

A PROFISSIONALIDADE, OS SABERES E A AUTONOMIA DOCENTE: UMA LEITURA FREIRIANA

Maria José Oliveira Duboc UEFS – CEEALE/Cuba
mariaduboc@ig.com.br

Solange Mary Moreira Santos UEFS - PUC/SP
solange.santos@ig.com.br

Introdução

Ao abordar a temática que elegemos para nossa apresentação neste Encontro Internacional, consideramos oportuno explicitar as marcas presentes de Paulo Freire no texto que produzimos. Esse grande teórico progressista nos mostra em sua obra que não basta entender que é preciso mudar a escola, mas, sobretudo, é preciso acreditar que isso é possível e que essa possibilidade se constrói na luta cotidiana contra sua inviabilidade histórica e nos desafia à ação transformadora.

Nesse sentido, propõe “reinventar a escola”, reconstruindo suas bases, tornando-a um espaço de debate de idéias, de tomada de decisões, de construção de conhecimentos, de sistematização de experiências, enfim, um lugar de formação de sujeitos históricos conscientes de seus direitos, atores de seus destinos.

Consideramos oportuno, ainda, destacar que o presente texto resulta do trabalho que temos desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores, desde 1998, na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, Bahia/Brasil, responsável pela realização de estudos envolvendo a temática “professores”. Foi justamente essa trajetória que nos levou a defender o professor como uma condição fundamental para uma escola “reinventada”, na perspectiva freiriana.

Essa idéia nos leva a considerar, em primeiro lugar, os rumos que vem tomando a sociedade, na qual os saberes científico e tecnológico são por demais valorizados e reservados a seus autores um lugar social de destaque, secundarizando outras formas de apreensão e compreensão da realidade.

Outro aspecto que mereceu nossa atenção é o destaque dado ao docente no interior desse contexto, a quem é conferido um papel de relevância embora a sua formação se limite ao saber especializado e disciplinar. Conseqüentemente, o docente é, cada vez mais, submetido a condições de trabalho que têm levado a perda de controle e de sentido do seu próprio trabalho. Autores como Contreras (2002), Perez Gómez (2001) Nóvoa (1995, 1997) Gimeno Sacristán (1995) Pimenta (1999) são representativos de tal perspectiva.

Da mesma forma que essa temática se constitui em destaque, uma outra abordagem referente à formação do professor, numa perspectiva dos saberes da experiência, conforma um campo de investigação recente, no âmbito das ciências da educação e tem permitido a formulação de inúmeras indagações gerais ao redor desse tema, como: Que experiências a profissão lhe vem propiciando? Como o professor vê o trabalho que exerce?

Neste artigo, retomamos algumas idéias apresentadas em trabalhos anteriores (DUBOC; SANTOS, 2004; 2005; 2006), para buscar compreender a natureza da profissionalidade docente, investigando os saberes adquiridos na experiência e a autonomia que vai sendo construída na prática. Recorreremos, também, a novas leituras e estabelecemos um diálogo com a obra de Paulo Freire, na perspectiva de ver, de forma original, as seguintes questões:

- De que modo os professores constroem a sua profissionalidade?
- Quais os saberes que os professores produzem? Como e com quem?
- Como os professores se relacionam com os saberes frente às exigências da prática?
- Como concebem a autonomia docente?

Certamente, são questões que requerem um olhar aprofundado, atento e analítico. Sem perder essas características neste trabalho, estaremos discorrendo, de forma sintética, como elas foram respondidas na visão dos sujeitos da pesquisa e à luz de teóricos, que nos têm ajudado a tornar compreensíveis os conceitos com os quais trabalhamos: profissionalidade, saberes e autonomia.

Importa destacar que os resultados apresentados no presente artigo constituem dados parciais de uma pesquisa, que está caminhando para sua finalização. Portanto, não é conclusiva, mas apresenta elementos bastante significativos para o entendimento do objeto de estudo.

A Investigação

A opção de estudar a profissionalidade do professor definiu os procedimentos metodológicos, na perspectiva de compreender os conhecimentos que ele vai produzindo no exercício da profissão e como percebe a autonomia do trabalho que exerce. Vimos, na investigação qualitativa do tipo estudo de caso, o caminho mais acertado a trilhar, uma vez que o tema de estudo está voltado para algo que vai se construindo na relação e nos processos cotidianos e em contextos determinados.

Com base nos postulados de Lüdke e André (1986) é possível reafirmar que a abordagem qualitativa é pertinente na medida em que, o pesquisador, prioritariamente, está em vivência direta com o ambiente de estudo, retratando fielmente a situação estudada; assim, destaca o processo como mais importante, do que o produto. Tais pesquisadoras utilizam os estudos de Bogdan e Biklen (1994, p. 47–50) como suporte de apresentação das cinco características básicas para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) Os dados coletados são predominantes descritivos (...). A preocupação com o processo é muito maior que o produto, (...). O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (...). A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Quando fizemos a escolha por esse tipo de investigação já tínhamos a clareza da importância de acompanhar o dia-a-dia de 9 (nove) professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, do Centro de Educação Básica/CEB que funciona no *campus* da UEFS, aqui denominadas com as letras A, B, C, D, E, F, G, H e I, a fim de manter o seu anonimato na apresentação dos dados.

Nessa perspectiva, utilizamos como instrumentos metodológicos a entrevista e a observação, pois acreditamos que estas duas formas acopladas possibilitam a obtenção de dados significativos para alcance do nosso objetivo, qual seja analisar a profissionalidade dos docentes, os saberes que constroem no exercício da profissão, bem como concebem a autonomia do trabalho que exercem.

Para dar conta desse objetivo, em primeiro lugar, buscamos enfocar a temática profissionalidade.

A Profissionalidade

Falar de profissionalidade implica reconhecê-la como um conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, portanto diz respeito a um conjunto de saberes que, segundo Altet, Perrenoud e Paquay (2003), significa “o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competência reconhecida socialmente como característica de uma profissão” (p. 235).

O termo profissionalidade, conforme expressa a figura I, engloba elementos como capacidades, saberes, cultura, identidade que se referem às noções de profissão e de profissionalização, isto é, diz respeito mais “à pessoa, às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-las em uma dada situação, ao modo de cumprir as tarefas. Ela é instável, sempre em construção, surgindo mesmo do ato de trabalho; facilita a adaptação a um contexto de crise” (p. 235).

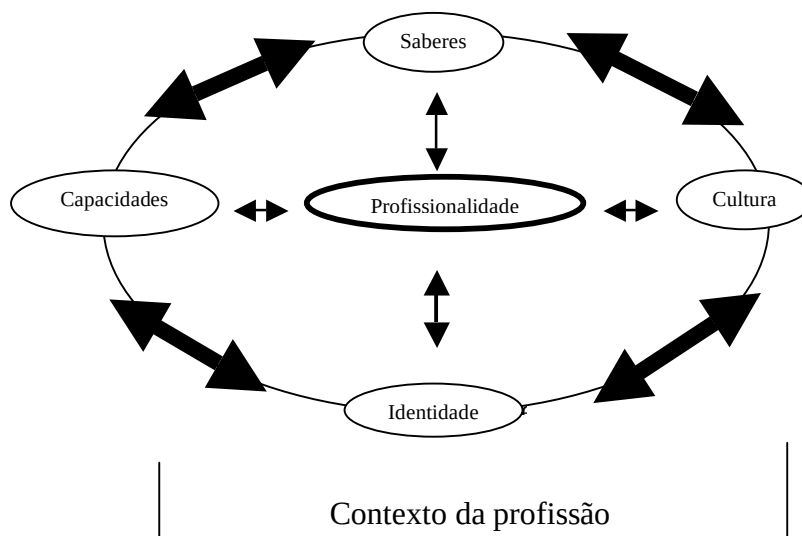


Figura I – Elementos da Profissionalidade

A profissionalidade, dessa forma, concebida encontra ressonância no pensamento de Paulo Freire quando o autor valoriza o contexto da profissão como lugar em que o professor, se realiza na condição de sujeito inacabado e quase se reconhece como tal, buscando reconstruir a sua trajetória profissional atrelado à sua essência humana, que implica em considerar seu papel de sujeito, rejeitando exercer o seu papel de objeto.

Isso significa que o professor é, antes de tudo, homem e como tal comprometido consigo mesmo, nas vários sentidos possíveis de sê-lo. Contudo alerta Freire: “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências quanto mais utilizo do patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com o ser humano (IBDEM, 1996, p. 20).

Ouvindo as professoras a esse respeito, assim se posicionam: “a formação inicial não é suficiente para assegurar a efetivação da docência, tenho consciência que preciso continuar cada vez mais me aperfeiçoando” (Professora B). Também a professora D afirma: “ainda preciso muito estudar, porque quando a gente vai trabalhar um conteúdo precisa estar

preparada para orientar o aluno de forma que ele aprenda”. A professora E ressalta: “a minha formação tem me ajudado, no sentido de saber onde buscar auxílio para a minha profissão”.

Esses extratos ilustram o que Paulo Freire denomina de um pensamento consciente de alguém que sabe o seu valor, se reconhece autor do próprio processo de formação e é capaz de contribuir para transformar a realidade. Desse modo, a formação deve possibilitar a constante produção de saberes.

O desafio da profissionalidade, pois, está na compreensão freiriana de “um ofício feito de saberes”. É nesse sentido que buscamos compreender como os professores da educação básica constroem saberes em suas experiências de sala aula.

Os Saberes Docentes

Segundo André, existem saberes que “vão sendo construídos pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm, as condições e aos recursos...” (1995, p. 81). Conforme a autora, o conhecimento do caminho que o professor faz para chegar a esse saber é fundamental para revelar pistas sobre como formar professores, tanto em nível de formação inicial como nos projetos de formação continuada propostos pelas políticas educacionais, bem como para contribuir na criação de alternativas que apontam novas saídas para a crise atual do ensino.

Nessa perspectiva, situa-se Zabala, afirmando que o professor vai construindo um conhecimento prático, “tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona e que se vão consolidando com um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua ação” (1994, p. 51)

Tardif (2002) por sua vez, considera que o saber é a marca do professor esse se realiza a partir das experiências anteriores e atuais em diferentes níveis; é pessoal, mas também é partilhado no coletivo, no contexto da socialização profissional. Considera que o saber dos professores é um processo em construção, no decorrer da trajetória profissional, uma vez que aprende no processo, ao dominar seu ambiente de trabalho, inserindo-se nele. Também, por meio de regras de ação, interioriza o saber que, na dinâmica construtiva da prática, representa parte essencial deste saber.

Essas idéias nos conduzem a reflexão de Freire, especialmente para quando nos alerta sobre a importância de observarmos;

como nos movemos no contexto concreto de nosso trabalho, em que as relações entre a prática e o saber da prática são indicotomizáveis destacando que, mesmo indicomotizáveis, no contexto da prática, concreto, não atuamos o tempo todo epistemologicamente curiosos, ao contrário, fazemos as coisas, porque temos certos hábitos de fazê-las, o que seja necessário na nossa formação permanente, que nos convençamos de, e nos prepararmos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1998, p 104).

O caminho adequado, para realizar tal intento, ao nosso ver, seguindo os passos de Paulo Freire, é que o professor no exercício da profissão mobilize, articule e organize saberes, de forma intersectiva conforme ilustra a figura II abaixo.

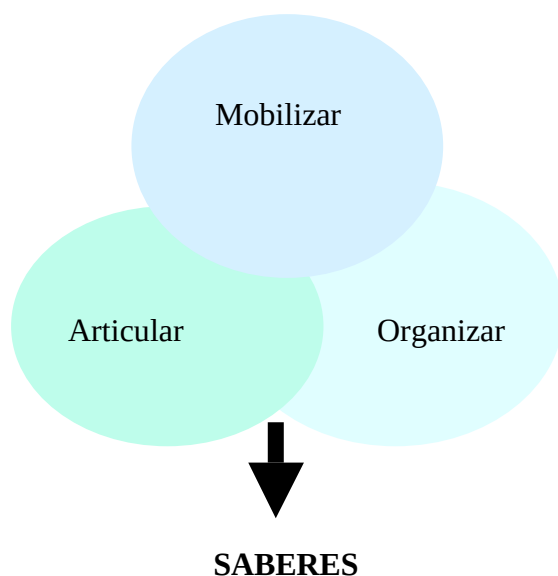


Figura II – Saberes Pedagógicos

As características da figura anterior tornam-se importantes quando se pensa como a professora A que: “o professor tem que ser pesquisador, criativo, buscar remediar qualquer situação inesperada que acontece na sala de aula”. Ou como declara a professora I “Os professores têm que dominar os conteúdos que vão trabalhar em classe, os projetos que estão trabalhando, enfim têm que estudar para fundamentar sua prática”.

Os extratos acima demonstram que os professores, nessa forma intersectiva de mobilizar, articular e organizar os saberes, no exercício da profissão envolvem atividades que os caracterizam como sujeitos do processo de reconstrução dos seus saberes científicos, disciplinares e experienciais.

A Autonomia

Ao tratar de autonomia do professor, é preciso ter em mente os diferentes sentidos que podem ser atribuídos ao termo, bem como compreender os problemas educativos e políticos *que* encerra, especialmente, aqueles relacionados com a concepção de educação sobre a qual estamos nos referindo, encontrando-se, inevitavelmente, associadas ao sentido de autonomia.

A premissa básica de Freire é que o trabalho mecânico do professor cria uma dependência dominadora, que inclui dentre outras coisas uma relação de dominação do educador sobre o educando. Dessa forma: “Um professor autoritário afoga a liberdade do educando amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso inquieto tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano” (FREIRE, 1999, p.66).

Em discordância a essa posição, Freire sai na defesa de um trabalho educativo libertador, no qual há uma relação de troca horizontal entre educador e educando exigindo-se, nesta troca, uma atitude de transformação da realidade. É por isso que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação conscientizadora da realidade que estamos imersos. Sobre essa concepção, a professora C ressaltou: “Um professor que tem autonomia elabora o seu projeto, sabe lidar com a classe, tem autonomia nas suas atividades, tem liderança, sabe o que faz”. Comungando essa mesma concepção, a professora B também ressaltou: “Autonomia é você saber resolver os seus problemas sem depender dos outros. É ter criatividade, procurando resolver os seus problemas de uma forma certa ou contornar os seus problemas sem precisar que os outros determinem o que você deve fazer”.

Nessa perspectiva, a autonomia não estaria desligada do propósito da democratização da sociedade. E a autonomia dos professores, entendida como um processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, das aspirações das comunidades e podem criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas.

A autonomia, na concepção freiriana, está intimamente articulada à idéia do ser humano de “Ser Mais”, ou seja, de uma busca permanente e consciente de ser e de estar no mundo, conquistando uma liberdade que o liberta do individualismo, em direção à vida em comunhão com o outro, como nos indica o autor no extrato do seu livro *Pedagogia da Autonomia*:

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões... A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado... É decidindo que se aprende a decidir (1996, p. 119).

Assim, a autonomia se dá num processo contínuo de construção, caracterizando "inconclusão dos homens e na consciência que dela tem" (FREIRE, 1983, p. 83), colocando-se como uma busca necessária à superação daquilo que lhe impede de ser livre conscientemente.

Considerações finais

Ao tomar a profissionalidade para compreender construção dos saberes da experiência e da autonomia docente, inevitavelmente, fomos ao encontro de Freire, pois as questões da prática estão presentes em sua teoria, ao mesmo tempo em que nela encontramos sustentação para a prática. A partir do diálogo com este educador, destacamos alguns pontos que emergiram dessa investigação inicial:

- as experiências, as situações, os contextos vividos vão construindo e reconstruindo a profissionalidade;
- os saberes resultam do esforço articulado do grupo e do indivíduo, em interseção com o aprender e o ensinar. Assim, no confronto de saberes, é produzido um novo conhecimento;
- a busca de superar os desafios do cotidiano, a conquista da capacidade de decisão e da responsabilidade constituem-se em elementos integrantes da autonomia.

Enfim, construir a si mesmo e ao outro e saber-se enquanto ser inacabado configura-se como o processo de formação profissional do professor. A pesquisa empírica indica que:

- a profissionalidade se desenvolve no dia a dia na relação entre os professores a profissão e a escola.
- os professores preocupados diante da complexidade do trabalho que exercem, buscam na formação encontrar alternativas para dar conta das dificuldades da profissão
- a autonomia é entendida como a possibilidade de criar e resolver as questões didáticas.

Os resultados da investigação demonstram a necessidade de investir mais e melhor em saberes desenvolvidos, no contato com o cotidiano da sala de aula. Na acepção de Freire (1996), é preciso cada vez mais que os professores desmistifiquem a curiosidade

epistemológica e aprendam a recorrer a ela para o desvelamento, o desenvolvimento, maior liberdade, autonomia e a segurança na atuação profissional, produzindo maneiras também pessoais de ser professor.

Referências:

- ANDRÊ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ALTET, PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In: ALTET, PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (Org). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AZANHA, José Pires. Autonomia da escola: um reexame. In: Revista *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DUBOC, Maria Jose; SANTOS, Solange M. M. A profissionalidade e a articulação dos saberes e da autonomia no exercício da profissão docente. In: *Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural*. UFPE: Recife, 2005.
- DUBOC, Maria Jose; SANTOS, Solange M. M. Profissionalidade: saberes e autonomia docente. In: *Revista Olhar de Professor*. Ponta Grossa, Paraná: Editora UEPG, 2004.
- DUBOC, Maria Jose; SANTOS, Solange M. M. Saberes e autonomia: dialogando com a profissionalidade. In: *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE*. Recife, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLER, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1988.
- COURTOIS, B., et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires em enterprise. In.: BARBIER, J. M.; BERTON, F.; BORU, J. J. (Coord.) *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1995.

LUDKE, Menga & BOING, L. Alberto. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docentes. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25,nº 89, set/dez, 2004.

NÓVOA, A. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora,1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, A *prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GÓMEZ PEREZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artemed, 2001.

SILVA, Jair Militão. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*, Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C ; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber*. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, 1991.