁸ e às pressões que esta acarreta sobre o sujeito e sua capacidade humana de agir. Em suas discussões, ele menciona o cuidado com a utilização em assuntos educacionais da televisão:

²⁷ Termo em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua (ABBAGNANO, 2007, p. 97).

²⁸ [...] a indústria cultural não vincula propriamente uma ideologia: ela própria é ideologia, a ideologia da aceitação dos fins estabelecidos por "outros", isto é, pelo sistema. A indústria cultural perfidamente realizou o ser como ser genérico. Cada qual é cada vez mais somente aquilo pelo qual pode substituir qualquer outro: ser consumível, apenas exemplar. Ele próprio, como indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada [...]. REALE, Gionvanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia, 6:** de Nietzsche à Escola de Frankfurt. T rad. Ivo Storniolo, São Paulo: Paulus, 2006, p.474-475

[...] suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. (ADORNO, 2012, p. 77)

Percebemos que o intuito do autor é alertar para as armadilhas da ideologia e da Indústria Cultural, bem como seus efeitos negativos na educação. Curioso que a discussão do autor vai em direção à problemática do ensino pela televisão em detrimento do ensino presencial. Nesse sentido, ele afirma que os conteúdos obtidos pela televisão, e até mesmo pelo rádio, seriam apenas uma simples transmissão e que não agregaria o conhecimento tal qual em uma aula presencial. Se atualizarmos o contexto social, hoje as aulas ocorrem por meio de aplicativos da internet por ocasião da pandemia do Covid-19, mas esta menção se faz apenas para ilustrar as afirmações do autor, não é nossa intenção, nem objetivo, propor esta discussão neste momento.

É fato que o papel do educador, na visão do autor, é de contribuir com o conhecimento e impedir que se retroceda aos acontecimentos que, no passado, já causaram muitas mortes e violência para a humanidade, e que a apreensão do conhecimento deveria tornar o indivíduo autônomo e crítico.

O ponto central de nossa discussão é em relação a significação do termo *autonomia*. Entendemos que a educação, em todas as suas formas, deve caminhar ao encontro da emancipação, e a emancipação, tanto para Kant (2012) como para Adorno (2012) e Rouanet (1993), tem o seu significado permeado pelo esclarecimento, e este deve conduzir o indivíduo à liberdade de pensar e agir, ou seja, à autonomia.

1.2.1 – Trabalho docente e autonomia

Ao analisarmos à docência como atividade profissional, Veiga e D'Ávila (2008) apresenta que esta prática “[...] no sentido etimológico, tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (p. 13). Esta conceituação ampara o início das nossas discussões para que possamos apresentar a relação existente entre o termo “docência” e o termo “trabalho”. Veiga e D'Ávila (2008) complementa: “No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de

funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” (p.13). Partindo dessa afirmação, torna-se importante buscarmos o conceito de trabalho humano como sendo a ação do homem na natureza, e é “[...] nesse processo de interação com a natureza que o homem objetiva, constrói a sociedade e se autoconstrói” (AZZI, 2000, p. 40). Assim, podemos entender o trabalho docente como uma prática social, com o que concorda Campos (2013):

[...] o conteúdo da ação docente deve ser entendido como o trabalho docente, compreendido na sua expressão fundamental enquanto *práxis*: o trabalho docente se faz pela ação mediada pela reflexão dessa prática, a partir da dimensão intersubjetiva e dialógica dos sujeitos (p. 24).

De fato, há uma complexidade ao tentarmos definir o conceito de trabalho docente. Já observamos que existem pensadores que se debruçaram sobre esse tema e que existem diferentes tipos de “profissionais” dentro da categoria docente. Azzi (2000) considera o trabalho, enquanto categoria geral, e a docência como especificidades desta categoria.

Por essa ótica, à docência é tida como profissão e, como tal,

[...] requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA e D’ÁVILA, 2008, p. 14)

A partir da formação inicial, entendemos que a profissão docente, visto que lida com uma pluralidade de indivíduos advindos de diferentes contextos, deve ter como sequência a formação contínua. Esse diálogo que se estabelece entre sujeitos nos faz perceber que, “[...] a prática docente deve ser revista como produtora de um conhecimento que lhe é próprio, gerando uma racionalidade específica como produtora de conhecimento. (VEIGA e D’ÁVILA, 2008, p.25)

E essa formação ocorre, primeiramente, ao adentrar em um curso de formação inicial, pois o aluno/professor já possui o que Pimenta (2000) chamou de “saberes de sua experiência”. Esses saberes estão contidos de forma empírica e na forma de conhecimento de mundo. Essas experiências também se constituem durante a sua formação enquanto aluno, para que consiga identificar um “bom professor” baseado na sua visão de aluno, ou mesmo aqueles professores que se destacavam pela forma e pelos conteúdos aplicados. Ainda assim, essas qualidades não significavam que aquele professor soubesse ensinar. Segundo Azzi (2000),

[...] o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (p. 43)

Este tipo de saber está em constante transformação, e, ao tratarmos a prática social como um ponto de partida, ao mesmo tempo em que o temos como ponto de chegada, nos é apresentada uma possibilidade de ressignificação dos saberes²⁹ que fazem parte da formação do professor.

Conforme já discutimos, a ação docente é um trabalho, e este é descrito

[...] como processo, ao mesmo tempo se reafirma e se recupera a si mesmo: ele só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém, simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a *inventar* soluções para tais problemas [...] (KONDER, 1988, p.11 *apud* AZZI, 2000, p. 46)

Partindo da experiência do professor, o “fazer” do futuro professor constitui o seu “saber-fazer”; em contrapartida, não podemos considerar que um professor atue com conhecimento adquirido apenas considerando que sabe fazer. A prática docente vai além disso, nela estão contidos

[...] elementos extremamente importantes como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2000, p. 27).

Essas ações demonstram a importância de oferecer uma formação continuada a esse futuro profissional. Quando nominamos o professor como um profissional, chamamos a atenção para a compreensão de uma construção sob o viés da sociedade capitalista e, nesse âmbito, o trabalho docente se desenvolve e se transforma à medida que a própria sociedade, enquanto prática humana, sofre mudanças historicamente distintas, que demandam práticas diferentes e que se adequem à sociedade em um movimento contínuo.

Desta maneira, fica claro que a formação de uma identidade profissional passa necessariamente por uma preparação para o exercício da profissão, no entanto, não podemos esquecer que este professor, ao exercer sua profissão, o fará em um contexto sociopolítico específico, o capitalista. Desta maneira, as

²⁹ Saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos (PIMENTA, 2000, p. 25).

relações estabelecidas entre o profissional docente e o capitalismo, representado pelo mercado, exercerá forte influência sobre sua atuação profissional e, principalmente, sobre sua autonomia.

A docência assume, assim, uma forma específica que a caracteriza no modo de produção capitalista como trabalho, a profissionalização. Esta refere-se, então, a um processo que consiste, por um lado, na formalização dos saberes, das habilidades e das atitudes que são necessárias ao exercício de uma. É justamente na intenção de um maior reconhecimento e valorização da profissão que se tem reivindicado o aspecto profissional da docência.

Contreras (2002), ao analisar a profissionalização docente, destaca que

[...] uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo uma das mais polêmicas é de sua condição de profissional [...] e de autonomia profissional, enquanto qualidade do ofício docente. (CONTRERAS, 2002, p. 35)

Argumenta ainda que a profissionalização é uma condição importante para que os professores sejam tratados como profissionais. Enfatiza, entretanto, que há uma armadilha nesta concepção: é preciso saber “se o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável para o ensino.” (CONTRERAS, 2002, p.58-59)

Ao tratar da profissionalização docente, Contreras (2002) propõe o conceito de profissionalidade “como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência.” (CONTRERAS, 2002, p.73)

Para exercer seu ofício, o professor deve ter liberdade para criar, ou seja, autonomia. Para Contreras (2002), a autonomia depende da profissionalidade e da identidade docente. A autonomia assume significado para o professor de acordo com “[...] seus valores educativos, compromissos morais e a relação que existe entre a prática pedagógica e suas finalidades[...].” (p.145), sendo parte importante da profissionalidade, mas também do processo de construção de sua identidade profissional.

Neste contexto, devemos ter um olhar mais apurado para a escola e para a profissão docente a fim de entendermos como seus limites influenciam nesta busca da autonomia.

Considerando essa discussão, Contreras (2002) ainda afirma que “entender a autonomia profissional no ensino depende não só da forma como se interpreta cada um dos três aspectos da profissionalidade, mas também da forma com que são combinadas e justificadas.” (p.89) Estas dimensões estão expressas na figura abaixo:

FIGURA 1 - AS DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE



Fonte: Autora, 2020 adaptado de Contreras (2002)

Para o autor, o desenvolvimento da prática educativa, que tem como objetivo conduzir a autonomia, deve partir de uma perspectiva educativa e, conseqüentemente, de uma perspectiva ética.

Assim, estas são representadas pela obrigação moral, no que diz respeito ao comprometimento do docente com seus discentes, sendo apontadas, ainda, as liberdades a serem respeitadas entre um e outro. Porém, há de se perceber que qualquer que seja a ação do docente, irá resultar sempre em uma consequência moral.

Outro aspecto é o resultado da relação do docente com a comunidade, que diz respeito às implicações éticas, à sua ação moral e às relações destes com a sociedade, o que significa dizer que as ações do docente não podem ser consideradas como ações isoladas, uma vez que, abarcam também, a questão política. Por fim, há uma terceira dimensão, apontada pelo autor, que relaciona a obrigação moral e o seu compromisso com a comunidade relacionados diretamente à sua competência profissional.

Segundo Contreras (2002)

[...] não se pode ter um critério sobre o valor moral ou político de uma determinada situação ou de uma atuação se não se dispuser de uma base para análise e a valorização. Como não se pode atuar de uma

forma coerente com os próprios valores ou necessidades se houver uma coerência de recursos e habilidades adequados à ocasião (seja para atuar pedagogicamente na aula ou para fazê-lo em outros contextos de planejamento ou de negociação) (p.83).

O autor nos chama, ainda, a atenção para o entendimento da autonomia em um sentido que vai além do problema do profissionalismo. Ele também destaca os desafios que o docente enfrenta quando da sua construção na prática de suas atividades.

Um dos problemas destacados pelo autor é o da autonomia perdida decorrente da proletarização dos docentes “[...] uma das características do mesmo é que ele está afetado ideológica e praticamente pela discussão acerca da presença ou da conveniência de determinadas qualidades, entre elas a da própria autonomia e do que ela possa entender.” (CONTRERAS, 2002, p. 32)

Quando o autor propõe o debate sobre as qualidades e os limites do ofício de ensinar, é perceptível sua preocupação em relação a tal ofício e à ideologia à qual está submetido. Essa situação, segundo ele, traz como consequência a perda de controle e sentido sobre suas próprias atividades, o que leva à perda da autonomia.

Neste mesmo sentido, ilustra Arroyo (2013) que,

[...] o termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Os mestres do ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente. (p.18)

O orgulho de ser professor, conquistado ao longo dos anos por meio de muitas lutas que o fizeram ser socialmente reconhecido, sofre atualmente um momento contraditório, em que os mestres da educação do passado servem como parâmetro para os educadores da atualidade, como uma imagem perdida que ficou no passado e que, embora sirva de referência, se apresenta distante da prática docente atual.

Essa perda de identidade está relacionada ao que expõe Contreras ao citar Grundy (1987;1989), afirmando que

[...] o ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos

alunos os objetivos que guiam seu trabalho. (GRUNDY *apud* CONTRERAS, 2002, p.101)

Esse posicionamento vem ao encontro da discussão proposta neste trabalho, ao questionar a relação do conceito de autonomia dos docentes com as teorias apresentadas.

Em sua prática, o docente deve seguir as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que afirma, em seu artigo 35, que o professor deve desenvolver a autonomia no aluno. Considerando toda a legislação que envolve a prática do docente, vale citar também a proposta de implementação da Base Nacional Comum Curricular³⁰, que ainda está em curso. Tudo isso faz com que esta autonomia esteja, muitas vezes, reduzida às determinações destes documentos.

Somos chamados a refletir sobre a educação tendo como foco a ação docente no processo de ensino e de aprendizagem e o papel social da escola, compreendendo seus limites e potencialidades para a formação do sujeito autônomo em uma perspectiva kantiana, que relaciona o conceito da autonomia à liberdade que o indivíduo possui. Esta liberdade está presente nas discussões teóricas dos autores mencionados, assim como na autonomia ilusória que Contreras (2002) destaca quando discute sobre a prática do professor em suas aulas.

Em relação às práticas, Contreras (2002) nos mostra que há uma diferença importante entre profissionalidade docente e profissionalismo: a profissionalidade requer ações coletivas e apresenta indícios de autonomia, enquanto o profissionalismo possui ações influenciadas pela ideologia e que podem levar à proletarização do professor.

No caso do profissionalismo, identificamos três tipos de modelos de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico, conforme podemos perceber na figura abaixo:

³⁰ Rocha e Pereira (2016) descrevem a BNCC como: práticas de controle e tentativa de homogeneidade, consoante as políticas neoliberais, vinculadas às políticas de avaliação. Também a descrevem como instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1 Acesso em: 16 set.2021.

FIGURA 2 - MODELOS DE PROFESSORES



Fonte: Autora, 2020 adaptado de Contreras (2002)

Neste caso, Contreras (2002) aponta para duas considerações importantes: a possibilidade de haver um corporativismo e isolamento, ou mesmo que ocorram estratégias exteriores, que condicionam a colaboração do docente. Por outro lado, há a profissionalidade, e, neste caso, o autor destaca a presença de ações como a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Assim, Contreras (2002) defende a ideia de que a autonomia não pode ser exercida de forma isolada, como ele aponta no caso do profissionalismo. Nesse sentido, a profissionalidade possibilitaria princípios gerais de autonomia, integridade e responsabilidade, além de práticas educativas que incentivem o pensamento crítico e a flexibilidade do professor.

Segundo o autor, o compromisso com a renovação pedagógica assumido pelos professores está resultando em perdas de capacidade e de conhecimento que vinham sendo acumulados durante anos. Assim, reformas educativas trouxeram mudanças que culminaram em perdas significativas, como a precariedade de condições de trabalho, baixos salários, desvalorização, entre outros.

Embora não seja aceita por todos os autores, a tese básica em relação à proletarianização seria a de que a categoria dos professores vem sofrendo transformações, tanto em suas características de trabalho quanto nas tarefas que realizam e que os aproxima cada vez mais à condição de trabalhador. Além disso, existem os processos de controle ideológico que, maquiados como uma sofisticação técnica, podem reduzir as práticas profissionais dos docentes a

meros executores de decisões que são tomadas exteriormente, que vão conduzir à perda da autonomia.

Em consonância a Contreras (2002), quando discute sobre o *status* do professor, Sacristán (1991) menciona que é necessário que se considere como um coletivo social que varia segundo as sociedades e todo o contexto político, econômico e social em que se encontram inseridos. Ao fazer esta constatação, o autor menciona que, apesar disso, os professores acabam não usufruindo de uma posição social elevada, o que seria, de certa forma, contraditório, visto que sofre sempre uma cobrança quanto à sua missão de ensinar.

Uma descoberta interessante é a de que o processo de proletarização docente surge na medida em que a imagem social acaba interferindo na escolha da profissão. Isso significa dizer que há uma espécie de concordância à submissão de regras e de sobrecarga de trabalho em busca da imagem de professor e de um salário que justifique todo o seu esforço em um mundo capitalista.

Nos amparamos em Freire (2016) para destacarmos a contribuição em nossas discussões quando o autor afirma o papel político que o professor possui um papel político altamente importante, principalmente na questão do olhar crítico em relação às condições de trabalho e à ideologia que o leva a pensar que sua profissão já não tem importância ou que jamais teremos uma superação neste sentido. Freire nos chama a atenção para “o desrespeito à educação, aos educandos e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro a alegria ao *que fazer* docente.” (FREIRE, 2016, p. 139)

Apesar de esse conceito estar relacionado às práticas profissionais docentes, Sacristán (1991) discute também outros conceitos que fazem parte desse processo e que se relacionam com a autonomia de professores discutida em Contreras (2002). Assim, Sacristán (1991) apresenta uma compreensão da profissionalidade,

[...] na medida em que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. (SACRISTÁN, 1991, p. 67)

Em um contexto de constantes mudanças, o conceito de profissionalidade abarca questões como um conjunto de comportamentos, dos valores praticados, dos conhecimentos adquiridos, das práticas e atitudes que vão compor a identidade da profissão docente.

Assim, na perspectiva do materialismo dialético, o conceito de profissionalidade encontra-se em constante transformação: ele depende do momento histórico concreto e da realidade social que o próprio conhecimento escolar legitima.

Neste sentido, a função dos professores vai sendo delineada em concordância com que as necessidades sociais exigem. Sacristán (1991) afirma que a “imagem da *profissionalidade ideal* é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação.” (p.67)

Isso significa dizer que surge um grande debate social, no qual se constroem e se agregam as crenças e os planejamentos que vão nortear o comportamento dos professores enquanto sujeitos deste processo. Tais ações vão contribuir para um leque de conflitos que se deparam com a exigência da família e a própria ação dos professores e, à medida em que a sociedade evolui, novas exigências e cobranças vão produzindo novas cobranças à profissão docente.

Concordante a isso, Sacristán (1991) afirma que

[...] os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente. (SACRISTÁN, 1991, p. 68)

Há uma relação entre as ações didáticas que ocorrem no interior da vida escolar e as condições externas que influenciam as ações do professor. Desta forma, o autor nos chama a atenção para o conceito de prática, quando se refere às ações do professor, e que esta não se limita ao domínio metodológico ou mesmo ao espaço escolar.

Em meio à discussão da importância profissional dos professores e sua origem social, percebe-se que existe uma dimensão conflituosa, considerando uma sociedade complexa e que possui significados divergentes que abarcam

diferentes grupos sociais, econômicos e culturais. Essa mesma sociedade vai sofrendo alterações em meio aos conflitos culturais e, nesse sentido, nem sempre a escola vai acompanhar essas mudanças. Essa situação condiciona o professor a um processo de desprofissionalização afastando-o de uma possibilidade de autonomia. Sacristán (1991) afirma que

[...] a profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. (SACRISTÁN,1991, p.71)

A profissão docente foi sendo moldada pelas condições nas quais estava inserida. Assim, tanto o papel do professor quanto “as margens de autonomia” acabou acompanhando as configurações históricas que refletiram nos aspectos das condutas e das ações dos professores.

Assim, como já discutido por Contreras (2002), sobre o problema do profissionalismo, Sacristán (1991) debate na mesma direção quando diz que

[...] o individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes: caso contrário, é provável que as pressões no sentido da elaboração de projetos coletivos fossem mais fortes (SACRISTÁN,1991, p.71).

É importante destacar que, quando falamos da prática profissional, há a necessidade de tomadas de decisões de cunho individual, porém, há também a importância de se pensar nas regras que são coletivas e que envolvem um grupo de profissionais, no caso, de professores que seguem regulações organizacionais.

Ao discutir a profissionalidade, Contreras (2002) aponta “características de autonomia”, Sacristán (1991), por sua vez, relaciona “as margens de autonomia”, porque não podemos esquecer que os professores possuem fortes influências de um sistema que causa a dependência dos profissionais, ou seja, das diretrizes exteriores. Assim, Sacristán (1991, p.72) é categórico quando afirma que “a imagem do professor completamente autônomo é tão irreal como crer que as suas respostas são ações meramente adaptáveis a situações herdadas”.

Isso significa dizer que a política educativa, de certa forma, apresenta uma imposição de prática e, de outro lado, reduz a capacidade de participação, ou

mesmo da possibilidade de contestação por parte do professor enquanto profissional, e que se apresenta, na concepção de Sacristán (1991), como elemento “inversamente proporcional à autonomia dos docentes, ao nível da sua formação e ao grau de organização coletiva.” (p. 74) Por outro lado, o autor destaca que compreender o profissionalismo docente “implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa”. Além disso, ele relaciona ainda a conduta profissional docente a uma adaptação “às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos [...]” (SACRISTÁN, 1991, p. 74)

Assim, a prática docente não surge de uma simples descoberta pessoal, tampouco o professor pode ser descrito como um técnico que se utiliza de improvisos em suas práticas profissionais.

Quando mencionamos as práticas profissionais docentes, percebemos o quão complexa é a definição dos conceitos que a compõem e suas relações com a percepção da autonomia nessas práticas.

Podemos citar algumas ações dos professores quando os relacionamos com o conceito de profissionalidade como o “conjunto de saberes” e de “saber-fazer”. Assim, como podemos perceber, essa mesma profissionalidade se manifesta por meio de uma grande diversidade de funções citadas por Sacristán (1991, p.77) “ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, entre outros”.

Ao realizar essas diferentes funções o professor precisa relacionar os seus conhecimentos específicos às funções mencionadas. Ao realizar essa associação, há uma precariedade quando falamos de conhecimento relacionado à prática, e essa dificuldade acaba

[...] convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico (SACRISTÁN, 1991, p.78).

A consciência de suas práticas nos remete a outro conceito importante para a condução de nossa discussão: o ofício de professor ou o ofício de mestre, como afirma Arroyo (2013), isso significa que, ao discutir esse ofício não há apenas uma limitação ou uma preocupação com um conteúdo programado por alguém que não está inserido no espaço da sala de aula, ou mesmo planejando

as diferentes formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sacristán (1991) relaciona o ofício ao “saber-fazer” dos professores e, sendo assim, tem-se que,

[...] o termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos (ARROYO, 2017, p.18).

Contreras (2002) afirma que o ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido apenas pelo que encontramos nas ações práticas dos professores, ela abarca mais do que a materialidade da docência, envolve ainda, as aspirações docentes.

Assim, a discussão quanto às práticas profissionais docentes, bem como sua percepção de autonomia, demanda de um aprofundamento nos conceitos que envolvem essas práticas.

CAPÍTULO II - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, visando atender ao objetivo ao qual a presente pesquisa se propõe, que é identificar e analisar as percepções docentes sobre a autonomia profissional, destacando os fatores e condições que a influenciam, em particular os desdobramentos dessas concepções sobre a atuação e a carreira docente, apresentamos o percurso teórico metodológico desenvolvido para responder ao problema direcionador desta pesquisa.

Cabe destacar que a pesquisa se caracteriza pela sua natureza qualitativa, uma vez que buscamos, a partir do mapeamento das percepções dos professores, dar um tratamento qualitativo aos dados obtidos junto ao universo de quarenta e cinco (45)³¹ docentes que desenvolvem suas atividades profissionais em onze (11) escolas públicas de Ensino Médio na cidade de Rio Branco, Acre.

A singularidade da abordagem metodológica qualitativa nos permite uma análise detalhada das ações e dos fenômenos sociais. Segundo Magalhães *et al.* (2017),

[...] na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa: a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem (np).

A opção pela abordagem qualitativa também se justifica por entendermos que esse tipo de abordagem possibilita que os dados sejam coletados a partir das interações sociais e analisados considerando as subjetividades que cada sujeito apresenta. Ao tratarmos das questões de como os professores percebem as suas ações no que se refere à autonomia dessas práticas, notamos, também, a presença da subjetividade contida nessas ações, que serão consideradas ao longo desta pesquisa. Essas subjetividades trazem também uma riqueza de informações, uma vez que cada professor, sujeito dessa pesquisa, possui uma visão de mundo diferente e em constante transformação.

³¹ Por ocasião da qualificação, a Banca Examinadora solicitou uma ampliação quanto ao número de professores o que acarretou em um aumento das escolas que participaram desta pesquisa. No atual cenário houve um aumento, passando de 06 professores para 45 professores e de 03 escolas para 11 escolas públicas que participaram desta pesquisa.

O exposto demonstra que esse tipo de pesquisa apresenta especial relevância para a verificação das transformações nas práticas realizadas pelos sujeitos de pesquisa na contemporaneidade, e que esta precisa ser desenvolvida de forma descritiva, uma vez que descreve e interpreta a realidade pesquisada sem que ocorra interferência.

Destacamos ainda que, em se tratando de pesquisa social, uma forma muito utilizada pelo pesquisador para desenvolver seu trabalho pauta-se na aquisição de uma amostra. O universo ou a sua totalidade, que utiliza uma pequena parte dos sujeitos, não interfere no desenvolvimento de um trabalho, conforme afirma Minayo (1994):

[...] a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é "quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?" A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões (Minayo, 1992 *apud* Minayo 1994, p.43).

Assim, buscamos uma metodologia que pudesse nos conduzir cientificamente no caminho de reflexão e *práxis*, considerando a realidade social, o que pode ser reafirmado por Minayo (1994, p.16):

[...] enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 1994, p. 16).

Por outro lado, entendendo que as práticas humanas significam uma aproximação da realidade social em um determinado tempo, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa crítica, que objetiva caracterizar transformações tanto coletivas quanto da realidade, já que: “[...] o ato do conhecimento configura uma difícil travessia do singular ao particular, mediado pelo universal, imergindo numa realidade em constante movimento, sem saber ao certo aonde chegará” [...] (BARBIANI, 2004, p.1)

Considerar o desenvolvimento de uma pesquisa crítica em educação pressupõe reconhecer que a teoria metodológica crítica “consiste em um esforço de trazer à luz rigorosamente conceitos básicos inevitáveis que *toda* pesquisa social deve, pelo menos, implicitamente empregar.” (CARSPECKEN, 2011, p. 398)

Assim sendo, as constantes mudanças nas ações humanas, como prática social, precisam ser entendidas e analisadas de forma a realizar

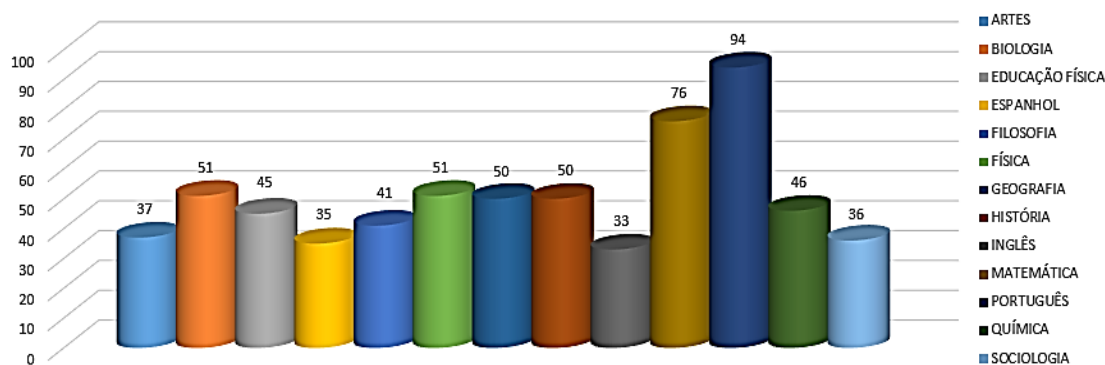
[...] uma marcante saída do empirismo e do positivismo tão logo compreendemos que o conhecimento social-científico não é apenas *sobre* fenômenos sociais, mas é em si mesmo um aspecto dos fenômenos sociais [...] (CARSPECKEN, 2011, p.396)

Por isso, o olhar atribuído ao conhecimento produzido não trata de algo, mas de si mesmo, ou seja, ao pautarmos a pesquisa numa metodologia qualitativa crítica, estamos buscando o entendimento das ações humanas a partir da percepção social, de forma que sua materialidade ocorra na e a partir da identidade de um determinado grupo social.

2.1 O universo da pesquisa

Inicialmente destacamos que o universo³² desta pesquisa foi constituído por 645 professores (ver Gráfico 01) que atuam nos 13 componentes curriculares ofertados no Ensino Médio, em 22 escolas públicas estaduais, localizadas na zona urbana de Rio Branco.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES LOTADOS POR DISCIPLINA



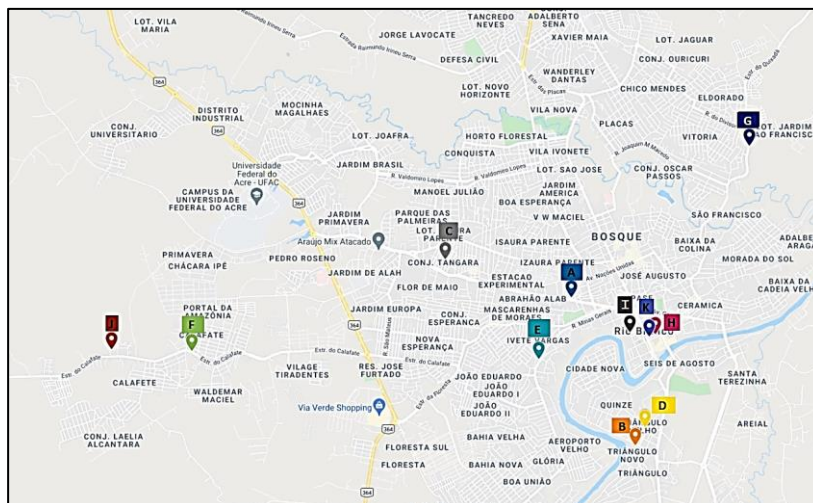
Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos.

Apesar de o total de participantes se constituir em 645, ao encaminharmos os *links* para alguns profissionais, que reenviaram para os seus colegas de trabalho, obtivemos um retorno de 45 professores aleatórios, que responderam ao instrumento de coleta de dados. Sendo assim, foi possível obter uma

³² Universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características (Gil, 2019, p. 102).

representação de onze, das vinte e duas escolas, ou seja, 50%. Na Figura 01, apresentamos a localização das escolas dos participantes da pesquisa, vejamos:

FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DOS SUJEITOS DE PESQUISA



Fonte: Autora, 2020 com base nas escolas participantes da pesquisa

No gráfico 02³³ apresentamos o número de sujeitos participantes por escola, destacando-se as escolas³⁴ que tiveram maior número de participantes em nossa pesquisa.

A primeira delas é a Escola Presbiteriana João Calvino, localizada na região central. Tivemos, em nossa pesquisa, a participação de 10 professores desta instituição, que atende ao Ensino Médio público por meio de convênio com o Estado. Durante o ano letivo de 2020, foram matriculados 178 alunos na 1ª série, 255 alunos na 2ª série e 325 na 3ª série, totalizando 758 alunos. Atende a um público diversificado m razão de sua localização privilegiada.

A escola seguinte, em que obtivemos também 10 professores que responderam à pesquisa, chama-se Lourival Pinho, localizada no bairro Triângulo. Nesta escola encontramos 488 alunos matriculados na 1ª série, 384 alunos na 2ª série e, 380 alunos na 3ª série, totalizando 1.252 alunos. Por estar localizada em um bairro distante do centro, a tendência de alunos que frequentam esta é pertencerem à classe de baixa renda.

³³ As porcentagens apresentadas no gráfico representam uma aproximação de duas casas decimais. Desta maneira, seu somatório aproxima-se da totalidade à medida que foram arredondadas as dízimas periódicas.

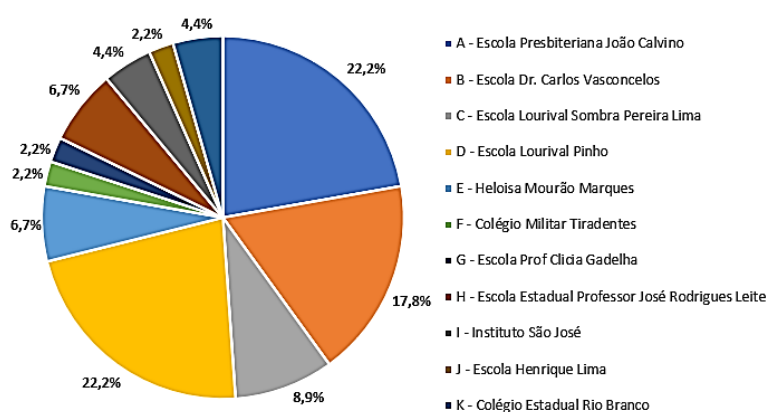
³⁴ Os dados obtidos das escolas têm como base o ano de 2020.

Também apresentamos as escolas em que obtivemos o menor número de professores participantes, ou seja, apenas 01 professor em cada instituição, sendo a primeira delas o Colégio Militar Tiradentes, que está localizado no bairro Calafate. Apesar de o CMET-PMAC³⁵ ser uma unidade escolar estadual integrada à estrutura organizacional da instituição Polícia Militar do Estado do Acre, seu funcionamento se dá em regime de colaboração com a Secretaria de Educação e Esporte – SEE. Nesta escola, encontramos 147 alunos matriculados na 1ª série, 140 alunos na 2ª série e, nenhum aluno matriculado na 3ª série, totalizando 287 alunos cadastrados nesta instituição. Por ser uma escola relativamente nova e com uma ideologia diferente, atende a todas as classes.

A Escola Prof.^a Clícia Gadelha está localizada no bairro São Francisco, e possui 332 alunos matriculados na 1ª série, 213 alunos na 2ª série e 171 alunos na 3ª série, totalizando 716 alunos. Por ser uma escola relativamente distante do centro da cidade, a maioria dos alunos que esta escola atende são oriundos dos bairros mais afastados do centro da cidade.

Por fim, a Escola Henrique Lima, que está localizada no bairro Calafate e possui 208 alunos matriculados na 1ª série, 191 na 2ª série e 176 alunos na 3ª série, totalizando 575 alunos. Esta escola não está localizada tão distante do centro, porém, percebemos também uma diversidade nos alunos atendidos.

GRÁFICO 2 - ESCOLAS COM PROFESSORES PARTICIPANDO DA PESQUISA



Fonte: Autora, 2020 com base nas escolas que participam desta pesquisa

³⁵ Colégio Militar Tiradentes, mantido pela Polícia Militar do Acre.

As escolas participantes deste trabalho encontram-se representadas na Tabela 01. Identificaremos estas escolas, doravante, por letras do alfabeto, iniciando pela letra “A” até a letra “K”.

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escola	Dados Gerais			N. de Funcionários	Matrículas do EM				Dependências				
	Id	Localização	Dependência		1ª série	2ª série	3ª série	Total	Biblioteca	Lab. Info.	Lab. Ciências	Sala de Leitura	Q. de Esportes
Escola Presbiteriana João Calvino	A	Urbana	Estadual	26	178	255	325	758	Não	Não	Não	Sim	Sim
Escola Doutor Carlos Vasconcelos	B	Urbana	Estadual	30	0	101	59	160	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Lourival Sombra Pereira Lima	C	Urbana	Estadual	37	0	122	106	228	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Escola Lourival Pinho	D	Urbana	Estadual	36	488	384	380	1252	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Escola Professor Heloisa Mourão Marques	E	Urbana	Estadual	25	440	357	276	1073	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Colégio Militar Tiradentes	F	Urbana	Estadual	24	147	140	0	287	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Escola Professor Clícia Gadelha	G	Urbana	Estadual	20	332	213	171	716	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Escola Professor José Rodrigues Leite	H	Urbana	Estadual	34	400	287	288	975	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Escola Instituto Sao José	I	Urbana	Estadual	40	153	102	193	448	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Escola Henrique Lima	J	Urbana	Estadual	23	208	191	176	575	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Colégio Estadual Barão Do Rio Branco	K	Urbana	Estadual	32	525	367	301	1193	Não	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Autora com base em QEDu³⁶

³⁶ Disponível em <<https://qedu.org.br/busca/101-acre/3070-rio-branco>> Acesso em 01 ago. 2021

Dando continuidade à apresentação do perfil de nossos sujeitos, importa destacar que o Gráfico 03 apresenta a distribuição dos 45 professores que responderam ao questionário e que atuam no Ensino Médio, sistema público, por disciplina:



Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos.

No entanto, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁷ pelo Ministério da Educação em 2018, várias modificações de natureza curricular e organizacional reestruturaram o currículo do Ensino Médio, segundo o qual as disciplinas passaram a se articular em torno de quatro grandes áreas do conhecimento:

- Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Matemática e suas Tecnologias: matemática;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia;

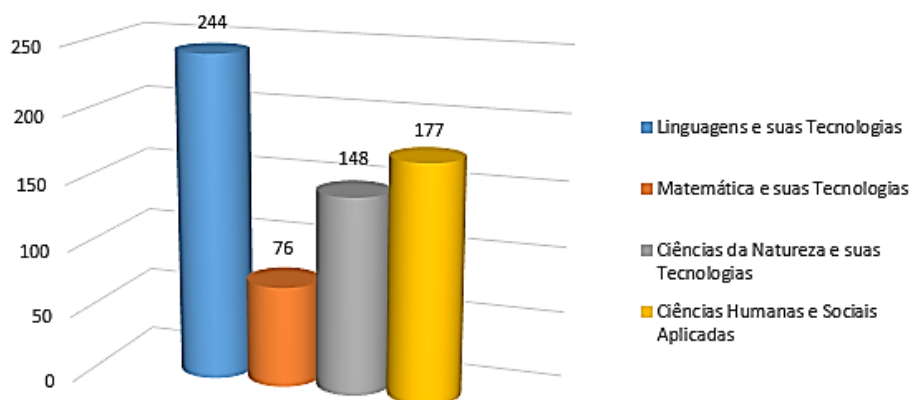
³⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acessado em 15 jun. 2020.

- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Dessa forma, com essa nova nomenclatura, organizamos o Gráfico 04 para demonstrar a lotação dos 645 professores considerando as áreas de atuação,

GRÁFICO 4 - LOTAÇÃO DOS PROFESSORES POR ÁREA DO CONHECIMENTO

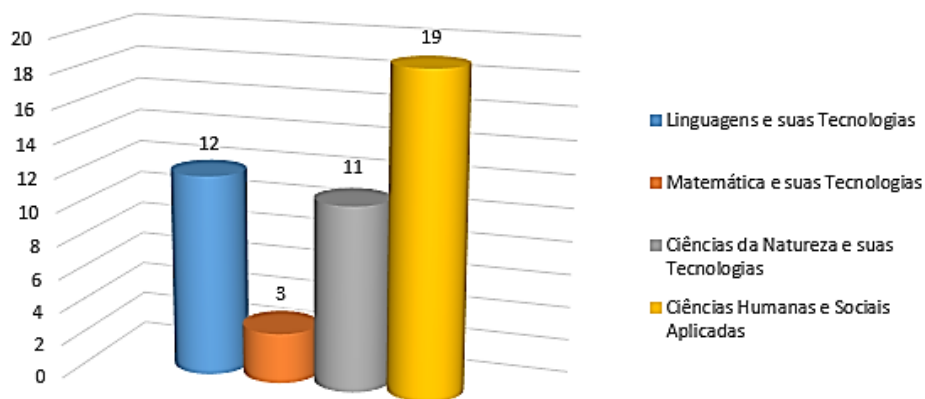


Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos.

Entendemos que a forma como as disciplinas estavam distribuídas já não contemplava as mudanças que o mundo contemporâneo nos apresenta, além da ausência de identidade desse nível de ensino. Porém, a forma pouco democrática e participativa como a Base Nacional Comum Curricular foi proposta, elaborada, discutida e implementada é reveladora das dificuldades que professores e equipes pedagógicas enfrentarão no processo de implementação do currículo que foi aprovado, pois este tende a restringir a autonomia didático-pedagógica dos professores, posto que estabelece detalhadamente esta dimensão. Os formuladores da BNCC deixaram de considerar o protagonismo do professor no processo didático-pedagógico e sua centralidade para a aprendizagem dos alunos. Não consideraram que são os professores que conhecem o processo de aprendizagem dos estudantes, seus ritmos e dificuldades.

Considerando os 45 professores sujeitos de nossa pesquisa, apresentamos no Gráfico 05 a lotação de todos eles, considerando a nova divisão por áreas da BNCC:

GRÁFICO 5 - LOTAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA POR ÁREA DE CONHECIMENTO



Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos.

Na prática, pode-se apontar que estamos vivenciando, em termos de Ensino Médio, uma imposição para a implementação de uma mudança que é pensada e determinada do lado de fora da escola. Isso reafirma a intenção autoritária e reforça a ideia de uma perspectiva autoritária, o que pode impactar ainda mais a condição da autonomia docente, objeto deste estudo.

Além do mais, essa nova configuração das disciplinas, aglutinadas por áreas, é um campo desconhecido, tendo por referência a permanência histórica da organização disciplinar das matérias de estudo, tanto para o professor quanto para a própria gestão da escola. Isso comprova ainda mais que o professor não teve acesso às discussões e, tampouco, contou com a oportunidade de partilhar suas experiências e percepções sobre uma nova lógica de organização curricular.

Entendemos que a BNCC se impõe neste sentido, uma vez que é um documento normativo e deverá servir de

[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8)

Corroborando neste sentido, Cury; Reis e Zanardi (2018) destacam que

[...] a BNCC é uma proposta curricular obrigatória e mobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem decisões sobre os

conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. (p. 71)

Não é novidade que as políticas educacionais e curriculares brasileiras, desde a década de 1990, encontram-se sob um forte processo de adequação às políticas econômicas neoliberais e, sobretudo nos últimos 10 anos, a ênfase recaiu sobre o Ensino Médio.

É importante destacar que, sob a influência neoliberal, o Estado brasileiro assume a forma de Estado Gerencial, adotando o uso de ferramentas da gestão empresarial, de eficiência e eficácia, inclusive na área da educação. Nesta visão, a falta de qualidade e pouca eficiência da escola seria fruto de uma má administração das escolas, enquanto o fracasso do aluno teria no professor o agente responsável.

Contreras (2002, p.86) alerta que, ao ser responsabilizado pelos resultados obtidos, o professor assume e interioriza o que ele chama de “desqualificação técnica”, como a perda do sentido ético implícito no trabalho.

Esta responsabilização se daria por meio das avaliações de larga escala, característica da administração gerencial. Neste sentido, esclarece Mancebo (2004) ao afirmar que

[...] práticas de exame, avaliação, novos exercícios e formas de controle foram invadindo de forma incansável todos os refúgios em que os indivíduos “liberais” procuravam se abrigar e, além disso, foram apresentando-se a estes de forma positivamente sedutora, convincente e eficaz. (p.39)

Sobre o papel das avaliações na BNCC, Saviani (2016) afirma que

[...] considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico. (p.75)

Podemos perceber que o gerencialismo está fortemente impregnando a filosofia da BNCC e que, quanto mais esta se efetiva, mais é perceptível que há

um aumento da carga de responsabilidade do professor quanto aos resultados obtidos e um enfraquecimento de sua autonomia nas práticas docentes.

Segundo Giroto (2018, p. 23),

[...] esta diminuição da autonomia se dá, por um lado, pelo aumento dos mecanismos de controle da gestão pedagógica, sendo o principal deles a articulação entre o desempenho dos estudantes em testes padronizados e o pagamento de bonificações aos professores. [...]

Desta forma, esses resultados nada mais são do que uma verificação numérica sobre o desempenho do aluno. É visível também que não há um interesse quanto ao desempenho ou quanto à qualidade de aprendizagem. É em nome desses resultados que a BNCC exerce a sua força por meio da imposição quanto aos conteúdos que deverão ser trabalhados, deixando claro ao docente que ele tem a “liberdade” para pensar a sua aula, desde que os conteúdos dela estejam de acordo com uma prova de larga escala, que não foi formulada por ele. E são essas imposições que limitam e reduzem a autonomia do professor que, ao cumprir com a sua tarefa, promove a racionalização e a perda sobre o sentido do seu trabalho docente.

Assim, há uma padronização em relação ao currículo, que possui uma seleção de conteúdos que não é realizada pelo professor que ministra naquela área de conhecimento, mas sim por outro especialista, que não tem conhecimento sobre as peculiaridades de cada turma e/ou de cada escola. E é a partir desse afastamento em relação ao protagonismo de suas práticas que ocorre a perda de autonomia, fazendo com que o professor, além de um mero executor dos conteúdos impostos, seja o responsável pelos resultados alcançados pelos alunos atendidos por ele.

Por meio da padronização em relação às ações docentes, que são reforçadas pela possível implementação da BNCC, estão as ações que vão ao encontro do gerencialismo. Como argumento, a escola apresenta alguns mecanismos de controle que direcionam as ações dos professores, como, por exemplo, a avaliação em larga escala, tendo como norte um código para cada objetivo de aprendizagem; os resultados das provas diagnósticas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; o pagamento do prêmio anual de

Valorização e Desenvolvimento dos Trabalhadores em Educação (VDP)³⁸, entre outros. Estes exemplos citados demonstram que o objetivo a ser alcançado está focado nos resultados das atividades avaliativas, e não no nível de conhecimento apreendido pelo estudante.

Especificamente no Acre, temos uma proposta de currículo para o Ensino Médio, o qual já passou por uma fase de análise e apreciação pelo Conselho Estadual de Educação. Com base nessa primeira análise, foi proposta por esse órgão uma série de observações, recomendações de ajustes. A implementação está ocorrendo somente nas chamadas Escolas Piloto, desde 2019. Porém, a implementação da BNCC em toda a Rede que oferta o Ensino Médio está prevista para o ano de 2022, prazo que poderá ser estendido por ocasião da pandemia.

2.2 Procedimentos de coleta de dados e análise de dados

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram acionados, primeiramente, com um convite informal via aplicativo *WhatsApp*, por meio do qual foram informados da natureza da pesquisa e da necessidade em participarem respondendo o questionário elaborado para obtenção de dados.

A partir desse momento, os sujeitos foram informados de que a etapa de coleta de dados empíricos seria virtual, com a ajuda do formulário *Google Forms*³⁹, e que eles teriam o prazo de 7 dias para responderem aos

³⁸ Segundo a Lei Complementar nº 266, de 29 de agosto de 2013 que altera a Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do ensino público estadual:

Art. 1º Os artigos 23-A e 23-C, e o Anexo IV, da Lei Complementar n. 67, de 29 de junho de 1999, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 23-A. Os professores da rede pública estadual de educação básica, do quadro de pessoal e temporários, que estejam em efetiva regência de sala de aula, terão o direito ao Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – VDP, respeitados os valores máximos estabelecidos no Anexo IV.

Art. 23-C. Os professores e os especialistas em educação da rede pública estadual de educação básica, que estejam no exercício da função de coordenador pedagógico nas unidades de ensino, terão direito a VDP, respeitados os valores máximos estabelecidos no Anexo IV desta lei complementar.

Disponível em: <<http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/3953>> Acessado em 31 mai. 2011.

³⁹ O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários *on-line*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convite ou pedir avaliações. Disponível em

questionamentos. Posteriormente, por ampliarmos o número de professores participantes desta pesquisa, esse prazo também foi ampliado. A utilização deste formulário virtual foi necessária por ocasião da pandemia ocorrida em razão da ação de um vírus conhecido como novo Coronavírus, o Covid-19. Cabe destacar que todos os professores concordaram em responder aos questionamentos por meio do formulário do *Google Forms*, ao ler e aceitar o “Termo de consentimento livre e esclarecido”, no qual foi assegurado que suas identidades seriam mantidas em anonimato.

Considerando o contexto já mencionado, entendemos que este tipo de instrumento é uma das formas possíveis para que pudéssemos dar prosseguimento à nossa pesquisa sem prejuízo, além disso, ele permite, em suas configurações, a determinação para que cada professor, ao responder seu questionário, não pudesse refazê-lo, o que nos trouxe a garantia e a idoneidade na coleta de dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

O questionário, apresentado aos sujeitos de pesquisa, foi composto por vinte e seis (26) questões agrupadas em três eixos estruturadores, que visam coletar informações gerais dos participantes, informações sobre a carreira docente e informações sobre a atuação profissional docente.

Para a realização do tratamento dos dados qualitativos adotamos a metodologia de análise de conteúdo⁴⁰ de Bardin (1977). Para tanto, seguimos os três polos cronológicos propostos pela autora:

a) a pré-análise – nesta fase inicial organizamos o material empírico para ser analisado.

b) a exploração do material – nesta fase realizamos a exploração do material, a delimitação das categorias de acordo com as regras.

c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – é nesta fase que os dados empíricos coletados são tratados. Segundo o autor, é nessa fase que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos.” (BARDIN, 1977, p. 101)

<<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>> Acessado em 23 mar. de 2020.

⁴⁰ A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. (BARDIN, 1977, p.31)

Primeiramente, realizou-se a pré-análise de acordo com as determinações da autora com a devida organização do material.

Quanto aos documentos a serem analisados, recepcionamos os dados obtidos por meio do questionário), a partir disso, foram formuladas hipóteses considerando as informações repassadas pelos sujeitos da pesquisa. Para isso, foi necessário seguir, durante a pré-análise, as regras apresentadas por Bardin (1977) que consiste na “exaustividade” (tentativa de esgotamento do assunto); a “representatividade” (utilização das amostras que representam o universo); a “homogeneidade” (é a busca da relação do tema proposto com a coleta de dados dos indivíduos que participaram desta pesquisa); a “pertinência” (adaptação dos documentos aos objetivos propostos na pesquisa); e a “exclusividade” (não classificar um elemento em mais de uma categoria).

O processo de codificação dos dados empíricos está relacionado à fase da exploração do material, Bardin (1977) deixa claro que,

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (p. 103)

Seguindo os objetivos traçados por esta pesquisa, entendemos que o questionário, por meio das questões que foram estruturadas em diferentes eixos, foram suficientes para nos conduzir aos tratamentos dos dados, às interpretações e análise descritiva, identificando elementos concordantes e discordantes, tendo sempre como suporte, o referencial teórico. O que nos conduziu para uma interpretação crítica, partindo do aprofundamento das análises realizadas.

Os procedimentos utilizados para o tratamento quantitativo dos dados empíricos procederam-se da seguinte forma: Posterior à aplicação e o recebimento dos formulários *Google forms*, formamos um banco de dados, primeiramente, nos utilizamos do programa *Microsoft Word* para o armazenamento de todos os dados obtidos e, para a conferência do total de sujeitos que responderam ao nosso questionário. Em seguida, nos utilizamos do programa *Microsoft Excel* que nos possibilitou utilizar a função referente aos

gráficos e tabelas com os dados considerados significativos para a nossa pesquisa.

Assim, os dados foram organizados e analisados de forma quantitativa quando nos referimos aos gráficos e tabelas e, de forma qualitativa por meio da análise de conteúdo.

2.3 A caracterização dos sujeitos da pesquisa

A partir deste item, passamos a apresentar os dados coletados junto aos sujeitos que participaram desta pesquisa, de forma a caracterizar seus perfis, no sentido de compreendermos aspectos relacionados à formação - instituição formadora, tipo de curso; experiência profissional - tempo de exercício da profissão e como desenvolvem sua carreira; remuneração - satisfação quanto ao salário recebido e relações deste com o desempenho profissional; aspectos positivos e negativos da profissão; vínculo com a escola e quantidade de instituições nas quais trabalham.

Acreditamos que, ao sistematizar os dados acima, teremos o indicativo de categorias que permitirão compreender a origem social dos profissionais e como estes se relacionam com a profissão, bem como verificar se este contexto exerce influência na percepção de autonomia apresentada por eles.

Destacamos ainda que os dados aqui apresentados dizem respeito a um total de quarenta e cinco professores, que caracterizam os sujeitos desta pesquisa, pois responderam e devolveram o questionário de coleta de dados que estava organizado em três grupos: grupo 01 - Informações gerais dos participantes (dados pessoais); grupo 02 - Carreira e grupo 03 - Prática profissional.

Para manter o anonimato dos participantes desta pesquisa, os sujeitos serão identificados⁴¹ pela letra P iniciando por P1 até P45, conforme a Tabela 2, a seguir:

⁴¹ Optamos por escolher a letra "P" para representar a palavra Professor e número está relacionado à ordem de retorno do formulário virtual enviado aos participantes.

TABELA 2 - SUJEITOS DE PESQUISA

Professores	Disciplina	Ano de formação	Tempo de Formação (em anos)
P1	Português	2006	15
P2	Português	2006	15
P3	Matemática	2008	13
P4	Português	1992	29
P5	Filosofia	2018	3
P6	Matemática	1998	23
P7	Artes	2008	13
P8	História	2007	14
P9	Matemática	2017	4
P10	Filosofia	1996	25
P11	Filosofia	2011	10
P12	Artes	2018	3
P13	Filosofia	2019	2
P14	Sociologia	2010	11
P15	Filosofia	2014	7
P16	Filosofia	2018	3
P17	Filosofia	2000	21
P18	Biologia	2018	3
P19	Biologia	2018	3
P20	Geografia	2006	15
P21	Biologia	2010	11
P22	Geografia	2011	10
P23	História	2009	12
P24	Física	2016	5
P25	Artes	2010	11
P26	Química	2015	6
P27	Química	2014	7
P28	Física	2009	12
P29	História	2005	16
P30	Química	2014	7
P31	Filosofia	2019	2
P32	Filosofia	2009	12
P33	Filosofia	2018	3
P34	Física	2010	11
P35	Artes	2010	11
P36	Português	2006	15
P37	Artes	2015	6
P38	Inglês	2017	4
P39	História	1992	29
P40	Educação Física	2016	5

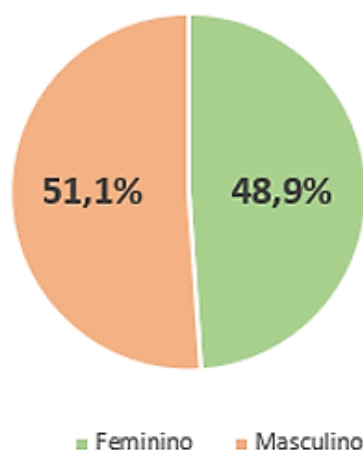
P41	Química	2004	17
P42	Geografia	2017	4
P43	Biologia	2010	11
P44	Espanhol	2012	9
P45	Sociologia	2008	13

Fonte: Autora, 2021 com base nos dados empíricos obtidos.

2.3.1. Perfil dos professores sujeitos de pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa, em relação ao gênero, apresentam-se em uma proporção de 51,1% masculino e 48,9% feminino. Estes dados contrastam com os resultados do Censo Escolar 2020 realizado pelo INEP, que revela que 74,1% dos professores que exercem sua profissão no Estado do Acre pertence ao gênero feminino e os 25,9% restantes, ao masculino.

GRÁFICO 6 - GÊNERO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

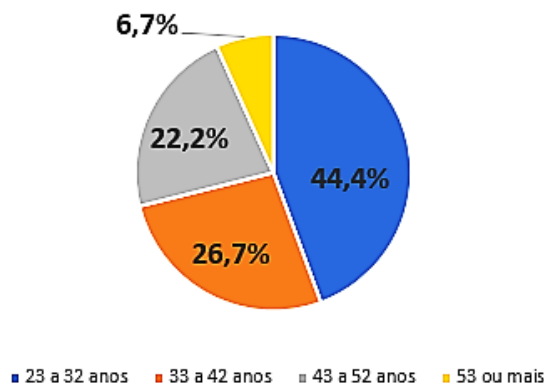


Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos.

No que diz respeito à faixa etária, segundo o INEP (2020), 54,75% dos professores que atuam na Educação Básica em Rio Branco/AC estão situados na faixa de 24 a 39 anos, e os outros 45,25% representam os professores acima de 40 anos. Nesta pesquisa, percebemos que 44,4 % dos participantes está na faixa etária de 23 a 32 anos, e 26,7% está na faixa etária de 33 a 42 anos, o que representa 71,1% do total; 22,2% estão na faixa compreendida entre 43 a 52 anos, e os 6,7% restantes se encontra na faixa etária de 53 anos ou mais. Assim, ao analisarmos os dados do INEP, observamos que 69,57% dos professores da Educação Básica encontra-se na faixa etária entre 30 e 49 anos, o que

caracteriza uma semelhança em relação aos dados que refletem o perfil etário dos sujeitos desta pesquisa. Vejamos o Gráfico 07:

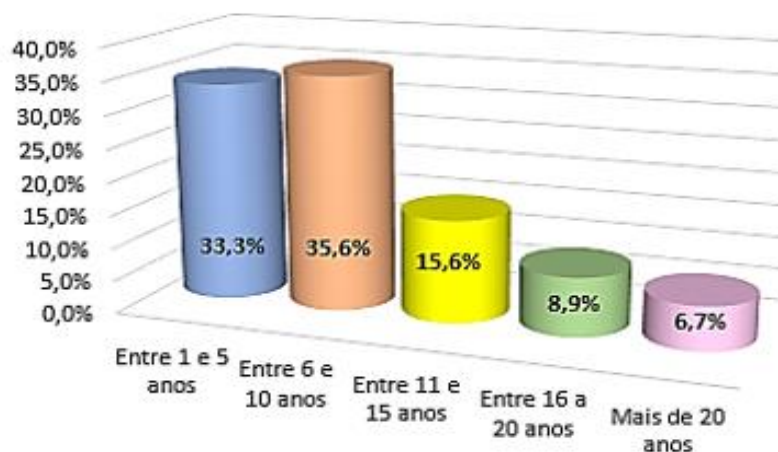
GRÁFICO 7 - IDADE DOS SUJEITOS DE PESQUISA



Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos.

Quanto ao tempo da carreira dos professores entrevistados, consideramos a relação entre o tempo de exercício demonstrado no Gráfico 08⁴² e o tipo de contrato, apresentado na Tabela 3.

GRÁFICO 8 - TEMPO DE EXERCÍCIO NA PROFISSÃO



Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos

⁴² As porcentagens apresentadas no gráfico representam uma aproximação de duas casas decimais. Desta maneira, o somatório aproxima-se da totalidade à medida que foram arredondadas as dízimas periódicas.

Em se tratando da caracterização do tempo de carreira, Huberman⁴³ (2000), apresenta o conceito de carreira com a seguinte organização:

[...] em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da 'vida' de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. (p.38)

Utilizamos o conceito de carreira proposto e discutido pelo autor para analisar o tempo de exercício na profissão dos professores que participaram desta pesquisa. O autor complementa que a carreira a que se refere seria a “[...] de uma carreira pedagógica, a carreira daqueles que, ao longo de suas vidas, [...] viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais nada, como professores.” (HUBERMAN, 2000, p. 38)

Para melhor entendimento, faremos uma substituição do termo “carreira” para “tempo de exercício na profissão”. Partindo desse pressuposto, torna-se importante destacar em qual “ciclo da vida” profissional estes professores se encontram. As “fases” ou “estádios”⁴⁴ em relação ao tempo de exercício na profissão, ou seja, do tempo de vida em relação à sala de aula retratam algumas formas de agir.

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES QUANTO A RELAÇÃO ENTRE O TEMPO DE EXERCÍCIO E O TIPO DE CONTRATO⁴⁵

<i>Tempo</i>	<i>Efetivo</i>	<i>Provisório</i>	<i>Direto</i>
<i>1 a 5 anos</i>	5	10	0
<i>06 a 10 anos</i>	6	6	4
<i>11 a 15 anos</i>	0	6	1
<i>16 a 20 anos</i>	1	2	1
<i>mais de 20 anos</i>	3	0	0

⁴³ Como os nossos sujeitos de pesquisa não foram tabulados de acordo com os parâmetros de Huberman, para as nossas análises, tivemos a liberdade de promover uma pequena adequação quanto ao tempo compreendido em cada fase proposta pelo autor.

⁴⁴ [Figurado] Fase, época, período de um processo. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/estadio/>> Acesso em 28 mar. 2021. Assim, optaremos pela substituição da palavra estádio, utilizado pelo autor, para fase meramente para maior clareza em nossas discussões.

⁴⁵ O Contrato efetivo é aquele em que o professor é aprovado em concurso público e toma posse por meio de convocação.

O contrato Provisório é aquele contrato precário ou temporário em que o professor realiza um concurso público e atua por um tempo determinado.

Contrato direto é um tipo de contrato provisório que não utiliza o concurso público, mas a análise de currículo para seleção.

Total	15	24	6
--------------	----	----	---

Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos.

Considerando os professores analisados, observamos que 33,3% estão compreendidos entre 1 a 5 anos de tempo de profissão. Huberman (2000) afirma que estes professores estariam em uma fase que ele chamou de “descoberta” ou de “sobrevivência”, e corresponde ao período dos 3 primeiros anos, ou seja, é o período de entrada para a profissão docente. Para o autor, essa fase de descoberta corresponde ao

[...] tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Ainda de acordo com os dados apresentados no gráfico 07, 35,6% dos professores pesquisados encontram-se em uma fase de transição, o que corresponderia a um período de 8 a 10 anos. Esse período seria a fase de estabilização e, segundo Huberman (2000): “Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida.” (p. 40)

Conforme a análise do perfil de professor que está nessa fase, o autor nos acrescenta que é um momento de libertação, considerando um profissional que passou pela formação pedagógica com o sentimento de estar, de certa forma, “aprisionado” pelas exigências da sua profissão, passando para um processo de afirmação quando se depara com a prática de sala de aula. O autor ainda nos alerta que

[...] no caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Quanto à fase de diversificação, em nosso gráfico, o grupo de professores que pertence a esse período corresponde a 15,6% dos sujeitos com tempo de exercício da profissão entre 11 a 15 anos e, 8,9% dos sujeitos com tempo de exercício da profissão entre 16 a 20 anos, totalizando 24,5%.

Segundo o autor, nessa fase os professores “[...] estão uma pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa etc.” (HUBERMAN, 2000, p. 41) e que é reafirmada por Cooper (1982) *apud* Huberman (2000, p.41), ao resumir que o professor na fase

[...] busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência.

Essa fase nos sugere o perfil do professor que se encontra motivado para exercer sua profissão, bem como para promover novas formas de agir e pensar.

Em relação ao ciclo de vida pesquisado, encontramos 6,7% de professores com mais de 20 anos de tempo de profissão. Os sujeitos compreendidos nesse parâmetro pertencem à fase designada pelo autor de serenidade, considerando que neste período podem ocorrer sintomas de atitudes como sensação de rotina ou mesmo crises existenciais, que ele justifica dizendo que

[...] para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energeticamente, que desencadeia a “crise”. (HUBERMAN, 2000, p. 43)

Percebe-se ainda que os professores que estão nesta fase possuem um sentimento de distanciamento afetivo e passam pelo que Huberman chamou de fase do conservadorismo, o que geraria lamentações em relação à profissão para alguns indivíduos ou serenidade, para outros indivíduos.

Dando sequência, dentre os 45 professores participantes desta pesquisa, mais da metade, ou seja, 24 professores, possuem contrato provisório com o sistema público estadual de Rio Branco, Acre. Destes, há uma predominância maior de professores com tempo de experiência entre 1 e 5 anos, ou seja, 10 professores que responderam ao questionário se encontram lotados com contrato provisório. Ainda neste intervalo, temos 5 professores que atuam com contrato efetivo. Nenhum professor com contrato direto se encaixou nessa descrição.

Ao considerarmos o intervalo de 6 a 10 anos para o tempo de experiência docente, percebemos que o número de professores com contrato efetivo equivale ao número de professores pesquisados com contrato provisório e 4 professores com o contrato direto.

No intervalo de experiência entre 11 a 15 anos, percebemos novamente uma maior incidência para os professores que possuem o contrato provisório e, curiosamente, mantém o mesmo número de professores encontrados nessa situação no intervalo anterior, de 06 a 10 anos.

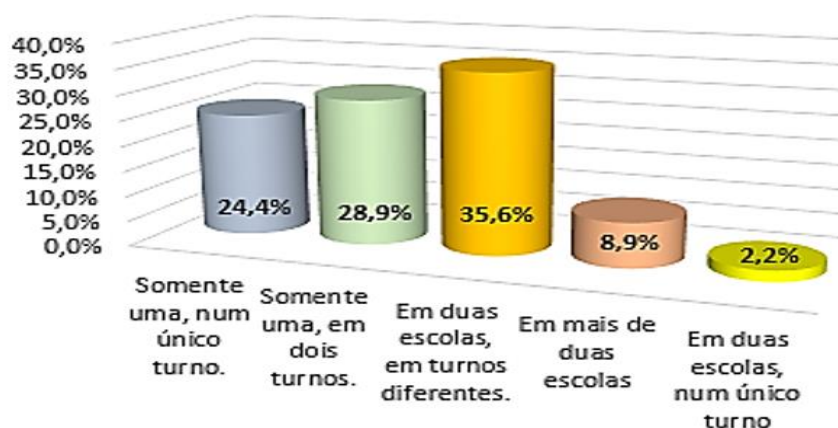
Porém, o número de professores com contrato efetivo cai para zero neste intervalo, e encontramos apenas 1 professor com contrato direto. Entre os professores que atuam na docência de 16 a 20 anos, encontramos 01 professor com contrato efetivo, 01 professor com contrato direto e 02 professores com contrato provisório.

Apenas no intervalo de maior tempo de exercício da profissão docente é que encontramos um número maior de contrato efetivo, ou seja, 03 professores. Da análise dos dados podemos inferir que há uma predominância de professores lotados no Ensino Médio público, em escolas urbanas de Rio Branco, com contratos provisórios, o que significa um grande rodízio de profissionais quanto à sua lotação em diferentes escolas.

Destacamos ainda que a cada concurso para trabalhadores provisórios, o Estado oferece uma vigência de contrato de 2 anos com a possibilidade de prorrogação por mais 2 anos. Isso nos sugere que os professores acabam sendo submetidos a diferentes formas (ideologias) na condução das regras da escola, conforme a equipe de gestão determina. Essa situação pode ter relação com as possibilidades de atuação profissional dos professores pesquisados.

Quanto ao número de escolas em que os professores se encontram lotados, o Gráfico 09 demonstra que 35,6% dos professores trabalham em duas escolas em turnos diferentes. Além disso, 28,9% possuem contrato em apenas uma escola em dois turnos.

GRÁFICO 9 - QUANTIDADE DE ESCOLAS/TURNOS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

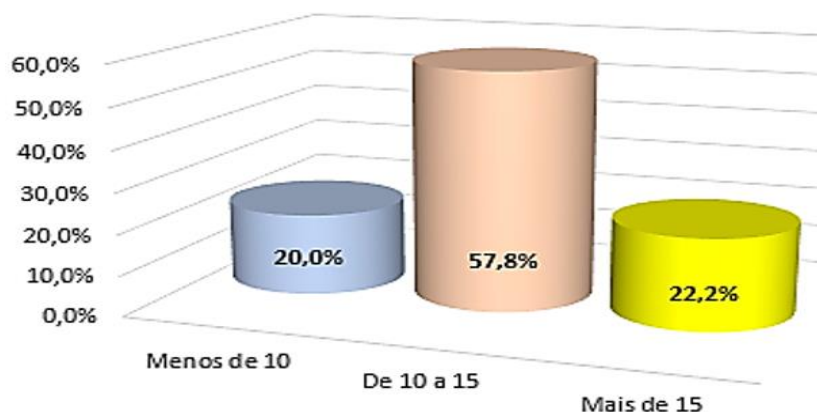


Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos.

Esses dados nos levam a considerar que a maioria dos professores entrevistados possui jornada dupla. Nossa pesquisa encontrou ainda os seguintes dados: 8,9% de professores que trabalham em mais de duas escolas, 24,4% trabalham em apenas uma escola, concentrando a sua atuação em um único turno, e apenas 2,2% dos professores pesquisados informaram trabalhar em duas escolas diferentes em um único turno.

Outro dado relevante diz respeito ao número de turmas atendidas por cada professor. Conforme podemos perceber no Gráfico a seguir, de número 10, 57,8% dos professores atendem de 10 a 15 turmas. Os professores com mais de 15 turmas somam 22,2% dos entrevistados. Vejamos:

GRÁFICO 10 - QUANTIDADE DE TURMAS ATENDIDAS POR CADA PROFESSOR



Fonte: Autora, 2020 com base nos dados empíricos obtidos.

A partir dos dados apresentados, podemos inferir que cada professor detém uma carga horária exaustiva, além de um número expressivo de aluno.

Considerando ainda que a legislação vigente no Acre determina um mínimo de carga horária de 40 horas/aula para o exercício da prática docente, é possível perceber que há um grande descontentamento quanto à prática, ao reconhecimento de sua profissão e aos resultados alcançados diante das turmas dos discentes. Essa afirmação começa a ser delineada a partir das perguntas respondidas pelos professores durante a coleta de dados.

Assim, reafirmamos que esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário virtual, realizado com o envio de um link para o acesso do formulário Google *Forms* para responder as 26 questões distribuídas nos seguintes eixos:

- **Eixo 1** – Informações gerais dos participantes, composto de oito (08) questões. Neste eixo coletamos informações sobre o sexo e a idade, tipo de licenciatura do sujeito, tipo de formação (pública ou particular), ano de conclusão (que demonstra o tempo de exercício da profissão), a forma de graduação (presencial ou a distância) e se os professores possuem outra formação de ensino superior, finalizando com o questionamento sobre se o valor do salário contempla as práticas profissionais do professor.
- **Eixo 2** - Informações sobre a carreira docente, composto de treze (13) questões que buscaram as seguintes informações: Quais as razões para a escolha da profissão docente; há quanto tempo o sujeito é docente; se pudesse, escolheria a profissão; o que gosta e o que não gosta na profissão; qual é o seu contrato atual (provisório, efetivo ou direto). Também questionamos em quantas escolas o sujeito exerce a sua profissão docente e quantas turmas ele atende, assim como, qual seria a média de alunos atendidos. Questionamos os professores quanto ao nível de satisfação em relação ao seu desempenho profissional, o que pensam em relação à profissão, se a consideram prestigiada, e quais seriam as condições necessárias para as suas práticas profissionais.
- **Eixo 3** - Sobre a atuação profissional docente, composto de cinco (questões). Este eixo foi desenvolvido para descobrirmos quais são as percepções, tanto quanto à sua prática quanto à autonomia. Sendo assim, iniciamos com o questionamento sobre o que o professor entende por autonomia. (Acreditamos ser importante sabermos qual

é a percepção ou entendimento do professor quanto à autonomia em suas práticas). Em seguida, questionamos se esse professor acredita que pratica autonomia em sala de aula. A partir desse questionamento, achamos ser importante solicitar que ele relate uma prática pedagógica na qual entenda que está exercendo a autonomia na sala de aula. Entendendo que existem alguns fatores externos que podem interferir nessa resposta, questionamos quais seriam as condições institucionais que ele julga determinantes em suas práticas e, por fim, de que forma as percepções e as condições institucionais poderiam potencializar ou limitar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a sua autonomia profissional.

Apresentadas estas informações, seguimos as nossas discussões e interpretações em uma perspectiva de análise crítica, sustentados pelo aporte do referencial teórico construído a partir dos escritos de Kant (2018), Contreras (2002), Sacristán (1991) e o pressuposto metodológico de Frigotto (1991).

CAPÍTULO III – A CONDIÇÃO DOCENTE E A AUTONOMIA PROFISSIONAL

Partimos do entendimento sobre autonomia que, no pensamento de Contreras (2002), afirma que,

[...] no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa (CONTRERAS, 2002, p. 193).

Concordante ao argumento do autor, destacamos que, para a compreensão das práticas docentes dos professores que fazem parte desta pesquisa, torna-se necessário considerarmos os indivíduos em suas totalidades, sejam pessoais ou profissionais. Entendemos que quando constituímos o professoral, pelo seu viés profissional, não podemos separar a sua singularidade, suas experiências e aprendizados de toda uma vida. Nessa trajetória, o indivíduo vai se construindo envolvido em práticas que vão desde a vocação, o gosto pelo ato de ensinar, influências ou mesmo a questão financeira, como já vimos em nossas análises.

Ao retomarmos os conceitos de autonomia em Contreras (2002), reafirmando a possibilidade de diferentes percepções, ao mesmo tempo em que o termo percepção é afirmado pelo autor como

[...] esclarecimento da autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modelos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam. (CONTRERAS, 2002, p. 25)

Entendemos essa afirmação como a relação do professor com a sociedade, e partimos do pressuposto de que os sentidos atribuídos à autonomia docente são subjetivos e, sendo uma prática, está em constante transformação. Esta, nada mais é do que o reflexo do esclarecimento dos sujeitos da pesquisa em relação ao conceito e às suas práticas.

Torna-se necessário apresentarmos os diferentes sentidos de autonomia apresentados pelo autor. Em sua afirmação indica indícios de sua presença aglutinada ao conceito de profissionalidade que carrega em sua definição, “a presença dos princípios gerais de autonomia, integridade e responsabilidade e práticas educativas que incentivem o pensamento crítico e a flexibilidade.” (CONTRERAS *apud* LANZA, 2020, p. 85)

O autor destaca a autonomia deveria ser definida “como qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente” (CONTRERAS, 2002, p. 70), e nos apresenta ainda que “o que parece comum nas recentes políticas educacionais é precisamente uma nova definição das relações entre as escolas e a sociedade. Isto significaria mais autonomia para os professores? Que tipo de autonomia?” (Contreras, 2002, p. 228)

Também apresentamos, neste capítulo, as discussões dos dados empíricos relativos às questões sobre autonomia que foram analisadas com o auxílio dos questionamentos enviados aos sujeitos de pesquisa e que se relacionam com a temática autonomia docente e a prática profissional docente. Para tanto, questionamos os sujeitos sobre o entendimento de autonomia, se há prática autonomia em sala de aula e se apresenta exemplos desta prática. Para ampliarmos esta discussão, solicitamos que nomeassem quais condições institucionais julgariam ser determinantes em suas práticas, e se estas condições institucionais potencializam ou limitam essa prática e a sua autonomia profissional.

As análises aqui apresentadas foram norteadas pela metodologia de Bardin (1977), que permite uma revisão crítica de estudos de conteúdo para o tratamento dos dados qualitativos com o intuito de nos aproximarmos das percepções de autonomia e seus desdobramentos apresentadas pelos sujeitos que participaram desta pesquisa. A partir desta abordagem, percebemos que, em parte, as categorias que contribuiriam para as nossas análises foram surgindo ao longo da pesquisa, pois não realizamos um segundo diálogo com os participantes. Procedemos, então, à análise dos resultados e interpretações de forma descritiva.

Partindo deste entendimento, Contreras (2002) vincula a autonomia profissional ao grau de percepção que o professor tem e do seu relacionamento ou convivência em sociedade, pontuando, ainda, a existência de um distanciamento entre a concepção do ensino e sua execução nas instituições.

É nesta direção que passamos a apresentar os resultados obtidos por nossa pesquisa. São apresentados excertos dos enunciados das respostas obtidas e que versam sobre o mesmo tema representativo da pergunta

analisada. As expressões ou termos apresentados correspondem aos achados fundamentais para a análise⁴⁶.

3.1. Percepções sobre satisfação e insatisfação com o trabalho

Os dados apresentam fragmentos significativos das respostas dadas pelos professores ao responderem a indagação acerca das *razões de escolha da profissão docente*. A análise dos enunciados evidencia uma preponderância de professores que escolheram a profissão docente por afinidade, vocação e gosto, representando 38% dos entrevistados:

Gostar de ministrar aulas. (P1)
Sempre tive apreço pela profissão. (P2)
Gosto pela profissão e falta de opções de cursos no interior (P7).
Acho que tenho talento para ensinar e sou organizado para exercer a profissão. (P8)
Eu amo a área das exatas, e quando lecionei pela primeira vez, tive a confirmação de que queria ensinar. (P9)
Prazer em ensinar. Transformar a sociedade. (P14)
Afinidade com a área. (P15)
Gosto de ensinar, porém não pretendia de imediato ir para o ensino básico. Mas como não havia a possibilidade de ir direto para o mestrado, tive que trabalhar, e minha formação contempla essa profissão. (P16)
Sempre me identifiquei. (P22)
O gosto pela profissão. (P28)
Afinidade com a disciplina [...] (P33)
Vocação. (P41)
Sempre tive vocação. Sempre foi o que quis ser. (P42)
Me identifiquei com a profissão. (P45)
Sempre me identifiquei [...] e, também, tive um professor muito bom no Ensino Médio. (P26)

Responderam que são professores porque são atraídos pelos desafios enfrentados pela profissão docente, 20% dos entrevistados. Nos chamou bastante a atenção a este respeito as falas de P13, “Entender, no contexto do mundo, o Ser pessoa humana e o porquê de ser, em Si, o que é”, e P39: “os grandes desafios que um professor tem ao conviver com diferentes formas de pensar e agir”. Estas afirmações demonstram que estes professores se

⁴⁶ Os termos entre colchetes com reticências “[...]” correspondem a eventuais palavras ou expressões que foram retiradas por permitirem, de alguma forma, a identificação do sujeito, sem, no entanto, comprometer o sentido da expressão.

aprofundam mais nas questões reflexivas. Nos questionamentos quanto ao ser que se relaciona a um determinado contexto.

A falta de opção por outra carreira foi indicada por 16% dos professores que responderam ao questionário. Neste sentido, podemos inferir que os cursos de licenciatura ofertados pelas instituições de ensino superior podem estar se apresentando como uma forma mais acessível de ingresso na graduação. Como exemplos, podemos citar as falas dos professores:

Simplemente quis me formar [...] e essa formação só me levava à docência. (P3)
Gosto da área [...], como a Ufac em Rio Branco só oferece licenciatura em [...], acabei fazendo assim mesmo. (P18)
Trabalho como Guia de turismo, como não podia pagar uma faculdade na minha área, na Universidade pública um dos cursos mais próximos era licenciatura [...] (P23)
Na verdade, eu gosto de [...], e para exercer aqui no Estado, existe somente à docência. (P29)
Na verdade, [...] o estado só oferece a sala de aula, mas eu gosto do ambiente. (P30)
Necessidade. (P32)
Falta de oportunidade. (P34)

A indicação de opção pela carreira docente motivada por questões financeiras apareceu em 11% das respostas, sinalizando que esta dimensão se constitui num fator preponderante para a escolha de uma profissão. Fatores como estabilidade, oportunidades de trabalho aparecem como razões de entrada na docência, como explicitam as falas de alguns professores:

Financeira. (P20)
Mercado de trabalho. (P21)
Boas oportunidades de emprego. (P38)
Estabilidade financeira. (P44)

É interessante destacar as representações positivas que a profissão docente ainda exerce sob os sujeitos no momento de escolha atividade profissional. Esta influência pode vir de amigos próximos, familiares e professores marcantes da escolarização anterior. Dos professores partícipes da pesquisa, 16% afirmaram terem buscado a carreira docente por indicação e/ou por exemplos de outros professores que marcaram sua formação:

Fazia o curso [...], mas não pensava em atuar. Uma vez recebi o convite para substituir uma amiga que sairia por motivo de saúde, apaixonei-me pela experiência. A partir daí, não parei mais. (P4)

Brincadeiras à parte; tudo começou quando eu estudava ainda a 8ª série. Um professor me disse que eu iria ser um professor de matemática, [...], e Professor na escola de fuzileiros Naval, em Porto Alegre. Na verdade, eu não queria, mas quando fui 'pro' 2º grau, hoje o Ensino Médio, comecei a pegar gosto pela exatas, e hoje, olha onde vim parar. Sou professor das Exatas. A parte da brincadeira, era pôr o professor me colocava de castigo, lá no pátio do quartel, me dava uma vara com uma ponta de ferro e me mandava juntar as folhas do pátio. Depois 'deu' terminar, tinha juntado de 2 a 3 sacos de estopa de folhas secas, o professor mandava eu contar todas as folhas que eu tinha juntado. Tenho raiva dele até hoje, mas foi com ele que eu aprendi a gostar de matemática, e hoje me espelho muito no exemplo de profissional que ele era, só queria o melhor para os alunos dele. (P6)

Minha professora do Ensino Médio. (P27)

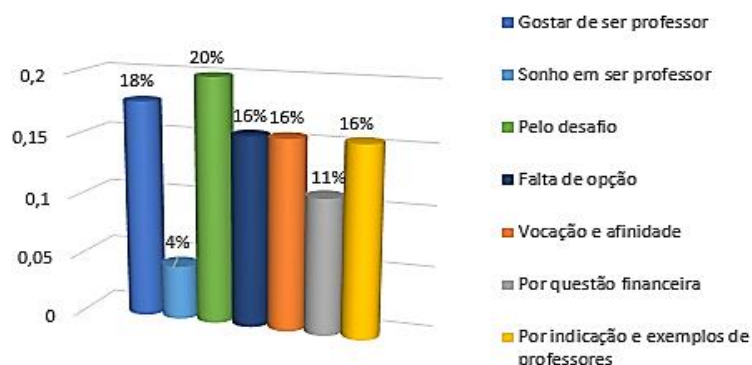
Exemplos de bons professores e satisfação no ato da leitura e escrita e suas interpretações. (P36)

No período em que fui estudante, na educação básica, senti-me atraído pelo prazer de ensinar. Fui cercado de bons e maus professores, 'o qual' foram *expirações*, tanto na forma de ser como não ser um professor. (P40)

Muitos são os caminhos que levam à escolha da docência como atividade profissional. Contudo, a questão da desvalorização social do magistério, os problemas relacionados às péssimas condições salariais e de trabalho, constituem aspectos centrais no afastamento de jovens professores da profissão docente, e, conseqüentemente, nas representações negativas que circulam na sociedade, influenciando também nas opções dos candidatos ao magistério.

Os resultados obtidos parecem evidenciar um perfil profissional em que a grande maioria dos profissionais adentrou a carreira por opção, seja explícita ou implicitamente, como demonstra o Gráfico 11.

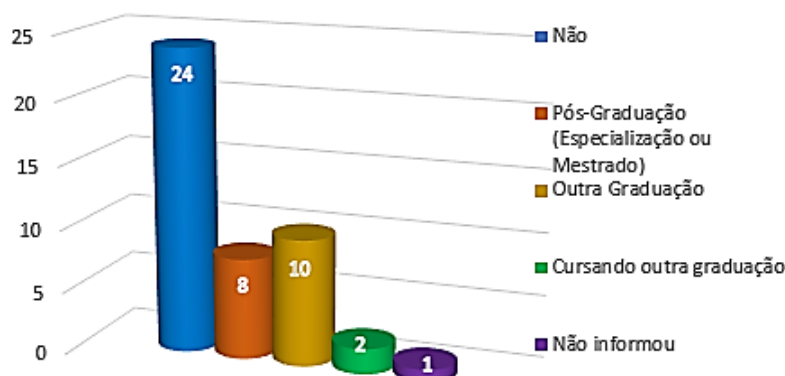
GRÁFICO 11 - AS RAZÕES DE ESCOLHA NA PROFISSÃO DOCENTE



Fonte: Autora, 2021 com base nos dados colhidos pela pesquisa.

Ao perguntarmos aos professores se eles tinham outra formação acadêmica, obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO 12 - FORMAÇÕES ACADÊMICAS DOS PROFESSORES



Fonte: Autora, 2021 com base nos dados coletados

Como resposta, verificamos 53,33% de professores que replicaram negativamente sobre outra formação acadêmica. Tivemos 17,78 % de professores que relataram possuir pós-graduação (especialização ou mestrado), e 22,22 % responderam possuir outra graduação além daquela exercida na atividade docente. Um percentual de 4,45 % dos professores respondeu que estava cursando outra graduação e 2,22 % não informou qual seria a sua situação neste momento.

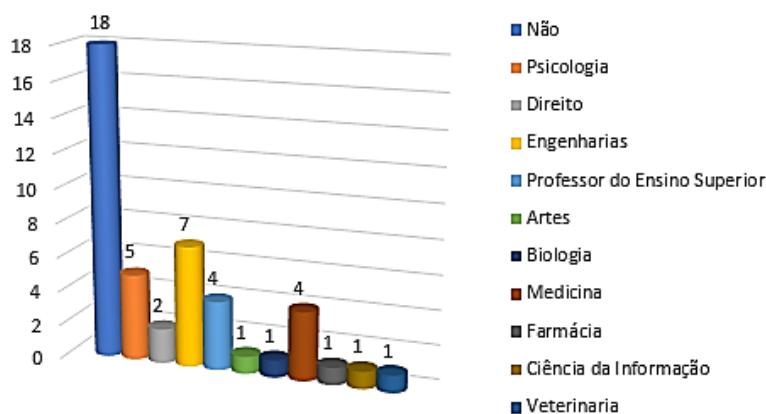
Se somássemos os participantes que informaram estar cursando outra graduação com aqueles que realizaram uma especialização ou mestrado, teríamos 44% dos professores que, de algum modo, investem ou investiram no aprimoramento da formação acadêmica, ainda que em alguns casos ocorra em área distinta da formação inicial.

A partir desses dados, concluímos que a grande maioria dos professores entrevistados tem, na área em que atua como docente, sua única formação. Em relação à formação em nível de pós-graduação, podemos perceber que se trata de um aprofundamento na área em que atua ou na educação como um todo. Isso fica evidente nas falas:

Tenho especialização em alfabetização e letramento. (P2)
Especialização em Braille e Libras. (P26)

Contudo, daqueles que possuem uma segunda graduação, podemos observar que esta direciona-se para áreas de conhecimento distintas daquela obtida na licenciatura, como, por exemplo, administração em marketing, direito, psicologia e engenharia civil. Ao questionarmos esses mesmos professores sobre a possibilidade de escolher outra profissão, abandonando a profissão docente, tivemos estes resultados:

GRÁFICO 13 - POSSIBILIDADE DE ESCOLHA DE OUTRA PROFISSÃO



Fonte: Autora, 2021 a partir dos dados coletados.

Os resultados obtidos apontam para uma diminuição quanto aos professores que responderam negativamente para a possibilidade de buscar outra formação profissional. O gráfico acima demonstra que 5 professores gostariam de seguir na profissão de psicólogo, 2 professores escolheriam a profissão de advogado, 7 professores seriam profissionais na área das engenharias (Agrônômica, Civil, Elétrica e Florestal), 4 professores sinalizaram a determinação em seguir na carreira docente, porém mudando para o ensino superior, 4 professores gostariam de ser médicos. O restante se dividiu em 1 professor para cada uma das profissões: Artes, Biologia, Farmácia, Ciência da Informação e Veterinária. Dentre as respostas, nos chama a atenção os números: são 19 professores (43%) que visualizam a possibilidade de migrar para outras carreiras.

No momento, não quero, me sinto feliz na minha profissão, mas se tivesse que ir pra outra área, eu atuaria na área da Administração, com certeza, pois já trabalhei gerenciando supermercados Araújo na rua Isaura parente, e também gerenciei a transportadora Roda Viva, de Rio Branco, Porto Velho e a de São Paulo, já tive meu próprio

negócio também, mas como o ICMS é muito alto, findei deixando a outra parte da sociedade tomar conta sozinho até hoje. (P6)
Acho que não, pois me sinto bem na sala de aula! (P35)

Apesar de existir outra possibilidade profissional, percebemos nos relatos que esses professores se realizam profissionalmente na docência pois mencionam que se sentem felizes e realizados nesta profissão.

Analisaremos, agora, as duas perguntas sobre o que o professor gosta na sua profissão, conjuntamente com o que ele não gosta. Esta discussão, envolvendo os pontos positivos e negativos do exercício da docência, revela que o espaço da sala de aula é atrativo para os professores, oferecendo um ambiente desafiador e dinâmico, porém, revela também um ambiente de desvalorização, em termos de condições de trabalho. Este sentimento ambíguo de satisfação e frustração fica evidente na fala dos professores:

Eu gosto de estar na sala de aula, o contato com os alunos, gosto de ensinar, das experiências vividas no dia a dia na profissão, as amizades construídas. (P4)

A falta de valorização do profissional de educação. (P4)

Contato com vários cenários e realidades diferentes da minha. (P19)

A valorização profissional. (P19)

Outro aspecto que chama a atenção são os conflitos que podem existir entre os próprios docentes, criando um ambiente hostil. Nesse exemplo, é possível identificar que não há concordância em relação aos procedimentos a serem adotados fora de sala. Estas divergências podem contribuir para o mal-estar do professor no ambiente escolar, como é possível perceber tomando como exemplo o relato abaixo:

Tudo, não tenho do que reclamar, pois tudo que eu faço, faço com gosto e tento me empenhar ao máximo para dar o melhor de mim, para aqueles que eu estou transmitindo não tenha dificuldade no futuro (“pode ser daqui a pouco, pode ser hoje, pode ser amanhã, não tem um tempo previsto, pode ser no futuro perto ou distante”), pois são eles que iram nos representar no futuro. (P6)

Ver colegas da profissão reclamando das coisas simples de resolver, pondo dificuldade em tudo, ou até mesmo desrespeitando os próprios colegas de profissão, isso também é um dos motivos que me deixa um pouco chateado. Já sobre os alunos, eu não tenho o que reclamar, pois neles temos caso a caso e, com isso temos, que saber *lhe dar* com cada um deles, mostrando bons exemplos. (P6)

Uma problemática a ser destacada está relacionada à sobrecarga a que é submetido o docente. Ao citar a burocracia escolar, juntamente com a acúmulo de trabalho, podemos inferir que o tempo gasto nas atividades de

formulação e correção de provas, sequências didáticas, fechamento de notas, planejamentos de aulas, preenchimento de cadernos de registro escolar e relatórios, entre outros, é excessivo. Podemos evidenciar essa problemática a partir dos relatos abaixo:

Reconhecimento. Atuação profissional. Proporcionar a ampliação da percepção do aluno em relação a sociedade. (P14)

Sobrecarga de trabalho. Exigências além da conta. Burocracia escolar. Falta de tecnologia. (P14)

O contato e a possibilidade de ajudar de uma forma geral tanto conhecimento específico e princípios aos adolescentes. (P30)

Acúmulo de atividades burocrática. (P30)

Um aspecto bastante enfatizado pelos professores diz respeito às condições de trabalho, particularmente quanto às salas lotadas, o que dificulta a condução das aulas. Somam-se a isso os baixos resultados e reprovações de um número considerável de alunos, que trazem uma imagem de fracasso do professor perante a gestão escolar. Assim, podemos observar, nas falas abaixo, que gostar da profissão e contribuir com o conhecimento dos alunos não afasta os entraves encontrados na superlotação de sala de aula:

Transmitir conhecimentos. (P18)

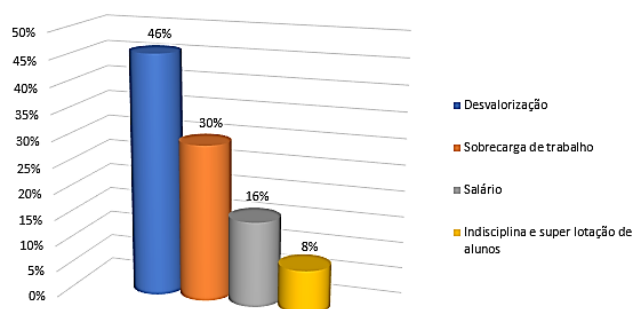
Salas lotadas, falta de recursos, alunos desinteressados... (P18)

A troca de conhecimentos, ver os alunos crescendo, pensar que estou contribuindo para o futuro deles. (P23)

Sala com muitos alunos, falta de suporte como computador, impressoras, acesso à internet etc. Levar trabalho para casa. (P23)

Para uma síntese do que os sujeitos indicaram como positivo na profissão, apresentamos o Gráfico 14:

GRÁFICO 14 - O QUE NÃO GOSTA NA PROFISSÃO



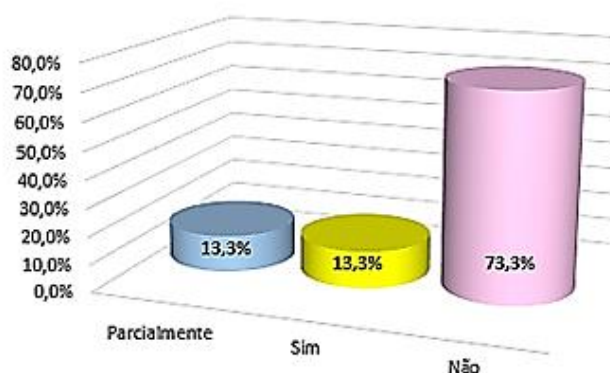
Fonte: Autora, 2021 baseado nos dados coletados.

Percebemos, no Gráfico 15, que a desvalorização do professor é a principal indicação de negatividade apontada pelos entrevistados, em segundo

lugar, 30% das respostas indicaram a sobrecarga de trabalho, com 16% apontando o salário como um dos fatores negativos na profissão. A indisciplina e a superlotação aparecem em 8% das respostas. Ao olharmos para estes dados, percebemos que há uma certa consequência entre um e outro, ou seja, uma desvalorização, comparando a sobrecarga de trabalho em relação ao salário recebido, e as intercorrências em relação às indisciplinas e superlotação nas salas de aula. Esses relatos nos remetem à problemática de intensificação e da precarização das condições de trabalho.

A seguir, questionamos os professores quanto à existência ou não de prestígio na profissão docente. Com base nas informações obtidas, construímos o gráfico que segue para realizarmos as análises:

GRÁFICO 15 - EXISTE PRESTÍGIO NA PROFISSÃO DOCENTE



Fonte: Autora, 2021 com base nos dados obtidos.

Ao questionarmos os professores quanto ao prestígio de sua profissão, convém dialogar com Densmore (1987) *apud* Contreras (2002, p.39), que aponta que “um dos mecanismos que [...] tem sido utilizado entre os professores como modo de resistência à racionalização de seu trabalho e à desqualificação, tem sido a reivindicação de seu *status* profissional”. Entendemos que a existência dessa desqualificação já é um ponto de partida, porém, uma solução para essa situação não é algo tão simples, visto que, aliada à falta de prestígio, Contreras (2002) menciona a proletarização da profissão docente, “a paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais [...]” Essa situação se sustenta

quando olhamos para os problemas em relação às condições de trabalho enfrentadas por estes indivíduos.

Percebemos, neste gráfico, que há uma pluralidade em relação aos motivos que levaram os professores que fazem parte desta pesquisa à profissão docente. Sabemos que a vida do professor não tem sido delineada de forma fácil, pois existem muitos contrapontos que estimulam certo desânimo e, até mesmo, falta de sentido sobre a própria profissão.

As falas representadas a seguir apresentam a constatação dos profissionais em relação à falta de valorização de suas práticas docentes no que tange ao reconhecimento por parte da sociedade:

Não, pois o trabalho do professor não é reconhecido. (P1)
Não. Na verdade, acho que a sociedade reprime um pouco a classe desvalorizando seu trabalho. (P2)
Não mais. Somos constantemente diminuídos e desrespeitados, pelos alunos, por muitos pais e muitas vezes pela própria escola. (P8)
Não. A sociedade nos desrespeita, não nos dignifica como mestres do saber. (P9)
Não. Constantemente desvalorizado. (P12)
Sim e não, sim reconhecem o saber as pessoas que sabem que um povo desenvolve sua nação através do crescimento que o faz pensar e agir por uma sociedade melhor. Não, pois os dirigentes de nosso país não priorizam a educação como um Bem maior da mente humana, inclusive para a saúde do homem. (P13)
Não. A desvalorização profissional começa na própria academia. Os cursos de formação de professores não têm o mesmo prestígio que os demais cursos. E isso se reflete em toda a sociedade. (P14).
Não, atualmente as pessoas não valorizam mais a nossa profissão, infelizmente! (P18)

A falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido tem sido um fator de muitas frustrações por parte dos professores. Além, disso, há o outro lado da moeda, a cobrança e a culpabilização quanto a eles não conseguirem alcançar resultados. Segundo Sacristán (1991), “Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto do trabalho.” (p.72)

Não é raro ouvirmos os próprios professores aconselhando os futuros acadêmicos a não procurarem por esta formação, e os motivos são muitos: falta de sentido na profissão, desânimo, jornada de trabalho excessiva, trabalho contínuo, falta de reconhecimento e salários baixos, como afirmam os participantes a seguir:

Não. Porque sempre que as pessoas veem um tipo de manifestações, já dizem que é por causa de dinheiro, que ganhamos bem e só reclamamos por aumento. (P5)

Não. Principalmente na atual conjuntura, vemos que a sociedade opina que o trabalho do professor é pouco, e que o salário recebido é imerecido. Sem contar as agressões verbais, e até mesmo físicas infligidas por pais e/ou responsáveis aos professores, podemos observar isso no cotidiano, nos noticiários, conversando com colegas etc. (P16)

Não existe prestígio para quem recebe pouco. (P17)

Apesar de destacarmos as falas dos professores relacionando a falta de prestígio aos salários baixos, deixaremos essa discussão para a próxima pergunta.

Apenas um professor respondeu afirmativamente para a questão de reconhecimento do seu trabalho. Sua justificativa está relacionada à implementação da BNCC, já que, na prática, sabemos que a implementação desta normativa trará mais subtrações do que benefícios às práticas docentes. O grande problema é que estamos em meio a jogo de ideologias que tentam mascarar os efeitos destas mudanças.

Contreras (2002) aborda esse tema partindo do pressuposto de que o professor possui apenas uma ocupação trabalhista, e que, nesta situação, há muitos confrontos ideológicos em jogo, afirmando que

[...] a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia. (p.33)

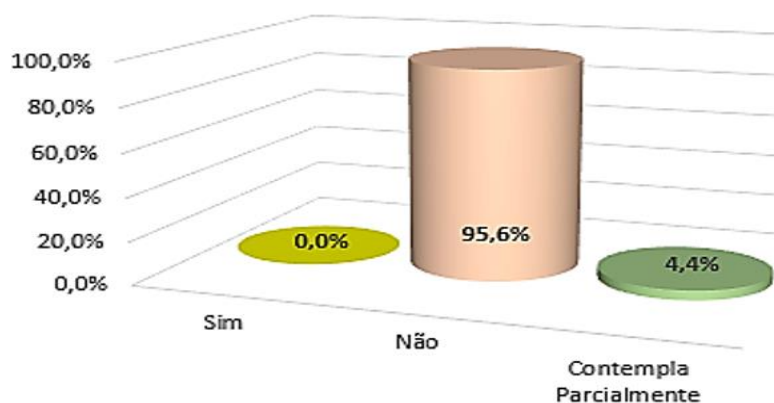
O processo de proletarização do trabalho docente vem acontecendo gradativa e historicamente. No entanto, ao atualizarmos essa situação, podemos perceber que a implementação do Novo Ensino Médio, justificada pela BNCC, está acelerando ainda mais essa situação.

Como ainda estamos em processo de familiarização com esta normativa, percebemos que há sentimento de insegurança e desconhecimento quanto a essa nova organização na forma de atuação dos professores. Em contrapartida, eles se sentem testados e fiscalizados quanto aos seus resultados, que devem sempre ser positivos para que estes contribuam com a visão social da escola, o que é reafirmado por Contreras (2002) quando menciona que os professores

[...] estão perdendo muitas das habilidades e conhecimento profissionais que possuíam e estão sendo afastados de funções para determinação do currículo que anteriormente lhes correspondiam (p. 45,46).

Ao questionarmos os sujeitos desta pesquisa quanto ao salário recebido, se este contemplaria o esforço profissional, observamos nos resultados apresentados no gráfico 15 que 16% dos professores mencionaram ser o valor dos rendimentos um dos motivos pelos quais não gostam da profissão docente. Porém, ao perguntarmos aos professores se o salário atribuído à sua atuação docente contemplava as funções da sua profissão, podemos perceber que a porcentagem que respondeu negativamente apresentou um aumento considerável, conforme demonstrado no Gráfico 16:

GRÁFICO 16 - SALÁRIO CONTEMPLA AS FUNÇÕES DA PROFISSÃO?



Fonte: Autora, 2020 com base nos dados obtidos

Neste caso, tivemos 95,6% dos professores afirmando que o salário não está compensando todo o seu esforço e contribuição no exercício da sua profissão e, ainda, não encontramos nenhum dos professores entrevistados que respondesse afirmativamente esta pergunta. Ao serem questionados sobre o motivo pelo qual estariam respondendo negativamente, foram encontradas especificamente 46,67% respostas que apontam na direção de uma carga horária extensa, configurando-se, na maioria das vezes, em uma dupla jornada, além da necessidade de continuar o trabalho em suas casas, o que se revela como uma das principais causas de insatisfação, conforme podemos verificar nas afirmações abaixo:

Não, pois o docente trabalha o dobro de sua carga horária. (P1)

Não, pois o professor não trabalha apenas em sua escola a sua vida em si se torna seu ambiente de trabalho. O professor nunca deixa de trabalhar, nem dentro e fora da sala de aula. (P2)

Não, pois, o trabalho exercido pelo professor não fica apenas na escola, muitas vezes o professor leva trabalho para casa, além das doenças físicas e psicológicas adquiridas na profissão. (P3)

Não, porque trabalho não só na escola, mas em casa também. Sem contar que além de professores, somos pais, psicólogos, amigos. (P5)

Parcialmente, uma vez que para ter um salário razoável é necessário trabalhar em mais de um turno, o que acaba sendo cansativo e desgastante. (P7)

Não, pois somos a única profissão que além de trabalho na escola, levamos trabalho para casa e ainda repomos aula em situação de greve. (P11)

Não, muito trabalho no colégio e ainda levamos trabalho para casa (P18).

Não, porque temos dupla jornada, devido o número de turmas e alunos. (P20)

Não, porque trabalhamos com alunos em horários definidos, contudo nossos trabalhos referentes às nossas ações são integrais. (P36)

Não, pois é pouco para a carga horário que trabalho. (P42)

Partindo dessa percepção de uma jornada excessiva de trabalho observamos que apenas um professor percebe que o salário contempla de maneira parcial, mesmo destacando a necessidade de cumprir uma jornada de mais de um turno de trabalho para que o salário possa satisfazê-lo de alguma maneira.

Ao analisarmos a fala do professor P6, observamos que, apesar de ter apontar no início “sim e não”, ao lermos atentamente, entendemos que um dos motivos que o faz “aceitar” o salário é o fato de sentir-se motivado e, ainda, satisfeito do ponto de vista do exercício da profissão. No entanto, em relação específica ao salário, visto como pagamento justo pelo serviço prestado, este se coloca de forma negativa, destacando as esferas políticas como aqueles que, ao não valorizarem a educação, mantêm os salários dos professores em um patamar baixo.

Sim e não. Sim, porque o que eu faço, faço com gosto, e não pelo salário, então isso me dá a oportunidade de dizer sim. O meu trabalho, ‘pra’ mim, é gratificante, mesmo quando tem seus momentos difíceis. Eu ponho criatividade à minha frente, e com isso, ele se torna fácil e gratificante. E não. O não é porque que é nosso de direito (R\$ (dinheiro)), é manipulado por mãos maliciosas (políticos) que não estão *nem aí* para o ensino Básico ou ensino Superior, eles só pensam neles mesmos, e não veem a Educação como um todo, ou seja; algo de bom para o próximo. (P6)

Aqui destacamos alguns relatos que, em um primeiro momento, poderiam estar vinculados às extensas jornadas de trabalho já relatadas, porém, estas se diferenciam ao apontar na direção de uma rotina laboral caracterizada por ter o professor que assumir vários vínculos de trabalho (em instituições diferentes ou em na mesma instituição em turnos diferentes) para que possa complementar sua renda.

Não. Deveríamos ganhar o suficiente para poder 'se' dedicar apenas a uma instituição de ensino, sem precisar trabalhar em várias escolas para poder completar a renda. (P8)

Não, pois temos que pegar mais turmas para ter um salário suficiente para suprir o mínimo de minha necessidade. (P22)

Não, porque se ganhássemos o suficiente para manter os gastos com a família, não precisaríamos assumir mais de 1 contrato e teríamos mais tempo para planejar e 'se' dedicar à docência. (P23)

Em relação às argumentações dos professores, Esteve (1991) afirma que “[...] nos tempos atuais, o ‘*status*’ social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos pais, o fato de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de ‘ter um emprego melhor.’” (p.105) Percebemos a desvalorização da profissão docente ao constatarmos que, a cada ano, há uma diminuição da procura por cursos de licenciatura, não sendo raro encontrarmos na mídia propagandas para incentivo de ingresso nestas profissões.

Selecionamos uma das falas dos professores que demonstra descontentamento com a própria profissão ao apontar a falta de reconhecimento, tanto por parte do governo como do próprio aluno, além da percepção de imposições de controle externo, conforme descrito a seguir:

Não. Me sinto muito frustrada e desvalorizada como profissional. Nossa sociedade não reconhece o peso que um professor tem perante o mundo, e nem o governo nos gratifica pelo que merecemos. E em contrapartida a falta de reconhecimento profissional e financeiro, têm as cobranças e as amarras, pois o que importa hoje é quantidade, e não qualidade de ensino. (P9)

Ao lançarmos esse questionamento, percebemos que a maioria dos professores relaciona escola com sociedade quando se refere à valorização enquanto docentes. Assim, a falta de reconhecimento que reclamam não

existe por parte própria escola, nem dos sujeitos que compõem a sociedade (família, governo etc.).

A fala do professor P19 agrega, às dificuldades já apontadas, o fator da saúde docente, que, pela jornada de trabalho, pela falta de reconhecimento e o baixo salário, como apontado anteriormente, podem levar à exaustão física e mental, como, por exemplo, a Síndrome de Burnout⁴⁷.

Outro ponto importante a ser analisado é a questão da sobrecarga de trabalho, que muitas vezes não contempla o valor do salário recebido pelo professor, o que, aliás, é algo a se destacar: a constante relação com o salário do profissional docente. Quanto ao problema da sobrecarga de trabalho, ao mal estar docente (adoecimento físico e psíquico), Esteve (1991) afirma que

[...] o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis (p. 108).

E são justamente estes fatores apresentados pelo autor que percebermos e identificamos nas falas dos professores, e que gera interferência na qualidade de seu trabalho, nos seus resultados, na sua motivação, entre outros.

Nas falas apresentadas, podemos ainda identificar que há a percepção de hierarquização institucional que, ao estabelecer parâmetros de trabalho, é entendida por eles como cobrança institucional. Esta cobrança gera nos professores um sentimento de frustração, pois entendem que a contrapartida não estabelece uma remuneração justa. Além disso, a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, muitas vezes, não é suprida pela escola, que age exigindo que o próprio professor a custeie.

Não. A sobrecarga de trabalho e a pressão institucional, não correspondem aos proventos recebidos. (P14)

⁴⁷ Burnout é o resultado do estresse crônico, típico do cotidiano do trabalho, principalmente quando neste existem excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e pouco reconhecimento (Harrison, 1999), sendo considerado um fenômeno psicossocial constituído de três dimensões: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional [...] Professores que atuam em escola pública apresentam maiores médias nas três dimensões da síndrome Burnout relacionadas a diversos estressores, alguns típicos da natureza da função exercida, outros provenientes do contexto institucional e social onde ela é exercida. Carloto (2011) Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBYJYfM6gB/?lang=pt>> Acesso em 01 ago. 2021.

Não contempla. Formação contínua requer gastos com livros, cursos, material didático. (P17)

Os professores apontam que estas atualizações/aperfeiçoamentos podem envolver, entre outras coisas, a aquisição de livros e materiais necessários à elaboração e execução das aulas (computadores, cópias etc.). Concordante a isso, Esteve (1991) menciona que,

De fato, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho, veem-se, frequentemente, limitados pela falta do material didático necessário e de recursos para adquiri-lo. [...] A médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor. (p. 106)

De uma maneira geral, existem muitos motivos que contribuem para que a profissão docente não tenha o reconhecimento social, e, de acordo com os dados coletados, a maioria deles está relacionada ao salário recebido pelo professor. Charlot (2008) *apud* Lanza (2020, p. 75) menciona que: “Atualmente, existe a expectativa de que o professor ‘resolva problemas’ em uma sociedade com crescentes problemas de todos os tipos, creditando-se a ele uma suposta autonomia e, conseqüentemente, responsabilizando-o por resultados.”

3.2. Percepções dos professores sobre a autonomia docente

Retomamos aqui o sentido Kantiano de percepção, definida como “A experiência é um conhecimento empírico, isto é, um conhecimento, que determina um objeto mediante percepções” (KANT, 1997, p.208). Para isso, nos amparamos nas afirmações de Contreras (2002), quando se debruça na difícil tarefa de “[...] esclarecer o significado da autonomia de professores, tentando diferenciar os diversos sentidos que lhe podem ser atribuídos, bem como avançar na compreensão dos problemas educativos e políticos que encerra.” (p. 24)

Partimos da afirmação de que o significado discutido pelo autor está relacionado à percepção pessoal, no sentido de que o professor, enquanto sujeito inserido em uma sociedade, tem em suas práticas, elementos que o moldam e que conduzem seu trabalho, sejam elas regras, material, estrutural, ou mesmo sua própria intenção de agir.

Assim, organizamos subitens que aglutinaram alguns entendimentos em comum e que irão nos amparar em uma visualização com maior cuidado e com a devida importância de cada singularidade apresentada nas falas dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

3.2.1. Autonomia como liberdade de decisão e independência:

Neste primeiro eixo aglutinador reunimos as percepções de autonomia identificadas pelos professores como sinônimo de liberdade de decisão e independência, no sentido de uma autoridade unilateral exercida pelo professor que não admite a intervenção ou influência. De forma predominante, observamos que 64,44% dos professores percebem autonomia como liberdade de decisão e independência:

Desenvolver minhas atividades sem intervenção de outros (P1).

Ser capaz de fazer as coisas por si só. (P2)

Autonomia no meu entender é quando a pessoa tem independência para realizar suas tarefas ou atividades sem interferência de alguém. (P3)

Ter a capacidade de reger minha sala de aula sem interferência externas. (P22)

Capacidade de fazer suas próprias escolhas e tomar suas próprias decisões sozinho. (P43).

Assim, a prática docente e a percepção de autonomia que o professor tem da atividade por ele desempenhada revelam modos de ser e agir desses profissionais na escola. Nesse sentido, cabe destacar uma visão abstrata do ambiente escolar e de seus condicionantes enquanto instituição social, situada e regulamentada, parte de um sistema burocratizado e administrado. Nesse sentido, o entendimento de autonomia como liberdade de ação e ausência de controle, ao mesmo tempo em que expressa uma compreensão limitada dos elementos constitutivos dessa categoria, desconhece o que é o próprio sistema escolar e as condições objetivas de seu funcionamento. Nesse sentido, observamos que os professores P1, P3 e P22 revelam a sua percepção de autonomia, além da liberdade, e acrescentam a não interferência de outros em suas práticas. Os professores P2 e P43 relacionam a sua percepção de autonomia para além das palavras já relacionadas, principalmente a ideia de independência. Além disso, identificamos nas falas

dos professores a menção do “eu” quando mencionam “minhas atividades”, “minha sala de aula”, “por si só”, demonstrando ações de autoridade, que indicam a presença de *status*. Estas ações individualizadas parecem corresponder à concepção de autonomia descrita por Contreras (2002) como Especialista Técnico⁴⁸.

Destacamos nas falas dos professores P14 e P19 que ambos representam os professores que relacionam a sua percepção sobre autonomia à possibilidade de ter liberdade de escolha em suas práticas docentes. Também percebemos a inquietação frente às fiscalizações exercidas pelas instituições, que, na maioria das vezes, acabam interferindo na prática docente. Segundo nos apoia Apple (1989) *apud* Sacristán (1991) “[...] a intensificação do trabalho docente, com uma sobrecarga de atividades relacionadas, direta ou indiretamente, com o ensino, a avaliação, a gestão etc.” (p.72) e como complementação, afirma ainda que

É importante confrontar esses mecanismos que afetam a profissão docente com uma visão idílica e carismática, tantas vezes transmitida nas instituições de formação de professores, que fazem tábua rasa das condições concretas do posto de trabalho. (APPLE (1989) *apud* SACRISTÁN, 1991, p.72)

Entendemos que a autonomia, mencionada aqui como liberdade de ação, diz respeito à própria adequação do professor às regras estabelecidas.

Fundamentamos as análises das próximas falas com a afirmação de Woods (1991): “É evidente que existem muitos outros constrangimentos: as pressões reformistas exercidas pelo corpo docente, as exigências de um maior controle e avaliação profissional.” (p.147)

As falas dos professores a seguir mencionam a autonomia, relacionando a liberdade com a possibilidade de criatividade: “Liberdade de criação e produção de aulas e atividades” (P7) e “Ter a liberdade de decidir e propor novas ideias.” (P30)

Ao selecionarmos estas falas, notamos que a palavra “liberdade” aparece em dois momentos, e nos aponta a possibilidade de ser exercida profissionalmente no âmbito da sala de aula. Como destaca Contreras (2002),

⁴⁸ Autonomia como *status* ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência [...] (CONTRERAS, 2002, p. 192)

essa percepção se assenta numa visão individualista e solitária do trabalho docente, pois

[...] sugere uma imagem de autonomia como *status* pessoal de independência, de resistência às influências e, portanto, está associado com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento, a partir da qual se é capaz de decidir e resolver as atuações profissionais de modo solitário. (p. 197-198)

Ao analisarmos detidamente as respostas dos participantes, percebemos a recorrência de algumas palavras como “liberdade”, “decisão”, “escolhas” e capacidade.

Achamos importante destacar que a menção de liberdade de escolha nem sempre significa ter autonomia, sobretudo porque percebemos que os professores que trabalham no Ensino Médio, nas escolas pesquisadas, possuem a liberdade de agir durante e em suas aulas, embora exista sempre um plano de curso pré-determinado. Ademais, estes mesmos profissionais precisam direcionar suas aulas de acordo com o livro didático, além de estarem periodicamente recebendo as atividades avaliativas bimestrais com questões prontas, as quais não foram pensadas por ele, como já acontece no novo cenário que a BNCC apresenta.

Ao exercer a profissão, o professor está sempre construindo a sua identidade enquanto agente do conhecimento, está em constante busca da sua maneira de se fazer profissional, e, para isso, é inegável a presença das qualidades necessárias à maneira de fazer ou de ensinar. Nesse sentido, Contreras (2002) afirma que a profissionalidade está relacionada “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função daquilo que requer o trabalho educativo [...]” (p.74). E completa:

[...] falar de profissionalidade significa, nesta perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. (CONTRERAS, 2002, p.74)

De acordo com as nossas análises, o posicionamento do autor vem ao encontro das falas dos professores, quando estes mencionam, em seu fazer profissional na escola, a preocupação em colocar em prática suas habilidades e todo o seu conhecimento para o exercício de sua profissão.

3.2.2. Autonomia como capacidade pedagógica técnica e política de desenvolver o trabalho

Neste eixo, aglutinamos as percepções de autonomia manifestadas pelos professores enquanto capacidade pedagógica, técnica e política no desempenho do trabalho docente. Destacamos que 22,22% das falas dos entrevistados articulam-se em torno desse eixo:

Quando o tenho o direito de decisão na minha sala. (P5)
Poder ministrar minha aula sem perseguição da coordenação e direção, mas pelo contrário, quando ‘as mesmas’ atuam como parceiras. (P11)
Capacidade de buscar ou solucionar problemas do dia a dia, de decidir qual a melhor forma de desenvolver uma aula, ou de avaliá-los. (P23)
Ter a liberdade de adotar metodologias de ensino fora daquelas que são impostas pelo sistema estatal. (P39).
O professor poder desenvolver seu trabalho levando em conta o conhecimento que ele tem de seu público sem tanta burocracia. Sem um padrão preestabelecido pela SEE. (P44)

Podemos perceber, nas falas destacadas, que os professores demonstram exercer a autonomia quando a relacionamos ao âmbito da sala de aula. Por outro lado, percebemos também a limitação quando observamos que, em suas práticas e planejamentos, eles ainda são obrigados a seguir as determinações dos livros didáticos, que seguem um currículo pré-determinado, assim como as regras da escola e, até, da Secretaria de Educação Estadual.

Para Contreras (2002) a autonomia é percebida como “*status* pessoal de independência, de resistência às influências e, por tanto, está associado com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento”, na qual predomina a hierarquia e a imposição. (p.197-198)

Nesse sentido, o ensino é relacionado aos resultados determinados anteriormente, e não uma criação que parte da prática dos professores. Em outras palavras, é uma prática que se utiliza de ações reprodutivas para conduzir seus alunos a atingirem os objetivos já traçados.

Podemos perceber que enquanto P11 se refere a “coordenação e direção”; P39 sinaliza as metodologias impostas pelo sistema estatal, que é novamente mencionado por P44. Quando olhamos para o que está implícito na fala de P5, quando menciona o “direito de decisão”, se revela a hierarquia por

trás do seu discurso. O mesmo acontece com a palavra “capacidade”, na fala de P23.

Nesse sentido, o autor complementa que “os docentes, como *experts* do ensino, não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação.” (CONTRERAS, 2002, p.96) O modelo descrito corresponde ao profissional técnico, aquele que compreende as suas ações, visto que ele percebe que está inserido nesse processo, mas estas ações dizem respeito à aplicação de decisões técnicas.

3.2.3 Autonomia como capacidade de realização do trabalho comprometendo-se com a aprendizagem dos alunos e compreendendo as condições sociais e institucionais do ensino

Em nossas discussões, ressaltamos a problemática em torno da percepção de autonomia docente, porém, temos que ressaltar que muitos elementos contribuem para que o professor consiga olhar para si mesmo e definir qual é, de fato o seu papel em meio a um contexto de constantes mudanças de caráter cultural, social ou político. Uma vez afetado por esses elementos, torna-se difícil entender em qual parte ele encontra-se inserido. Giroux *apud* Lanza (2020) nos aponta a importância da figura do professor quando afirma que

A influência que o professor exerce sobre as gerações mais jovens decorre do mandato que a sociedade civil lhe confia e à sua autoridade moral, decorrente de seu saber, sua experiência, sua posição hierárquica e da natureza de seu trabalho. (p.84)

O autor defende o docente enquanto profissional reflexivo e, assim, um indivíduo que relaciona as suas ações não só ao resultado, mas na condução para este. As falas analisadas demonstram uma preocupação da profissão docente relacionada à aprendizagem dos alunos.

Autonomia é quando eu chego em sala de aula, e começo a explicar ‘pros’ alunos o que eles devem e não devem fazer, ter e tomar! Exemplo: Eu como professor chegar para o aluno e ajudar ele a ficar independente e responsável nas suas obrigações, nas suas tarefas em sala de aula ou no seu trabalho, ensinar com que o aluno tome suas próprias decisões certas quando for necessário, para que ele não tenha problemas no futuro. É importante também ter em vista o

valor que a escola tem para seu desenvolvimento, e que seja merecedor do seu conhecimento. (P6)

Princípio de direito para a atuação educacional, especialmente no que diz respeito à sala de aula, e sempre associada a outros princípios, como o da liberdade com responsabilidade. (P10)

No meu entendimento, é a capacidade de reflexão e autorreflexão crítica desenvolvida pelo professor. (P12)

Autonomia na minha profissão, acredito que seja o ato de ter alguma ideia ou proposta, ter apoio da coordenação e liberdade de implementação. Além da possibilidade de discutir assuntos polêmicos em sala de aula e escolher de maneira mais adequada os conteúdos, independente da imposição de um currículo que muitas vezes é inadequado e ultrapassado. (P16)

Os professores pesquisados demonstram a responsabilidade que possuem em relação às suas práticas, bem como com o aprendizado dos alunos e os resultados alcançados junto a gestão escolar. Assim, Giroux (1990a, p.382 *apud* Contreras, 2002, p. 158)

[...] entende que os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

Ainda de acordo com Contreras (2002), o exercício de autonomia profissional dependerá não só da sua relação professor/aluno, mas do modelo que ele adotar em suas práticas. Nesse sentido, destacamos a profissionalidade como um indicativo de profissional que expressa “seu sentido em função do que requer a prática de ensino” (CONTRERAS, 2002, p.74), ainda assim, o autor destaca que isso o torna um “bom professor”.

Para ilustrarmos as nossas discussões, destacamos a fala do professor P6 e sua preocupação em desenvolver o conhecimento e tornar o aluno preparado para seguir além da escola. Para isso, ele destaca a necessidade de se perceber no contexto escolar.

Ao observarmos a fala de P12, percebemos indícios de um profissional reflexivo⁴⁹, que se demonstra sabedor de sua posição na relação aluno-professor. Aparentemente, esta é uma relação desigual, mas que este profissional, munido da ética, consegue, em suas práticas docentes, fazer com que o aluno adquira conhecimento necessário para obter sucesso.

⁴⁹ Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista (CONTRERAS, 2002, p. 192).

3.3 A autonomia e as condições institucionais

Ao considerarmos a percepção de autonomia como construção individual do sentido atribuído a ela, é importante destacarmos que esse conceito não deve ser estanque, mas algo que está em constante construção, porque está ancorado nas experiências e as práticas docentes, que vão se moldando de acordo com o contexto social, político e econômico a que estão submetidos no cotidiano.

Assim, entendemos que a concepção de autonomia que estamos pesquisando não deve produzir um sentido isolado, e sim práticas e ações que devem ser construídas em conjunto, mas é preciso que, nessa construção, não ocorra nenhum cerceamento da liberdade do professor sobre o que e como deve preparar suas aulas.

Ocorre que existe uma confusão nesse sentido, uma vez que, para alguns professores, a autonomia está restrita a suas ações dentro do espaço de sua sala de aula. Entendemos que essas ações vão além disso, e é nesse maior limite espacial que o professor se depara com os limites institucionais que são impostos no exercício da docência. Muitas vezes esses discursos são rebuscados por ideologias que atribuem ao professor a responsabilidade de esse processo dar certo. Em outras palavras, o professor é cobrado pelo número de alunos em recuperação, pelo número dos alunos reprovados ou até pela nota baixa das atividades avaliativas.

Ao analisarmos as falas dos entrevistados, podemos perceber que 35,56% indicam que as condições institucionais que eles julgam determinantes para o sucesso de suas práticas pedagógicas estão ligadas à Gestão da escola, seja na figura do Gestor/Diretor, seja na figura das Coordenações Pedagógicas e de Ensino.

Por outro lado, 53,33% dos professores entrevistados apontam como fator limitante para sua autonomia a falta de apoio por parte da Gestão da escola, chegando a classificá-la como fator que age negativamente, neste sentido. Assim, os sujeitos da pesquisa responderam ao questionamento em relação ao que eles consideraram como ações institucionais que contribuem para as suas práticas, não necessariamente correspondendo à realidade vivenciadas por eles.

No cotidiano das escolas, as relações entre a Gestão e os professores pode significar uma “zona de conflito”, conforme podemos observar:

[...], a colaboração de todos os profissionais da escola para que se tenha um ambiente propício para a aprendizagem do aluno. (P4)
Quando impõem projetos, provas, assuntos que não *conversa* com o público alvo. (P8)
Ser chamado na sala da coordenação para minimizar minha prática de ensino, isso mostrou que o sistema está acima da minha prática de ensino. (P31)
Quando nos podam e nos obrigam a realizar tarefas apenas pela nota. (P37)

A partir dessas falas, pudemos confirmar nossa percepção no sentido de que os professores se sentem invadidos em suas práticas quando há a interferência pelas condições institucionais. Assim, após buscarmos as condições que podem ser determinantes para as práticas docentes, oportunizamos aos professores que apresentassem condições pedagógicas que poderiam potencializar ou limitar seu trabalho e, também, a sua autonomia. Dessa forma, dentre as falas colhidas, percebemos que um bom ambiente escolar que ofereça um espaço adequado, bem como, materiais e meios necessários para o desenvolvimento das aulas. Entre eles, materiais de acesso às tecnologias e internet representam, para 31,11%, dos entrevistados, um fator determinante para o bom andamento de suas práticas pedagógicas.

A partir destas falas, podemos notar que as indicações estão mescladas entre as condições que potencializam ou que limitam.

Material didático adequado e ambiente de trabalho propício para a prática educativa. (P3)
Estrutura física da escola, acervo e material disponível, apoio pedagógico etc. (P23)
Quando se tem condições de trabalho, quando o espaço de trabalho garante acesso a mecanismos que auxiliam no desenvolvimento do trabalho. (P45)
Falta de apoio; falta de material didático. (P1)
O auxílio pedagógico e os materiais para uso diário. (P2)
Potencializam buscando um ambiente mais agradável e harmonioso. Limitam com a falta de material e com muito relatório burocrático. (P30)

Embora possamos inferir que os professores relacionam suas práticas às condições adequadas para o desenvolvimento de seu fazer pedagógico, Contreras (2002) complementa:

[...] a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições

trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais [...] (p. 195)

Nesse sentido, o autor nos apresenta a necessidade de autonomia, seja em relação à sua condição trabalhista, seja na condição de uma necessidade importante para a prática educativa e seus resultados.

3.4. Manifestações da autonomia em sala de aula

O espaço de sala de aula não é um lugar mágico onde o professor tem liberdade de fazer o que quiser, ao contrário, ele é material e plural, envolve diferentes sujeitos e apresenta um ambiente social e político.

Na minha aula, para o aluno entrar depois que eu já estiver na sala, tem que pedir licença. Se um aluno desrespeitar a mim ou qualquer um aluno na sala de aula, ele sairá da sala, levará suspensão e só retorna à aula acompanhado do responsável. Houve uma situação em que pedi que os alunos se reunissem em grupos para fazer um trabalho e apresentar. No dia que pedi os nomes dos componentes do grupo para a apresentação, que seria na aula seguinte, nenhum componente do grupo mencionou o nome de um aluno que faltava muito. No dia da apresentação eles teriam que mostrar o conteúdo do trabalho trocado entre eles através do celular, um grupo não tinha nada que comprovasse que um aluno faltoso tivesse participado do trabalho e queria que eu o pusesse no trabalho deles. Eu disse que não faria. A classe toda foi contra minha atitude e, como não houve consenso, cancelei o trabalho e eles fariam uma prova no lugar do trabalho. No dia em que seria a apresentação do trabalho, levei as provas. Eles não queriam fazer. Chamei coordenação, depois direção. Eles tiveram que fazer a prova. A direção só queria saber se o conteúdo da prova tinha sido dado, o que foi confirmado pela coordenação. (P4)

Na fala de P4, quando solicitado a relatar uma prática pedagógica em que exercesse autonomia, identificamos o exercício da sua autoridade, que lhe é de direito. Assim, é importante destacarmos que autonomia não é sinônimo de autoridade. Percebemos, ainda, uma relação de conflito entre alunos e professor. Além, disso, apresenta características de uma autoridade unilateral e de uma autonomia ilusória, com dependência das diretrizes.

Em oposição à autoridade demonstrada anteriormente, nas falas que seguem percebemos indícios do exercício de uma autonomia vista como responsabilidade moral do indivíduo, ao considerar os diferentes pontos de vista e o equilíbrio na realização das pretensões educativas.

Procuro ser um facilitador, pois, entendo que cada aluno tem seu tempo e ritmo, tentando fazer com que o aprendizado seja mais interessante é tentando sair da lógica de decorar conteúdo. (P3)
O aluno tem essa autonomia até mesmo sem ele perceber, sempre proponho uma prática experimental e, na maioria das vezes, fica critério do aluno a escolha dessa prática e como ele vai conduzir. (P30)

A utilização de métodos diferenciados para que possamos atingir os objetivos de aprendizagem podem ser reflexo de autonomia docente. Inovar, criar, fazer diferente, requerem do profissional o pensar e o agir de forma responsável, atuando no coletivo e transformando as condições institucionais e sociais do ensino. Nas falas abaixo, encontramos traços deste tipo de autonomia, de um pensar pedagógico em defesa dos valores do bem comum.

Quando posso criar um projeto e executar sem está preso aos preconceitos religiosos ou culturais. (P8)
P2P (trabalho em pares), ABP (aprendizagem baseada em problemas), sala invertida, o uso pedagógico do celular, e sair da sala para outros espaços educativos. (P10)
Trabalho com o método da Andragogia. (P11)
Criar aulas práticas dentro de uma sala de aula lotada de alunos, mesmo não tendo laboratório e equipamentos. (P18)

Falar em exemplos de práticas nos parece uma tarefa fácil de resolver, mas se falarmos em práticas educacionais que utilizem autonomia, podemos perceber que os professores a relacionam ao “novo”, ao “criativo”, ou seja, para exemplificar a possibilidade de autonomia, não obtivemos nenhum professor que relatasse uma prática diferente daquela que já é exercida por ele.

De fato, não estamos tecendo uma crítica, neste sentido, mas as falas coletadas nos apontam que as práticas do cotidiano parecem ter o sentido diferente da presença de autonomia em seus exemplos apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa originou-se de questionamentos desenvolvidos na condição de aluna da graduação, tendo continuidade após minha inserção profissional na docência. Nesse percurso, a questão da autonomia profissional – possibilidades de sua plena realização, limites e sentidos -, permaneceram como questões problemas a suscitar minha curiosidade. Durante toda a minha vida acadêmica, e mesmo após já estar exercendo a docência, este questionamento sempre me causou um certo incômodo, e foi justamente este fato que me impulsionou no Mestrado em Educação a buscar respostas para o tema.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar e compreender as percepções docentes sobre a autonomia profissional e seus desdobramentos em termos de atuação profissional de professores que trabalham no ensino público urbano da cidade de Rio Branco/Acre. Para tanto, foi definido um problema central de pesquisa e delineadas questões específicas que nortearam a nossa pesquisa: Que percepção de autonomia profissional os professores que atuam em escolas de Ensino Médio de Rio Branco, Acre, manifestam e, como esta percepção se concretiza no trabalho docente em sala de aula? (a) Qual a percepção dos docentes sobre a autonomia profissional? (b) Quais condições e/ou fatores favorecem ou limitam o desenvolvimento do trabalho docente e a autonomia profissional em sala de aula? (c) De que forma sua percepção acerca da autonomia profissional se relaciona com sua atuação cotidiana em sala de aula? Para isso, utilizamos o sentido kantiano, como primeiro filósofo a apresentar o conceito de autonomia e, ao mesmo tempo, indagarmos sobre a percepção de autonomia, o que justifica a intenção de buscarmos os entendimentos subjetivos baseados em suas visões de mundo para entendermos a relação entre as suas práticas e o conceito de autonomia.

Para a condução de nossas discussões, apresentamos o nosso posicionamento quanto à implantação da BNCC. Apesar de entendermos a necessidade de uma reforma na área da educação, deixamos claro o nosso posicionamento contrário às determinações nada democráticas e, muito menos participativas desta normativa que, por meio de imposições, entendemos que vão contribuir ainda mais para a diminuição da autonomia do professor. Além

disso, a retirada de algumas disciplinas e a possibilidade de unir os saberes por áreas poderão resultar em desemprego destes profissionais. Outra consequência importante nessa transição é o aumento da proletarização do trabalho docente ocorrida a partir da autonomia perdida, o que discutimos em nossa pesquisa amparados pelo referencial teórico de Contreras (2002). Neste sentido, existem alguns conceitos que se interrelacionam como a responsabilização do professor quanto aos resultados obtidos, e isso nos remete ao que o autor chama de “desqualificação técnica”, entendida como a perda do sentido ético implícito no trabalho. É importante destacarmos que as diferenciações entre os conceitos de profissionalidade que requer ações coletivas e apresenta indícios de autonomia e, do profissionalismo que possui ações influenciadas pela ideologia e que podem levar à proletarização do professor.

Amparados pelas discussões teóricas que nortearam o processo de coleta e análise dos dados empíricos apresentados pelos sujeitos que participaram deste estudo, caracterizam-se como principais achados de pesquisa os resultados a seguir apresentados.

Percebemos que a maioria dos professores indicaram suas insatisfações baseadas em questões como a sobrecarga de trabalho, as dificuldades em exercer sua profissão devido aos engessamentos encontrados em sua profissão, como: as legislações vigentes (LDB, PCNs, Planos de Cursos, entre outros), as determinações por meio de regras oriundas da SEE, da Gestão e dos próprios resultados esperados.

Como já mencionamos, a iminente implantação da BNCC será mais uma determinação a qual o professor deverá seguir de forma imposta. E pior, há um terreno desconhecido a ser percorrido a partir da vigência da BNCC e que, percebemos que há uma certa ingenuidade dos professores em relação aos resultados que essa normatização trará.

Além da sobrecarga, percebemos a insatisfação dos professores em relação ao salário recebido e ao prestígio (ou falta dele). Essas constatações foram reafirmadas pela busca de uma segunda graduação, além do desejo em exercer outra profissão, diferente da licenciatura.

Não podemos deixar de citar que muitos dos professores que participaram de nossa pesquisa indicaram que escolheram a profissão por gostarem de ser

professores, no entanto, também é necessário que se destaque que esse sentimento de empatia quanto ao exercício da profissão, de acordo com os dados obtidos, vai sendo superado à medida que os professores vão se deparando com os obstáculos que, de maneira geral, vão condicionando essas práticas aos resultados esperados e que, geralmente são cobrados, quando se apresentam negativos, ou premiados, quando se apresentam positivos.

Em um mundo capitalista, percebemos que a educação está a serviço dos resultados numéricos, e não na aquisição do conhecimento. Isso contribui para a proletarização dos professores e, de acordo com os dados coletados, percebemos que há uma prevalência do contrato provisório ou precário, o que condiciona esses professores aos resultados positivos sempre. É em nome do profissionalismo que o professor realiza o seu trabalho sem a serviço de uma ideologia que exige que ele seja “criativo” todos os dias, que ele realize o seu trabalho ou o excesso dele, e, quando não alcança os objetivos traçados, é ele próprio que se culpa, por entender que não realizando a sua função profissional de forma suficiente.

Quanto as percepções de autonomia, que norteou a nossa pesquisa, verificamos, por meio dos dados empíricos coletados, que não há uma unanimidade quanto ao seu significado, tanto em teoria quanto na prática. E são justamente esta pluralidade encontrada na significação de autonomia enquanto prática docente que nos desafia a buscar esses diferentes entendimentos dos professores que contribuíram para a realização desta pesquisa, sejam professores iniciantes, ou mesmo, àqueles com algum tempo na docência.

Percebemos a prevalência de sinônimo apontados pelos professores entre autonomia e liberdade. Esta também foi associada ao sentido de independência por alguns participantes. Porém, vale destacar que essa significação nem sempre foi associada à prática em si. Observamos que o espaço da sala de aula continua a ser apontado como o lugar da prática, da liberdade e da independência do professor. Nesse sentido, notamos que, algumas falas, demonstram um sentimento de invasão deste espaço por meio das condições institucionais

Mas, ao aprofundarmos a nossa pesquisa, obtivemos resultados que demonstraram que, apesar desta constatação, o professor encontra-se entrelaçado a outros fatores determinantes para que a suposta liberdade vai sendo sobreposta por questões como o baixo salário, a sobrecarga de trabalho, a própria legislação e as determinações na hierarquia acabam dificultando a percepção do que é autonomia nas práticas docentes.

É inegável que os professores possuem responsabilidade quanto às suas práticas. Remetemos esses valores ao conceito apontado por Kant, quando se planeja uma aula, se programa um assunto a ser repassado em sala de aula, estamos sempre pensando na racionalidade destas práticas que, concomitante, devem estar de acordo com uma lei moral. Nesse sentido, percebemos nos relatos dos professores que é em sala de aula que existe o entrelaçamento entre a liberdade e a moralidade de suas ações.

Apesar de apontarem que escolheram essa profissão por escolha, pela identificação com o ato de ensinar. Ficou nítido que o exercício da docência é mais do que apenas uma identificação, perpassa os planejamentos, uma vez que o professor exerce a sua profissão além do limite da sala de aula.

E é nesse momento que observamos a dificuldade encontrada pelos professores quando solicitados a apontarem as suas percepções quanto a autonomia em suas práticas. Nossas pesquisas demonstraram que essa dificuldade não está associada ao tempo de prática e nem a carga horária exercida pelo professor. Tampouco o tipo de contrato ao qual o professor esteja vinculado à escola.

Vai além disso, é um entendimento que está dissociado à teoria, e que se entrelaça à subjetividade de percepção em suas práticas e na busca dos resultados.

Ao buscarmos amparo em Contreras (2002), quando apresenta que, relacionado às práticas relacionadas à autonomia, percebemos que existem diferentes nuances que nos remetem aos diferentes modelos de professores relacionando esses modelos a maiores ou menores indícios de autonomia nas práticas docentes.

Esperamos que, com essa pesquisa, consigamos avançar e atualizar as percepções de autonomia nas práticas docentes, bem como, a possibilidade do exercício de reflexão sobre essa problemática, pois, muitas vezes, na correria do

cotidiano e na urgência em realizar todas as exigências solicitadas, o professor não consegue perceber, em sua plenitude, a existência, o significado e a possibilidade de autonomia em suas práticas, que vêm sendo cada vez mais atingidas por meio da implementação da BNCC em suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

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

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2012.

_____. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: Imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AURÉLIO DIGITAL. **Autonomia**. In: Dicionário Aurélio da língua portuguesa. 2020. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/dicionarios/aplicativo-aurelio-digital/>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente**: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35- 60.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anízio Teixeira. **Estatísticas**. Censo da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 de dez. 2020.

BARBIANI, Rosângela. **Sobre o ato de conhecer e o conhecer em ato... onde está o sujeito da frase?** In: Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 9, Porto Alegre: Abepess, CD-ROM, 2004.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e Autonomia dos Professores**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; GUERIOS, Ettiène. **Mestrado profissional em educação**: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. Educ. rev. [online]. 2017, n.63, pp.35-51. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49806>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

CARSPECKEN, Phil Francis. **Pesquisa qualitativa crítica**: conceitos básicos. In Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.
CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. v.11. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública**. In: Revista Horizontes, São Paulo, v.36, n.1, 2018.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução com introdução e notas de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

_____, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Martin Claret: 2004.

_____, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. de João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2018.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento” (Aufklärung)?** In: Immanuel Kant: textos seletos. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 63-71.

LANZA, Maria Lúcia. **Ser bom professor: desafios**. Curitiba: Appris, 2020.

MAGALHÃES, Izabel *et al.* **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa quantitativa**. Brasília: UNB, 2017.

MANCEBO, Deise. Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In: MANCEBO, Deise; VILELA, Ana Maria Jacó. (Org). **Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORA, Jose Ferrater. **Dicionário de filosofia**, tomo II (E-J). Trad: Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15- 34.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: de Spinoza a Kant. v. 04, São Paulo: Paulus, 2005.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1991, p. 61-92.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n.4. p. 54-84, ago./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em 09 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4>

_____, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, v. 3, n. 22. p. 1-6, jul./ago. 1984. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1886/1625>. Acesso em 09 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.3i22>

SCHNEEWIND, Jerome. Kant e a moralidade como resultado de nossa autonomia. **IHU Revista do Instituto Humanitas**. São Leopoldo/RS, ano XIII, n. 417, p. 06-09, Mai/2013. Disponível em: < <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4942-vempraru-ouono-brasileiro-leituras>> Acesso em 19 nov. 2020.

SCREMIN, Mayra. A exaltação da razão no iluminismo e a crítica à razão instrumental da escola de Frankfurt. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 7, n. 17, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D' ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008, p.13-20.

WOODS, Peter. **Aspectos sociais da criatividade do professor**. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1991, p. 125-153.

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

<<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ANEXOS

ANEXO I

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO

I - INFORMAÇÕES GERAIS DOS PARTICIPANTES:

1. Qual seu sexo?

A () Feminino

B () Masculino

2. Qual a sua idade?

A () 23 a 32 anos

B () 33 a 42 anos

C () 43 a 52 anos

D () 53 ou mais

3. Com referência a sua atuação docente, possui licenciatura em:

A () Português

B () Matemática

C () História

D () Geografia

E () Física

F () Química

G () Filosofia

H () Sociologia

I () Artes

4. Em que instituição completou sua formação?

A () Pública

B () Particular

5. Qual o ano de conclusão?

6. De que forma você realizou seu ensino Superior?

A () Presencial

B () Semipresencial

C () À distância

D () Outro (especificar) _____

7. Tem outras formações acadêmicas? Se sim, qual ou quais?

8. Você acredita que o salário que você recebe para exercer as suas práticas profissionais contempla o seu esforço? Por que?

II - INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA DOCENTE

1. Quais foram as razões de escolha na profissão docente?

2. Há quanto tempo você é docente?

A () Entre 1 e 5 anos

B () Entre 6 e 10 anos

C () Entre 11 e 15 anos

D () Entre 16 a 20 anos

E () Mais de 20 anos

3. Se pudesse, escolheria outra profissão? Qual?

4. O que você gosta na profissão?

5. O que você não gosta na profissão?

6. Que tipo de contrato que você possui com a Secretaria de Educação?

A () Concursado Provisório

B () Servidor Efetivo

C () Contrato direto.

7. Você trabalha em quantas escolas?

A () Somente uma, num único turno.

B () Somente uma, em dois turnos.

C () Em duas escolas, em turnos diferentes.

D () Em mais de duas escolas.

E () Outros. Especifique.

8. Você trabalha com quantas turmas?

A () 5

B () 8

C () 10

D () 15

E () Outra quantidade: _____

9. Quantos alunos tem em média?

A () 100

B () 200

C () 300

D () 400

E () Mais de 400

10. Quais anos do Ensino Médio você prefere trabalhar? Por quê?

11. Como avalia o seu desempenho com as turmas que você trabalha?

A () Plenamente satisfeito

B () Satisfeito em parte

C () Não estou satisfeito

12. Você acha que o trabalho do professor é prestigiado socialmente? Por quê?

13. Quais as condições necessárias para a sua prática profissional?

III. SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE:

1. O que você entende por autonomia?

2. Você acredita que pratica autonomia em sala de aula?

3. Relate uma prática pedagógica na qual você esteja exercendo autonomia em sala de aula.

4. Quais condições institucionais você julga ser determinante para suas práticas pedagógicas?

5. De que forma as percepções e as condições institucionais potencializam ou limitam a sua prática pedagógica e a sua autonomia profissional?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado: **A AUTONOMIA PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES DOCENTES E SUAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM RIO BRANCO/AC**, conduzida pela pesquisadora, professora Rosemari Presser Savoff Souza e Silva (Mestranda pela PPGE-U FAC – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre), vinculada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, tendo como orientadora a Professora Elizabeth Miranda de Lima (Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Este estudo tem por objetivo geral: estudar as percepções docentes sobre a autonomia profissional destacando os fatores e condições que influenciam, em maior ou menor grau, suas atuações e a carreira docente. Considerando-se, com base no desdobramento do termo autonomia tendo como base a sua introdução filosófica por meio do pensamento de Immanuel Kant e, discutido por Contreras (2002), esta pesquisa tem por objetivo analisar a autonomia profissional docente como base estruturante para o exercício/atuação didático, pedagógica e científica do professor. Você foi selecionado(a) por critério de seleção dos sujeitos do estudo, considerando sua atuação profissional no campo da educação. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Porém, é de suma importância poder contar com a sua colaboração para dar continuidade a minha dissertação de Conclusão do Mestrado em Educação. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder de forma anônima um rol de vinte e seis questões considerando sua atuação, as condições das legislações vigentes e os resultados obtidos no exercício da docência no Ensino Médio público de Rio Branco/AC. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar

públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, por gentileza, confirme a sua concordância no espaço apropriado. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: rosesavoff@gmail.com, 68 99248-2930 (WhatsApp).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

() Sim, concordo com os termos de uso.