



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

JOÃO JUNIOR FERNANDES DE MORAIS

**A AUTONOMIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO:
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**

MOSSORÓ/RN

2014

JOÃO JUNIOR FERNANDES DE MORAIS

**A AUTONOMIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO:
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa.

MOSSORÓ/RN

2014

**Catologação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Morais, João Junior Fenandes de.

A autonomia de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da profissionalização: legislação educacional. / João Junior Fenandes de Moraes. – Mossoró, RN, 2014.

114 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Autonomia profissional - Dissertação. 2. Profissionalização docente. 3. Legislação educacional. I. Costa, Maria Antônia Teixeira da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/ BC

CDD 370

Bibliotecária: Elaine Paiva de Assunção – CRB - 15/492

JOÃO JUNIOR FERNANDES DE MORAIS

**A AUTONOMIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO:
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.**

Aprovado em ____/____/____

Banca examinadora

Profª Drª Maria Antonia Teixeira da Costa (Orientadora)

Profª Drª Normandia de Farias Mesquita Medeiros

Profª Drª Anadja Marilda Gomes Braz

Prof. Dr. Prof. Dr. Walter Pinheiro Bezerra Junior

Prof. Drª. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

MOSSORÓ/RN

Abril de 2014

Dedico o presente trabalho a Deus, pois aprendi que tudo quanto fizermos, devemos fazer como se fosse para o Senhor, dando graças a Deus, por intermédio de Jesus Cristo nosso Senhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida e o presente da salvação, por meio de Jesus Cristo meu Senhor.

A minha família, Da paz (esposa) e Carol (filha) pelo amor, paciência e respeito pelo meu trabalho.

Aos demais familiares, meu pai, mãe e irmãos, pelo convívio e a oportunidade de desenvolvimento moral e emocional.

Aos meus irmãos em Cristo, pelas orações, incentivo e convivência fraternal.

A minha orientadora, Professora Dra Maria Antônia Teixeira da Costa, pelos direcionamentos, paciência, disponibilidade e respeito para comigo.

Aos colegas e demais professores do POSEDUC-UERN, pelos ensinamentos e convivência respeitosa que tivemos ao longo deste período.

Aos colegas (professores e funcionários) da Escola Estadual Pe. Sinval de Medeiros e Escolas da Rede Municipal de Ensino de Tenente Laurentino Cruz-RN, pelo convívio e aprendizagem mútua.

RESUMO

A autonomia do professor, importante elemento da profissionalização docente, se constitui o objeto de estudo desta dissertação. Autonomia é compreendida como a capacidade de domínio (relativo) sobre a sua própria formação e exercício profissional. Assim posto, o presente trabalho discute a temática a partir dos documentos oficiais (legislação educacional) do município de Tenente Laurentino Cruz – RN e da Escola Municipal Senhora Santana, buscando estabelecer relações entre as concepções de autonomia profissional presentes em tais documentos e aquelas discutidas pelos teóricos que abordam o assunto. O Referencial teórico está pautado, pois, nas discussões sobre o processo de profissionalização do magistério em suas distintas dimensões, interna e externa, considerando-o sob uma ótica processual e histórica, por meio da autonomia que, juntamente com outros elementos, compõem a processo de profissionalização do professor. O estudo, em sua perspectiva metodológica, se constitui em exploratório, descritivo e analítico, pois busca identificar e contextualizar os dispositivos legais afetos à temática, além de estabelecer relações com o campo da teorização. Entende-se que o discurso sobre autonomia do professor, presente na legislação municipal e escolar, é vago, pois poucos dispositivos abordam diretamente este elemento da profissionalização docente. Ademais, o perfil de professor, encontrado na legislação educacional analisada, é confuso e, muitas vezes, contraditório, sendo possível verificar a figura do professor com conotação profissional (denominado dessa forma pela própria legislação), porém, apresentando um discurso com forte tendência de professor técnico. Segundo os documentos, portanto, a autonomia do professor seria apenas ilusória. Dessa forma, no âmbito da profissionalização do professor, tal autonomia se configura como uma carência ou demanda e não como uma realidade plenamente estabelecida e configurada por meio dos dispositivos legais, sendo o caráter dual (profissional/técnico), no que se refere ao perfil do professor e da autonomia profissional do mesmo, um grande contribuinte para acentuar essa demanda.

Palavras-chave: Autonomia profissional. Profissionalização docente. Legislação educacional.

ABSTRACT

The teacher autonomy , an important element of teacher professionalization , it is the object of study of this thesis . Autonomy is understood as the ability domain (relative) on their own training and professional practice. Therefore, this paper discusses the theme from the official documents (educational law) of the municipality of Tenente Laurentino Cruz - RN and the Senhora Santana Municipal School, seeking to establish relations between concepts of professional autonomy present in such documents and those discussed by theorists who approach the subject. The theoretical framework is, therefore, in discussions about the process of professionalization of teaching in its various dimensions , internal and external, considering it under a procedural and historical perspective through autonomy, along with other elements make up the process of professionalization of the teacher. The study in its methodological perspective, it is an exploratory , descriptive and analytical , for it seeks to identify and contextualize the theme affects the legal requirements and to establish relationships with the field of theorizing . It is understood that the discourse on teacher autonomy, present in municipal and school law is vague, since few devices directly address this element of professionalization. Moreover, the teacher profile, found in educational legislation analyzed, is confusing and often contradictory, it is possible to verify the figure of the teacher with professional connotation (named thus by legislation), however, presenting a speech with a strong tendency to technical teacher. According to the documents, so the teacher autonomy would only be illusory. Thus, in the context of teacher professionalization, such autonomy is configured as a shortage or demand and not as a fully established and configured by means of the legal reality devices , with dual (vocational / technical) , character in regard to listing the teacher and the professional autonomy of the same , a big contributor to accentuate this demand .

Keywords : Professional autonom . Professionalization. Educational legislation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – A PESQUISA	14
1.1 A pesquisa no contexto da produção acadêmica	14
1.2 Justificando a realização da pesquisa	22
1.3 O problema e os objetivos da pesquisa.....	26
1.4 A fundamentação teórica	34
1.5 O percurso metodológico	37
1.5.1 Caracterização da área de estudo (o município e a escola)	38
1.5.2 Os Documentos e a perspectiva de análise	40
CAPÍTULO 2 – A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR E A AUTONOMIA PROFISSIONAL	43
2.1 A profissão e a profissionalizaçãodo professor: autonomia profissional	43
2.2 Autonomia do professor: breve retrospecto da profissão docente no Brasil	55
2.2.1O Professor Leigo.....	56
2.2.2 O Professor Técnico.....	59
2.2.3 O Professor Profissional.....	61
2.3 A autonomia profissional na formação do professor e no exercício profissional	64
CAPÍTULO 3–A AUTONOMIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL SENHORA SANTANA	75
3.1 A autonomia do professor no contexto das políticas educacionais: O que diz a Legislação?	75
3.1.1 O panorama mundial e latino americano.....	75
3.1.2 O Panorama brasileiro	78
3.1.3 O contexto do Município de Tenente Laurentino Cruz-RN e da Escola Municipal Senhora Santana.....	81
3.2Relação entre Legislação (Municipal e Escolar) e o que dizem os teóricos.	84
3.2.1Autonomia do professor com relação à formação das turmas.....	84
3.2.2 Autonomia do professor com relação à definição das temáticas de ensino.....	86
3.2.3 Autonomia do professor em relação aos demais responsáveis pela educação.	89
3.2.4 Autonomia do professor com a relação à formação profissional	90
3.2.5 Autonomia do professor com relação ao ensino e avaliação do rendimento escolar.....	93

3.2.6 <i>Autonomia do professor com relação à mudança e no desenvolvimento curricular.</i>	95
3.3 O perfil do professor e da autonomia profissional presentes na Legislação Municipal e Escolar.	97
3.3.1 <i>O Professor um profissional da Educação? Que tipo de profissional?</i>	97
3.3.2 <i>A legislação (municipal e escolar) e a autonomia profissional do professor.</i>	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

Ao assumirmos o magistério como profissão, tivemos a oportunidade de vivenciar diferentes experiências no contexto da educação básica da rede pública, entre elas a docência no Ensino Médio da Escola Estadual Pe. Sival Laurentino de Medeiros (rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte), desde o ano 2000. Paralelo a isso, como é comum entre os professores do Ensino Fundamental e Médio, assumimos diversas funções no contexto da Rede Municipal de Ensino do Município de Tenente Laurentino Cruz-RN, tais como Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Silvino Garcia do Amaral, Diretor da Escola Municipal Florência Maria da Conceição e Secretário Municipal de Educação.

As experiências citadas nos trouxeram a oportunidade de pensar a formação e o trabalho do professor, ou seja, a profissão docente, sob diferentes óticas. Enquanto professor, o foco era o contexto da sala de aula. Como coordenador pedagógico, a preocupação eram as grandes indefinições com relação a essa função. Por último, como gestor educacional, a angústia, muitas vezes, era referente à incapacidade de responder às demandas e dificuldades relacionadas não apenas à docência, mas também à escola, de forma mais ampla. Enfim, podemos afirmar que todas essas vivências profissionais foram formativas, na medida em que contribuíram para a reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos, sinteticamente aqui elencados.

Contudo, nem tudo pode ser classificado como dificuldade e infortúnio, no que se refere a esse período ao qual nos dedicamos profissionalmente à educação, pois as mesmas dificuldades que, muitas vezes, nos trouxeram aflições se configuraram como formativas, haja vista que nos impulsionaram a buscar outros caminhos, outros conhecimentos e competências não assegurados pela formação inicial. Dessa forma, entre dificuldades e aprendizagens, estamos construindo a autonomia profissional e, aos poucos, começamos a pensar a respeito da profissionalização do professor, da formação, da prática pedagógica, da valorização profissional e outros elementos que nos levaram aos seguintes questionamentos: que tipo de profissionais somos? Somos de fato profissionais?

Mesmo sem abordarmos estes questionamentos numa perspectiva filosófica ou existencial, estávamos avaliando a nossa própria profissionalização e identidade profissional. Então, nos dedicamos a analisar a formação, a atuação e a valorização do professor, enquanto profissional da educação que deve ter assegurado: sua formação (inicial e continuada), condições de trabalho adequadas e valorização econômica e social capazes de garantir seu desenvolvimento profissional. Esses questionamentos foram tomando outros contornos quando nos deparamos com o processo seletivo para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- POSEDUC/ UERN, para o qual apresentamos uma proposta de investigação que versava sobre a profissionalização da docência de professores da Escola Municipal Senhora Santana, no município de Tenente Laurentino Cruz-RN.

Ao ingressarmos no referido programa, tivemos a oportunidade de verticalizar essa discussão por meio de orientações. Ressaltamos, pois, a contribuição da professora Maria Antônia Teixeira da Costa, bem como leituras e até mesmo conversas com colegas e professores do referido programa. Enfim, houve um afunilamento da temática, visto que o processo de profissionalização do professor apresenta diversos elementos que, inter-relacionados, são fortemente influenciados pelo contexto socioeconômico e político de cada país. No caso do Brasil, muitas vezes, incorpora peculiaridades da legislação e da realidade educacional estadual, municipal e escolar.

Com isso, redimensionamos a temática e priorizamos um importante aspecto da profissionalização docente, a autonomia profissional. Assim, constituímos como objetivo central deste trabalho analisar a autonomia de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senhora Santana, no Município de Tenente Laurentino Cruz-RN¹, à luz da legislação educacional municipal e escolar (1997-2012)², na perspectiva da profissionalização. Destarte, podemos caracterizá-

¹A escolha dessa instituição de ensino se deu em virtude de se apresentar como a única escola de Ensino Fundamental da Zona Urbana de Tenente Laurentino Cruz, bem com apresentar o maior número de alunos e professores dentre as escolas da rede municipal de ensino.

² Para a definição deste marco temporal, consideramos 1997 como o ano inicial, no qual foi publicada a Lei Orgânica do Município de Tenente laurentino Cruz-RN, emancipado politicamente em 16 de Julho de 1993 do, então, município de Florânia. No ano de 2010 ocorreu a última reformulação do Estatuto e do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal.

lo como uma pesquisa de caráter exploratório, documental, que busca descrever e analisar o *corpus* legislativo (documentos educacionais) numa perspectiva crítica.

A fim de garantir maior exequibilidade a esta investigação, definimos objetivos de caráter mais específicos, que, em síntese, buscam identificar os dispositivos legais que abordam a temática, verificando as coerências e/ou contradições entre estes e outros dispositivos da legislação educacional, tanto escolar e municipal, quanto federal, e relacioná-los às concepções de autonomia profissional de professores apresentadas por autores que abordam esta temática.

As razões para a realização desta pesquisa, não são apenas de caráter pessoal, considerando que, enquanto professores, somos cotidianamente levados a pensar sobre aspectos da profissionalização docente e vivenciamos situações nas quais a problemática da autonomia ou falta dela está presente, há, também, a necessidade de refletir acerca da temática a partir da legislação educacional, à qual os professores encontram-se submetidos.

Visto que a realidade vivenciada por muitos professores do Ensino Fundamental se caracteriza pela necessidade de profissionalização e ausência ou precariedade na autonomia profissional, pensamos a realização deste trabalho como forma de contribuir para o avanço das reflexões sobre esse tema dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, mais especificamente na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

De forma geral, este trabalho é constituído de cinco partes. No primeiro Capítulo, apresentamos o contexto do pesquisador e o objeto de estudo, além do problema que instigou à realização da pesquisa, os objetivos do trabalho, as categorias de análise e os procedimentos metodológicos adotados, os quais são, basicamente, a leitura crítica do *corpus* da legislação educacional da escola e do município foco do trabalho à luz da legislação educacional nacional e dos teóricos que discutem a autonomia e a profissionalização de professores. Temos, pois, uma configuração introdutória e representativa do trabalho, dos seus propósitos e da forma como foi realizado. A partir daí, segue o desenvolvimento teórico e empírico da pesquisa.

Logo, no segundo capítulo, realizamos uma discussão de cunho teórico-conceitual, sustentada nas discussões realizadas por autores como Nóvoa (1999), Perrenoud (2000), Ramalho (1993), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Veiga (1998), Veiga e Cunha (1999), Oliveira (2004), dentre outros que abordam mais diretamente a discussão sobre profissionalização docente. Ampliando a discussão temos autores como Contreras (2002) e Freire (1996), que abordam a autonomia profissional e autonomia de professores em especial, buscando subsidiar teoricamente as análises desenvolvidas no capítulo subsequente.

Entendemos que, de fato existem diferentes concepções a respeito da profissionalização e da autonomia de professores, todavia não assumimos a pretensão de alcançar a todas e sim situar a discussão central deste trabalho no âmbito da vasta produção intelectual na qual esta temática está inserida.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos uma breve discussão sobre a autonomia do professor numa perspectiva histórica, com ênfase nos aspectos da formação e atuação do professor nos diversos contextos da história do Brasil. O intuito é identificar e compreender, a partir da leitura de autores como Tanuri (2000), Saviani (2009), Oliveira (2004), Braz (2006), Arroyo (1995) e outros, a formação e trabalho do professor no Brasil, nos diversos momentos históricos, e considerando, sobretudo, as imagens dos docentes numa breve reconstituição histórica. Essa leitura nos forneceu a base para o entendimento do contexto atual (pós década de 1990), delimitando o marco temporal deste trabalho.

No terceiro capítulo, discutimos a já mencionada temática sob a ótica do discurso apresentado pelos documentos (legislação educacional municipal e escolar), buscando estabelecer relações com o referencial teórico-conceitual adotado e com as concepções identificadas nos capítulos anteriores (1º e 2º). Para tanto, abordamos o seguinte grupo de documentos municipal e escolar: a Lei Orgânica Municipal (1997) em seu capítulo IV, o qual se refere à Educação, Cultura e Desporto; o Plano Municipal de Educação (2007), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura; a Lei Municipal 2010, que dispõe sobre a reformulação do Estatuto e do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal; o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da Escola Municipal Senhora Santana.

Em síntese, esse capítulo concentra um esforço intelectual construído ao longo dos capítulos anteriores, culminando com a análise da documentação municipal e escolar em sua relação com os dispositivos legais afetos à temática. Vale salientar, também, que essa discussão leva em consideração os documentos educacionais nacionais, quais sejam, a Constituição Federal de 1988 (especificamente o capítulo III, seção I) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9394/96 (Título VI, que se refere aos profissionais da Educação).

Nas considerações finais, última parte do trabalho, apresentamos uma sinopse do conjunto das discussões realizadas ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA

Neste capítulo, considerado introdutório, apresentamos a discussão inicial deste trabalho, buscando sua contextualização no âmbito da produção acadêmica, como forma de legitimar sua execução frente ao que já está sendo discutido, bem como aquilo que ainda não foi apresentado nessas alterações de uma forma mais ampla. A partir desse contexto, construímos nossa justificativa, enfatizando a carência e relevância da realização de um trabalho com esse objetivo, sobretudo nos âmbitos acadêmico e social.

Desenvolvemos e apresentamos a problemática inicial desta produção a partir do cotejamento com a abordagem de alguns teóricos³, e a legislação educacional (dispositivos legais presentes nos documentos foco deste estudo), culminando, assim, com a definição dos seus objetivos.

Tomando como referência o problema gerador e os objetivos impetrados, apresentamos as categorias de análise que nos servem de referência para a discussão e compreensão da problemática, bem como o referencial metodológico que subsidia esta produção, contextualizando-a e referendando-a a partir de metodologias consagradas e amplamente utilizadas na conjuntura de realização da pesquisa científica.

1.1 A pesquisa no contexto da produção acadêmica

Um importante passo no processo de elaboração de um trabalho acadêmico, é a realização do que, comumente, é definido como uma pesquisa exploratória, que consiste, basicamente, em identificar o que já foi produzido no contexto acadêmico sobre o tema alvo da investigação, relacionando-o com os objetivos do trabalho. Isto é realizado no intuito de verificar semelhanças e diferenças entre os trabalhos já produzidos e a pesquisa realizada. Essa aproximação nos permite refletir e aprender

³Destacamos Nóvoa (1991, 1999), Perrenoud (2000), Ramalho (1993), Ramalho, Nuñez e Gauthier. (2003), Veiga (1998), Veiga e Cunha (1999), Oliveira (2004).

com o que já foi dito, além de abrir oportunidades para avanços nas discussões sobre a temática, indo, inclusive, além do que já foi escrito.

No entanto, é necessário reconhecermos as limitações de um trabalho inicial e exploratório, pois a pesquisa, especialmente no que se refere à busca de trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação, na maioria das vezes, fica restrita às *homepages*, que não necessariamente traduzem o pensamento dos pesquisadores, causando, muitas vezes, algum desconforto e desânimo por parte do interessado na temática. Além disso, mesmo após a identificação dos trabalhos, existe outra ressalva a ser feita, é o fato de que as primeiras aproximações são feitas por meio dos títulos e, em alguns casos, a partir dos resumos, que nem sempre sintetizam o real conteúdo do corpo dos trabalhos. No entanto, essas dificuldades não desqualificam esse procedimento de pesquisa, desde que o pesquisador seja consciente do caráter exploratório e inicial do mesmo.

Assim, realizamos a pesquisa exploratória sobre a temática da profissionalização e autonomia profissional, com foco na legislação educacional, apoiados em trabalhos presentes na Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da UERN e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (homepage). Numa perspectiva mais ampla, nacional, pesquisamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior sobre a temática de nosso interesse.

Essa pesquisa, de caráter apenas exploratório, teve o objetivo de verificar a existência de trabalhos acadêmicos (Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado) que abordassem essa temática. Vale salientar que utilizamos para tal feito o uso de palavras-chave, por meio do mecanismo de busca disponibilizado no *site* da referida instituição. Assim, utilizamos os seguintes termos: “profissionalização do professor, autonomia do professor e legislação educacional.” Optamos por termos mais amplos em virtude da dinâmica de busca apresentada pelo referido *site* e consideramos os títulos dos trabalhos como principal instrumento de identificação da temática. A partir de uma primeira aproximação com o tema de interesse, foi feita a leitura dos resumos com vistas à confirmação daquilo que fora inferido a partir dos títulos.

Considerando o banco de teses e dissertações da Capes, verificamos o seguinte panorama: 340 Dissertações de Mestrado assinalando para discussão da profissionalização docente ou outros elementos relacionados a esse processo. Destas, apenas 12(3,5%) versavam diretamente sobre a profissionalização do professor e somente 06 (1,7%) faziam uma relação direta entre a profissionalização e a legislação educacional. No que se refere às Teses de Doutorado, temos a seguinte situação: 64 apresentam uma grande diversidade de temáticas relacionadas à profissionalização do professor, no entanto, 06 abordam especificamente este tema e apenas 01 trabalho enfoca a relação da mesma com a legislação educacional.

Ainda com relação às teses de doutorado desse banco de dados, quando nos reportamos à temática da autonomia do professor verificamos que dos 408 trabalhos apresentados apenas 09 (2,2%) versavam sobre a temática da autonomia docente, sem, no entanto, fazerem referências diretas ao contexto da legislação e das políticas educacionais de forma mais ampla. De maneira geral, consideramos, pelo menos preliminarmente, que a temática proposta por este trabalho de investigação não está amplamente apresentada no panorama mais geral da Capes, que é nacionalmente representativa da pesquisa em pós-graduação.

Numa perspectiva mais local, ponderamos um levantamento junto à Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da UERN, realizado em Dezembro de 2012. Dentre as monografias de Especialização da referida faculdade, verificamos a existência de um total de 226 trabalhos, produzidos entre 1999 e 2012. Dentre estes, 82 (36% do total) abordam aspectos relativos à profissionalização docente, sendo que, desse percentual, 36 Trabalhos enfocam a formação do professor num caráter mais geral, ou seja, sem especificar ou direcionar a análise para a formação inicial ou continuada. Outros 36 trabalhos versam sobre a formação inicial de professores, 09 sobre a formação continuada destes profissionais e apenas 01 (um) enfatiza a relação entre a formação do professor e o desenvolvimento da autonomia docente.

Assim, podemos inferir, a partir dos dados apresentados, que a profissionalização do professor tem se configurado um objeto de estudo entre os discentes/docentes da faculdade supracitada, especialmente no que se refere aos aspectos da formação docente, em especial, à formação inicial. No entanto, há uma

ausência significativa de pesquisas que tratem de outros elementos da profissionalização, fato que pode ser exemplificado pelo único trabalho, dentre os 226, que aborda a autonomia do professor, enquanto profissional da educação.

Já no que se refere ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, encontramos um quadro um pouco diferente do apresentado pela Faculdade de Educação da UERN. Constatamos que, dentre as 402 Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado apresentadas em uma listagem do site (homepage) do referido programa, em Dezembro de 2012, há 81(20%) que estudam aspectos da profissionalização do professor, enquanto as demais (80% do total) apresentam temáticas diversas, ou seja, uma variedade maior de objetos de estudo, fato que se explica pela variedade de linhas de pesquisas nas quais se subdivide o referido programa.

Destes 81(20%) estudos encontrados na UFRN, a grande maioria, ou seja, 71 abordam (direta ou indiretamente) a formação de professores. Entretanto, dos 81 trabalhos mencionados 31 investigaram a respeito da formação inicial, 11 direcionam suas análises para a formação continuada e os demais enfocam outros elementos da profissionalização. Um fato que nos chama atenção é a pouca abordagem a respeito da autonomia profissional do professor, pois há, na referida listagem, apenas 01 (um) trabalho que aborda esta temática.

Portanto, apesar das especificidades de cada universidade (UERN e UFRN) podemos destacar como semelhança entre ambas a pouca ênfase, no que diz respeito à produção científica, sobre a temática da autonomia profissional do professor (dois trabalhos nos programas de pós-graduação das referidas universidades) e, principalmente, a não relação entre essa temática e a legislação educacional, uma vez que ficou constatada a inexistência de trabalhos nessa perspectiva.

É importante destacar que nossa aproximação teórica inicial não ficou restrita ao que está posto nos bancos de dados aqui apresentados, pois outros referenciais bibliográficos foram consultados, como livros, artigos de periódicos e anais de encontros, a fim de construir um arcabouço teórico e metodológico necessário ao pleno desenvolvimento deste trabalho. Não pretendemos discorrer aqui sobre todas

as referências pesquisadas, mas elencar algumas daquelas que julgamos de maior proximidade com a temática proposta e que, sem dúvida, contribuíram diretamente para a realização da pesquisa.

Vale referenciar Ramalho (1993), que, em sua tese de doutoramento, aborda a problemática da profissionalização docente, quando estuda “*A Questão da Desprofissionalização do Magistério Primário Rural do Estado da Paraíba: a visão das professoras e dos centros formadores*”. É importante salientar que essa contribuição trouxe outros desdobramentos para a realização de trabalhos subsequentes que aprofundaram a discussão a respeito da profissionalização docente, não apenas pela autora, mas por outros pesquisadores que também têm contribuído para essa discussão educacional. Dentre tantos trabalhos realizados a esse respeito, é importante citar o livro *Formar o Professor e Profissionalizar o Ensino* (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003) que traz um maior aprofundamento teórico acerca da profissionalização e da formação de professores, inclusive com uma definição conceitual sobre o termo, a qual tomamos como referência para a realização deste trabalho.

Dentro dessa mesma perspectiva, é necessário citar o artigo *A profissionalização docente: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental* (NUÑEZ; RAMALHO, 2008) que aborda as representações de professoras do Ensino Fundamental sobre o processo de profissionalização, considerando-o como uma unidade dialógica entre a profissionalidade e profissionalismo. O referido artigo apresenta a profissionalidade ligada aos aspectos internos da profissão e o profissionalismo ligado aos aspectos externos. Através da análise dos dados (obtidos por meio de questionários e teste de livre escolha de palavras) ficou constatado que o processo de profissionalização é entendido por essas professoras de forma muito restrita, relacionado, sobretudo, à profissionalidade, o que pode se converter em um fator desprofissionalizante, pois a profissionalização, como já entendida, deve ser abarcada a partir de uma unidade dialógica entre suas duas dimensões.

Ademais, é importante salientar que a discussão sobre a profissionalização docente possui também uma importante contribuição teórica e histórica de Nóvoa (1999). No texto “*o processo histórico de profissionalização do professorado*”, o

referido autor faz uma reconstituição histórica do processo de profissionalização do professor, inclusive periodicizando momentos específicos e estabelecendo marcos que os identificam.

Segundo Nóvoa (1999), o primeiro aspecto a ser considerado no processo de profissionalização do professorado é o fato do professor se dedicar integralmente ao ensino; um segundo aspecto é o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da docência, ou seja, uma licença ou autorização para ensinar; já o terceiro, é estabelecido pela criação de instituições específicas para a formação de professores; por fim, o quarto momento refere-se à constituição (organização) de entidades de classe ou movimento associativo docente.

Além disso, o referido autor afirma que, ao longo dessas fases, foi constituído um conjunto de fatores, considerados determinantes para a construção da profissão docente, que são os saberes e técnicas e os valores morais. É necessário estarmos atentos ao fato de que essa reconstituição se refere ao caso europeu e, mais especificamente, português, sendo assim, esse modelo pode ser usado para compreender o processo de profissionalização do ponto de vista sócio-histórico, desde que sejam consideradas as devidas especificidades do caso brasileiro.

Ainda dentro dessa discussão, citamos duas obras: a primeira organizada por Veiga (1998) e a segunda por Veiga e Cunha (1999) com seus respectivos títulos, *Caminhos da Profissionalização do Magistério* e *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Ambas se constituem em conjuntos de artigos produzidos por diferentes autores que discutem temas diretamente ligados à problemática da profissionalização do professor. No entanto, a obra de Veiga (1998) que é composta por artigos de autores de diferentes países, como Brasil, Portugal e Espanha, propõe um panorama mais amplo dessa temática, perpassando pelos aspectos sociológicos, pedagógicos e éticos da profissionalização do professor.

No que se refere a esta primeira obra, destacamos o próprio artigo de Veiga (1998), que aborda os avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. Nesse artigo, a autora realiza uma leitura crítica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9394/96, especialmente no que se refere à profissionalização do magistério, abordando a superficialidade com que o tema é tratado e a ausência de regulamentação e operacionalização das prerrogativas

legais que apontam para a direção de uma maior profissionalização do professor brasileiro. É importante frisar que esse tipo de reflexão (Leitura crítica de um documento da legislação educacional) se aproxima muito do referencial metodológico deste trabalho, considerando a especificidade da autonomia profissional e da legislação educacional municipal.

Já a segunda obra, na qual Veiga e Cunha (1999) figuram como organizadoras, podemos perceber uma tentativa de refletir sobre as contradições e os desafios postos para a profissionalização docente. Semelhantemente à obra anterior temos um conjunto de artigos, dentre os quais destacamos dois, pela proximidade temática e contribuição para o referencial teórico. O primeiro, de Cunha (1999), aborda a profissionalização docente suas contradições e perspectivas, retratando bem o objetivo da obra como um todo, de forma que realiza uma crítica ao processo de profissionalização docente, pelo menos como ele vem sendo configurado nos últimos anos, e propõe uma reinterpretação e um novo entendimento sobre o tema que considere as influências sociais, históricas e políticas.

No segundo artigo, Serón (*in* Veiga e Cunha 1999) traz uma significativa contribuição teórica para o estudo da profissão docente. A partir de enfoques teóricos e empíricos na Sociologia do professorado, o autor aborda a profissão docente a partir das perspectivas Funcionalista, Marxista e Weberiana, sob as quais podemos dialogar com diferentes análises realizadas por outros autores, como Ramalho (1993) e Oliveira (2004), os quais abordam o termo profissão, ora com uma proximidade ora com um distanciamento daquilo que é apresentado por este autor.

De fato, é a partir do entrecruzamento das leituras desses autores que tratam a respeito das profissões e suas diferentes perspectivas de análises, que situamos e referenciamos teoricamente esta pesquisa sobre a profissionalização docente, com ênfase na autonomia profissional dos professores da Escola Municipal Senhora Santana, em Tenente Laurentino Cruz-RN, à luz da legislação educacional.

Vale salientar, conforme descrito anteriormente, que há uma relativa produção acadêmica acerca da profissionalização docente, embora com pouca ênfase na autonomia do professor, além disso, há uma tendência de análise com o foco a partir dos professores, o que, de fato, é importante. Contudo, existem poucos trabalhos,

pelo menos dentro do que foi averiguado em pesquisa exploratória, que analisam a profissionalização do professor a partir da ótica do discurso oficial, como foi o caso de artigo de Veiga (1998).

Neste sentido, é importante referenciar também a tese de doutorado de Oliveira (2004) que, ao abordar a profissionalização na ótica do discurso oficial, observa que esse discurso colocado na legislação educacional nacional é superficial e se constitui como uma mera retórica. Outrossim, não existe, de forma efetiva, a implementação de políticas públicas que possam assegurar mudanças reais no processo de profissionalização do professorado.

O trabalho de Oliveira (2004) pode ser classificado, como o próprio autor coloca, como sendo do tipo exploratório, descritivo e analítico, com base em documentos oficiais da legislação educacional Nacional. Assim, apresentamos algumas semelhanças e diferenças entre o referido trabalho e o que aqui está posto. Semelhança no que se refere à problemática, a profissionalização docente, e ao tipo de pesquisa e perspectiva de análise (leitura crítica de documentos da legislação educacional).

No tocante às diferenças, destacamos a escala de análise, pois nos propomos a analisar a legislação educacional municipal e escolar, considerando, é claro, o contexto maior (legislação nacional). Além disso, destacamos, dentre os diversos elementos que constituem a profissionalização docente, a autonomia profissional do professor. De fato, há uma forte aproximação entre ambos e isso nos habilita a buscar, no já mencionado trabalho, as mais diversas abordagens (conceituais, teóricas e metodológicas) que possam contribuir, juntamente com outros referenciais, para a construção de um trabalho fundamentado e apoiado em pressupostos científicos.

Como já mencionamos o nosso foco de interesse maior, dentro do processo de profissionalização docente, é a autonomia profissional do professor. Logo, é oportuno mencionar Contreras (2002), que discute a autonomia e a profissionalidade do professor. A autonomia profissional é vista por ele como uma demanda dos professores, no sentido de mais independência e menos controle burocrático sobre sua atuação profissional. No entanto, o termo pode assumir outras conotações por parte dos próprios professores, quando reivindicam menor intervenção das famílias

e da sociedade no trabalho docente (podendo causar um distanciamento e isolamento profissional em relação à comunidade escolar), e até mesmo por parte do próprio estado, que se utiliza da suposta autonomia para transferir maior número de responsabilidades aos docentes.

Dessa forma, quando buscamos, a partir da legislação educacional municipal e escolar, estabelecer relações entre o que a mesma preconiza e a autonomia de professores na perspectiva da profissionalização, necessitamos ler criticamente tais documentos e verificar se, de fato, abordam reais possibilidades de desenvolvimento de políticas públicas para suprir essa demanda por margens mais amplas de autonomia para os professores do Ensino Fundamental. Por isso, é imprescindível compreendermos bem a problemática da autonomia profissional docente, em todas as suas dimensões, conforme aponta Contreras (2002).

Ao realçarmos a autonomia do professor, enquanto profissional da educação, se faz necessário nos remetermos a Freire (1996), que em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* aponta para a necessidade de se repensar a prática docente a partir da autonomia do educando (respeito ao saberes do educando), numa perspectiva ética, sob a qual professor e aluno assumem a postura de aprendizado mútuo e autônomo. Observamos a contribuição da leitura de Freire (1996) em um diálogo com Contreras (2002), assinalando a possibilidade de o professor ser identificado como um intelectual crítico, configurando-se, por isso, a autonomia no trabalho educativo como prática de libertação da opressão, seja ela profissional ou social, ou seja, a emancipação. Com isso, vislumbramos a possibilidade de diálogos entre estes autores e a contribuição de ambos para a compreensão da autonomia profissional do professor.

1.2 Justificando a realização da pesquisa

O processo de profissionalização do professor do Ensino Fundamental tem se apresentado como uma importante discussão no cenário educacional brasileiro, principalmente a partir das mudanças educacionais que se processaram desde a década de 1990. Acompanhando essas mudanças e mais especificamente, aquelas

relativas à formação e à profissionalização docente, destacamos que as mesmas têm sido alvo de discussões de diversos autores, destacando-se Ramalho (1993), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Perrenoud (2000), Veiga (1998), Oliveira (2004), dentre outros.

Além desses autores, é importante lembrar que esta temática vem sendo alvo de reflexões acadêmicas em diversos programas de pós-graduação em nosso país, estando inserida, em muitos casos, em grupos de pesquisas dentro do próprio contexto acadêmico, como é caso do grupo de pesquisa Formação e Profissionalização Docente (UERN). Ademais, temos o POSEDUC-UERN que, por sua vez, possui uma de suas duas linhas de pesquisas denominada Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, bem como a linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Notamos que, certamente, há um relativo interesse para com a temática da profissionalização, como foi verificado na contribuição que, tanto o grupo de estudo, bem como a própria linha de pesquisa do POSEDUC-UERN, ao qual este trabalho está vinculado, sugerem. Contudo, é necessário depreendermos que esse interesse emerge de um conjunto mais amplo de discussões que extrapolam ao contexto das universidades e dizem respeito à realidade vivenciada pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, muitas vezes contempladas nas políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais.

De fato, encontramos uma justificativa de caráter mais geral na própria problemática aqui abordada, a autonomia de professores a partir da legislação educacional na perspectiva da profissionalização entendendo que o professor possui na construção de sua identidade profissional, a necessidade da profissionalização, contemplando, com isso, sua formação, o exercício da profissão e a valorização profissional. Para tanto, entendemos a profissionalização como algo que vai além das capacidades técnicas do exercício profissional, sendo um processo marcado, também, pela autonomia profissional do professor. Dessa forma, a necessidade de profissionalização do professor e a falta de autonomia no exercício da profissão, especialmente entre os docentes do Ensino Fundamental, além da ausência de uma

leitura crítica da legislação educacional escolar e municipal, alvo deste trabalho, são tidos como justificativas mais amplas para a realização do mesmo.

É importante salientar, ainda, que não houve nenhum juízo de valor, preferência pessoal ou ordem de importância na definição da autonomia como elemento representativo da profissionalização dos professores, pois concebemos, a partir do entendimento de Nuñez e Ramalho (2008), que os diversos elementos constituintes do processo de profissionalização compõem uma unidade dialógica entre a profissionalidade (aspectos internos como a formação inicial e continuada, o domínio de saberes, etc.) e o profissionalismo (aspectos externos como a autonomia⁴ e valorização profissional). Na verdade, sua escolha se deu em virtude da necessidade de uma maior delimitação temática e aprofundamento teórico conceitual, visto que um estudo dessa natureza, acerca da profissionalização docente, em sua complexidade, amplitude conceitual e diversidade de abordagens sobre o tema, poderiam dificultar o aprofundamento das discussões e comprometer a análise do objeto, tornando-a superficial e inconsistente.

No entanto, não podemos negligenciar a importância da autonomia profissional para o desempenho do professor no exercício das suas atividades, uma vez que é por meio dela que o professor constrói sua profissionalidade e contribui, enquanto sujeito, para a construção do projeto educativo da escola e, por conseguinte de toda sociedade. Outrossim, ao abordarmos a autonomia como elemento de discussão na perspectiva da profissionalização docente, estamos abordando, de forma direta ou indireta, os demais elementos desse processo. Referimo-nos, portanto, não somente aqueles relacionados à profissionalidade, como é o caso da formação inicial e continuada e dos saberes docentes, mas também ao profissionalismo docente, ou seja, aspectos da valorização profissional, organização sindical, dentre outros.

Outro aspecto a ser considerado é que, ao abordar a autonomia do professor, enquanto profissional da educação, à luz da legislação educacional, estamos discutindo uma temática de fundamental acuidade para o pleno desempenho do

⁴ Embora neste texto, em especial, os referidos autores apresentem a autonomia como um elemento do profissionalismo, a partir da apresentação deste trabalho dissertativo, especialmente com as contribuições do professor Walter Pinheiro Bezerra Junior - UFRN, passamos a entendê-la como um elemento relacionado tanto ao profissionalismo quanto a profissionalidade docente.

trabalho docente e do próprio desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Isto é, estamos contribuindo, por meio dos conhecimentos produzidos e sistematizados, para que os gestores educacionais desenvolvam políticas públicas destinadas à profissionalização docente, e em especial aos aspectos ligados à autonomia dos mesmos. Esse fato pode alcançar diretamente os profissionais que estão submetidos à legislação analisada por esta pesquisa, contribuindo para melhoria no processo de formação continuada, exercício da docência e desenvolvimento profissional dos professores.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, podemos destacar que até mesmo as iniciativas de formação continuada podem ser desenvolvidas a partir da iniciativa dos próprios professores ou da instituição escolar, precisando, necessariamente, considerar aquilo que está preconizado na legislação educacional, sob pena de estarem fora do contexto legal estabelecido e, portanto, terem essa iniciativa questionada ou dificuldades de institucionalizar essa prática na escola ou fora dela. Dessa forma, destacamos mais uma justificativa para a realização de um estudo que busque desvendar aspectos, muitas vezes implícitos, da legislação educacional, mas que influenciam decisivamente o processo de profissionalização da docência e a construção da autonomia profissional destes profissionais.

Ademais, entendemos que o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva do professor ou do grupo, está inserido no contexto mais amplo das políticas educacionais para o setor. Isso ocorre não apenas sob a ótica da limitação desse desenvolvimento, ao que preconiza a legislação ou apregoam as políticas públicas. Reconhecemos, pois, o professor como sujeito na construção da sua profissionalidade e, por conseguinte, de sua profissionalização.

No entanto, não compreendemos essa construção alheia ao que é apregoada pelas políticas educacionais, pelo contrário, é necessário conhecermos verticalmente essas diretrizes, no que se refere à autonomia profissional, estabelecendo as devidas correlações com as discussões de cunho teórico sobre a autonomia de professores. Dessa forma, poderemos apreender com maior profundidade a problemática em tela, verificando, assim, a importância de abordarmos a mesma sob uma perspectiva múltipla, ou seja, a partir do enfoque das políticas educacionais, porém discutindo aspectos do desenvolvimento profissional do professor.

Justificamos também, a nossa escolha, quando consideramos uma relativa ausência de trabalhos dessa natureza, pelo menos no contexto acadêmico potiguar, que abordem a profissionalização docente e, em especial, a autonomia de professores. Os trabalhos encontrados, de uma forma geral, enfatizam aspectos relacionados à formação inicial e continuada. Não estamos questionando ou desqualificando esta ênfase, pois entendemos que são questões cruciais do processo supracitado, contudo, optamos por partir de outro elemento para discutir essa importante temática.

Para mais, é importante frisar que, além dessa relativa ausência de trabalhos que abordem a referida temática, podemos considerar como justificativa para a realização do presente trabalho, sua contribuição, enquanto produtor de conhecimento, para reflexão educacional do Programa de Pós-Graduação da UERN e, mais especificamente, a linha de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, na qual ele se insere. Uma vez que aqui discutimos a profissionalização do professor a partir da autonomia profissional, apontando para contornos mais amplos do desenvolvimento profissional e humano do mesmo, acreditamos estar trazendo, minimamente, um reforço para o contexto do referido programa.

Em suma, podemos sintetizar a relevância deste trabalho apontando três aspectos. Primeiramente pela aproximação pessoal e profissional do pesquisador com relação à temática, conforme já mencionado. Em segundo lugar, pela relevância acadêmica, no contexto da pesquisa educacional, não apenas para a escola e município foco da investigação, mas também para o contexto da pós-graduação do Rio Grande do Norte, em especial POSEDUC- UERN. E por fim, pela relevância social do conhecimento produzido e as possibilidades de disseminação do mesmo no contexto social mais amplo, inclusive com possibilidades de melhorias diretas ou indiretas na formação e trabalho docente do município Tenente Laurentino Cruz-RN.

1.3 O problema e os objetivos da pesquisa

O processo de profissionalização docente tem se constituído relevante no cenário educacional brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990. A discussão sobre o tema se faz ainda mais pertinente quando percebemos que está relacionada

a um conjunto mais amplo de transformações, não apenas de natureza educacional, mas também socioeconômicas e políticas ocorridas no país, sobretudo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

De certo, a profissionalização da docência tem sido alvo de discussões de diversos autores, como Nóvoa (1999), Ramalho (1993), Veiga (1998), Oliveira (2004), dentre outros anteriormente mencionados. Assim, é importante pensarmos a profissionalização como um processo no qual os professores constroem uma identidade profissional própria, com domínio de saberes e valores necessários ao pleno exercício da profissão.

Ademais, compreendemos a profissionalização docente como um processo muito amplo, que envolve diversas dimensões, sendo, por isso, de difícil análise em toda sua complexidade. Igualmente, coexistem na literatura acadêmica relativa à temática, diferentes concepções e distintas definições do termo. Portanto, é necessário direcionarmos nossas análises para uma determinada perspectiva, sob pena de não obtermos a devida segurança conceitual e teórica tão necessária à realização de um trabalho acadêmico. Sendo assim,

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para atividade profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos e eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p.50).

Ainda sobre a profissionalização, Nuñez e Ramalho (2008) apontam para uma perspectiva de que compreende um processo contínuo/descontínuo de construção de identidades, apresentando dois aspectos que compõem uma unidade dialética. O primeiro é de ordem interna, a profissionalidade (os saberes e as competências necessárias ao exercício da profissão) e outro externo, o profissionalismo (a autonomia profissional⁵, os valores e normas das relações dentro do grupo de profissionais e com outros grupos).

Assim, podemos compreender a profissionalização como um conjunto de elementos que, historicamente situados, contribuem para a melhoria do trabalho do

⁵ Ver nota explicativa nº 4.

professor. Dentre tantos elementos que direta ou indiretamente contribuem para tal propósito, podemos citar a formação inicial, a formação continuada, os saberes docentes, a autonomia profissional, o estatuto social, além de outros. Nesse sentido, é válido retomar questionamentos anteriores, quais sejam: Enquanto professores, que tipo de profissionais somos? Somos de fato profissionais? As respostas são múltiplas e resultantes de diferentes perspectivas de análises inseridas nas discussões sociológicas a respeito das profissões em suas distintas abordagens.

Dentre as diversas perspectivas sociológicas que abordam o estudo das profissões, Serón in Veiga e Cunha (1999), com base no pensamento de Freidson (1978), aponta que o elemento central de uma determinada profissão é a capacidade de dominar o próprio trabalho, ou seja, a autonomia é o centro do que é exclusivo em uma profissão, é a prova do status profissional. No entanto, a autonomia do professor, segundo Serón (*op. cit.*) não pode ser abordada de uma forma única e descontextualizada, pois devemos levar em consideração o contexto institucional em que o professor trabalha e o nível de formação do profissional. Podemos observar aqui uma clara relação entre o domínio de saberes e a autonomia do profissional, não sendo este, contudo, o único fator de desenvolvimento da autonomia profissional.

O referido autor faz referência à autonomia profissional dos professores primários e universitários como forma de explicar que existe um gradiente interno de diferença na autonomia docente, os primeiros detentores de menor autonomia e os últimos de uma autonomia mais consolidada. Dessa forma, fica evidente que os professores dos anos iniciais (aos quais se destina a legislação analisada, foco deste trabalho) possuem uma substancial carência no que se refere à autonomia profissional e, por conseguinte, este elemento da profissionalização é entendido como uma necessidade de grande importância para os mesmos.

Esta ênfase é necessária em virtude da autonomia profissional ser um importante elemento do processo de profissionalização, podendo até mesmo ser considerado como fator básico deste processo (CUNHA. *In*: VEIGA, 1998). E por isso, o entendemos como um processo em construção, não apenas individual, mas, acima de tudo, coletivamente, ou seja, dentro de mecanismos de co-responsabilidades. É dentro dessa perspectiva que ressaltamos a importância do próprio professor que, juntamente com seus pares e considerando o contexto institucional e social no qual estão inseridos, buscar essa construção.

Além disso, temos a importância da esfera estatal, que se insere como participante desse processo, uma vez que os professores, enquanto funcionários do Estado (poder público municipal) estão inseridos no contexto de políticas públicas cujo alcance abrange a formação (inicial e continuada), a atuação (o exercício profissional) e até mesmo a valorização dos mesmos. Portanto, voltamos a salientar o caráter social e não apenas individual da construção da autonomia profissional e, especialmente, da autonomia de professores.

Dessa forma, compreendemos a autonomia profissional dos professores do Ensino Fundamental como uma demanda, no sentido de alcançarem maior domínio do próprio trabalho e menos controle burocrático sobre sua atuação profissional. Já que, de forma resumida, a autonomia profissional pode ser entendida como a capacidade do profissional dominar técnica e ideologicamente o seu trabalho, (CONTRERAS, 2002). Vale salientar que tal demanda requer um busca, uma construção coletiva e contínua.

Assim, a autonomia não está desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha, nem tampouco é um padrão fixo de atuação. Antes representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional [...] (CONTRERAS, 2002, p.199).

Reconhecemos, portanto, a importância da ação do professor, enquanto profissional, no processo de construção da autonomia, configurando, assim, um aspecto importante da profissionalização docente. No entanto, o foco central deste trabalho é a autonomia profissional docente a partir da legislação educacional. Não estamos fazendo uma distinção (separação rígida) entre as políticas educacionais com vistas à profissionalização docente e o desenvolvimento profissional destes profissionais, pois compreendemos ambos sob íntima correlação.

É primordial ressaltarmos que, tanto na legislação educacional nacional quanto na municipal, não há referências diretas à autonomia do professor, do ponto de vista de uma definição do termo ou uma abordagem conceitual, muito embora existam referências diretas ou indiretas a outros elementos da profissionalização. Segundo o nosso entendimento, estão intimamente correlacionados a aspectos importantes da profissionalização e da construção da autonomia docente, tais como formação inicial, formação continuada, valorização profissional, dentre outros e, por

isso, podemos buscar nos documentos analisados inferências que nos servem de subsídios para discutirmos a problemática aqui apresentada.

Importa enfatizarmos que essa discussão toma uma maior dimensão no contexto da pesquisa educacional, embora de forma ainda tímida, ao nos reportarmos ao contexto das reformas educacionais que se estabeleceram em nosso país a partir da década de 1990. Essas reformas assumiram, ao mesmo tempo, um caráter prático e ideológico. Prático na medida em que apresenta, a partir da legislação, diretrizes que apontam para uma tendência descentralizadora de formulação ou reformulação do currículo escolar e uma autonomia para escolas e professores. É ideológico porque tais diretrizes refletem um modelo de sociedade e de educação defendido pelo Estado, que, em maior ou menor medida, está comprometido com o modelo socioeconômico do Capitalismo atual. (MEDEIROS, 2005)

No entanto, Contreras (2002, p. 266.) questiona essa tendência à medida que considera essa autonomia apenas ilusória, um engodo, visto que as decisões mais importantes da política educacional não foram tomadas pelas escolas e seus professores. Ao final, estes continuam sendo meros aplicadores de políticas externamente elaboradas, agora com a possibilidade (autonomia) de realizarem algumas adequações operacionalizantes e de cunho local. Assim, temos aqui uma possível contradição da política educacional nacional em relação à atuação destes profissionais, baseada em um corpus legislativo não elaborado diretamente por professores, mas que norteia a atuação profissional dos mesmos.

Destarte, vale mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBN (lei 9394/96) aborda o trabalho docente na perspectiva de um trabalho profissional, haja vista que apresenta o Título VI, relativo aos “profissionais da educação”. A partir desse entendimento dos professores como profissionais e considerando a autonomia um importante elemento para exercício do trabalho docente, doravante a publicação dessa lei, outros documentos (planos, pareceres, dentre outros) foram elaborados na mesma perspectiva. Assim, podemos questionar: Que relações podemos estabelecer entre a legislação educacional do Município de Tenente Laurentino Cruz-RN, em particular, da Escola Municipal Senhora Santana e a autonomia do professor, na perspectiva da profissionalização?

Considerando essa pergunta central, podemos destacar outras indagações subjacentes a ela, dentre as quais destacamos: A docência é, de fato, uma profissão? Que concepção de professor está colocada (explícita ou implicitamente) na legislação em tela? A autonomia profissional está contemplada na legislação educacional do município? Como ela está colocada? Da forma como ela foi concebida contribui para a efetiva profissionalização dos professores? Estas são perguntas que direcionam a reflexão aqui realizada na busca de um entendimento mais amplo desse importante elemento da profissionalização do professor.

Vale salientar que algumas dessas questões já foram amplamente discutidas por autores que abordam a temática e, portanto, estão presentes neste trabalho apenas para contextualizar a discussão central aqui desenvolvida. Outrossim, devemos atentar para o fato de que respostas diretas (simplistas) não dão conta da complexidade inerente a essa discussão. Posto isso, quando buscamos responder se a perspectiva de autonomia profissional para o exercício da profissão docente está presente na legislação em tela, é necessário questionarmos, antes, que tipo de autonomia estamos discutindo e que modelo de professor estamos considerando?

A esse respeito Contreras (2002) direciona um olhar específico para a autonomia do professor, pois, segundo ele, esta não pode ser encarada como algo meramente profissional, como é em relação aos demais profissionais, uma vez que, dentro de uma perspectiva profissional, a autonomia é vista muito mais como uma categoria que isola o profissional em sua atividade (saberes e práticas profissionais), garantindo o monopólio do seu campo de atuação. No entanto, a autonomia do professor, enquanto profissional da educação, deve ser vista como questão educacional e não apenas profissional, incorrendo na possibilidade de não alcançar a complexidade do processo educativo e tratá-lo como se o professor fosse o único responsável pelo desenvolvimento do trabalho educativo, quando, de fato, não o é.

Na mesma perspectiva, de autonomia do professor enquanto qualidade educativa, o referido autor aponta que três aspectos (valores) da profissionalidade docente devem ser considerados na construção da sua autonomia, a saber: a obrigação moral, que está relacionada ao compromisso do professor com seus alunos, com a instituição de ensino e com o bem maior da sociedade; o compromisso com a comunidade, diretamente ligado ao item anterior, no sentido de

considerar as questões morais como coletivas e não individuais, visando à melhoria nas condições de vida da comunidade como um todo; e a competência profissional, relacionada à formação, aos saberes e à prática profissional do professor.

Vale salientar, ainda, conforme o pensamento do autor citado, que esses aspectos assumem dimensões diversas ao considerarmos diferentes concepções para o trabalho do professor, passível de três perspectivas: o professor como profissional técnico, o professor reflexivo e o professor com intelectual crítico. E assim, conforme salientamos, antes de considerarmos o(s) tipo(s) de autonomia(s) apresentado(s) na legislação educacional é necessário buscarmos entender qual ou quais as concepções de professor ali apresentadas.

Por essa ótica, este trabalho busca fazer uma correlação entre a autonomia do professor presente no discurso oficial (legislação educacional) implícita ou explicitamente e as concepções de autonomia discutidas por teóricos dedicados a esta temática, na perspectiva da profissionalização. Em uma primeira aproximação como quadro empírico de referência e, mais especificamente, com a profissionalidade dos professores, vimos uma realidade onde predominam práticas pouco autônomas e desprofissionalizantes⁶.

Tal constatação se torna mais evidente quando consideramos especialmente a realidade dos professores dos anos iniciais da escola investigada, uma vez que, inseridos no contexto social e político, sofrem diversas interferências no seu exercício profissional. Este fato implica numa pequena margem de autonomia, pois os mesmos não definem seus conteúdos de ensino, sendo estes determinados por instâncias superiores (coordenação pedagógica e gestores da escola e da educação municipal). Isto se aplica também quando nos remetemos à proposta curricular da escola, que sofre pouca interferência dos professores.⁷

Estas interferências, por sua vez, encontram justificativa na busca de melhorias na qualidade da educação, as quais se traduzem, também, em prestígio político para o município no qual a instituição de ensino está inserida. Dessa forma,

⁶ Essa discussão é feita com maior profundidade no terceiro capítulo deste trabalho, no qual é analisada a problemática central deste trabalho a partir de um diálogo entre os pressupostos teóricos e quadro de referência empírico (legislação educacional).

⁷ Embora considerando esse contexto que foi verificado por meio da observação direta e por meio de conversas informais com os referidos professores, o foco deste trabalho não é a prática pedagógica ou educativa dos mesmos, mas sim o contexto legislativo sob o qual tal prática está fundamentada.

projetos externos, como aqueles que visam à aprovação do município no Selo UNICEF⁸ e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁹, são aplicados, em muitos casos, desconsiderando a autonomia do professor. Não estamos aqui questionando a contribuição dos projetos (programas) mencionados para melhoria do ensino, mas sim a forma como são inseridos na escola. E por que não dizer o propósito mais geral de dependência e submissão da educação brasileira aos ditames dos organismos internacionais.

Partindo dessa problemática, podemos, então, destacar os objetivos deste trabalho, os quais estão subdivididos em geral e específicos. O geral contempla analisar as relações existentes entre a legislação educacional do município de Tenente Laurentino Cruz-RN, em particular, da Escola Municipal Senhora Santana e a autonomia de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da profissionalização.

Como forma de operacionalizarmos o alcance do objetivo que assume um caráter mais amplo, buscamos estabelecer os de caráter mais específico, quais sejam:

- ✓ Identificar os dispositivos da legislação educacional do município de Tenente Laurentino Cruz-RN e da Escola Municipal Senhora Santana, que abordam aspectos relacionados à autonomia dos professores;
- ✓ Verificar a existência de aspectos coerentes ou contraditórios entre os dispositivos da legislação educacional em foco, no que se refere à autonomia dos professores, bem como entre estes e a legislação educacional nacional;
- ✓ Relacionar a perspectiva dos estudiosos que abordam a problemática da autonomia e da profissionalização do professor com as concepções

⁸ O Selo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) é uma forma de reconhecimento internacional para os municípios que alcançarem resultados na melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes (especialmente nas áreas da saúde, educação e lazer e meio ambiente). O município é avaliado ao ingressar no programa e ao final do mesmo, de acordo com objetivos (metas) a serem alcançados e que são previamente estabelecidos pela Organização do Selo UNICEF-município aprovado.

⁹O Pacto Nacional pela Alfabetização de Crianças na Idade Certa é uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com as redes municipais e estaduais que aderirem ao programa e visa assegurar a alfabetização de crianças até o final do ciclo de alfabetização, ou seja, de crianças até os 08 (oito) anos de idade.

de autonomia profissional de professores presentes no corpus legislativo municipal e escolar.

1.4 A fundamentação Teórica

Para a realização desta pesquisa priorizamos algumas categorias de estudo, as quais utilizamos como pressupostos teóricos, visto que já foram amplamente discutidos por diferentes autores e largamente difundidos no meio acadêmico. Para tanto, é necessário que as mesmas (categorias) sejam definidas e que tal definição seja compreendida dentro da perspectiva teórico-metodológica adotada para esta produção, pois o mesmo termo pode apresentar diferentes definições, dependendo da perspectiva teórica abordada.

Discutir a profissionalização e autonomia profissional do professor, no nosso entendimento, é discutir a construção e o desenvolvimento de uma profissão. Neste sentido, usamos o termo profissão em conformidade com Cortina (2005), que o define como sendo um conjunto de atividades ocupacionais socialmente produzidas a serviço específico da sociedade, de forma institucionalizada, mediante capacitação teórica e prática e autonomia no exercício, obtendo ou procurando obter o controle monopolista sobre o exercício da profissão.

Do ponto de vista do senso comum e até mesmo na perspectiva científica, mais especificamente no campo da Sociologia das profissões, algumas atividades ocupacionais são consideradas profissão e outras não. Estas não reconhecidas recebem diferentes denominações, a depender da perspectiva de abordagem, como ocupações, ofícios, semiprofissões ou atividades em processo de profissionalização. É nesse contexto de ambiguidades e indefinições que situamos a atividade do professor.

Dentre os teóricos estudados, encontramos uma tendência predominante de conceber a docência como uma ocupação que ainda não possui todos os requisitos ou dimensões que a configurem como uma profissão plenamente estabelecida e socialmente reconhecida e valorizada. Perrenoud (2000), por exemplo, entende a docência como semiprofissão e o professor, por conseguinte como um

semiprofissional. À vista disso, abordamos a docência na perspectiva da profissionalização, ou seja, uma atividade que ao longo do tempo foi e está sendo configurada (processualmente) por características que concedem à mesma o status de profissão¹⁰.

A profissionalização, abordada a partir de uma perspectiva social e histórica pode ser entendida como:

O desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. [...] reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional. [...] A profissionalização tem dois aspectos: um interno, que constitui a profissionalidade, e outro externo, que é o profissionalismo (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER 2003, p.50-51).

Nesse sentido, a profissionalidade expressa à dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. [...] o profissionalismo é a expressão da dimensão ética dos valores, das relações, no grupo social, com outros grupos. (NUÑEZ e RAMALHO, 2008 *on line*).

Dentro do processo de profissionalização que envolve uma diversidade de aspectos relacionados tanto à profissionalidade como ao profissionalismo docente, destacamos, então, um elemento de suma importância para o mesmo, isto é, a autonomia profissional. Pensando a respeito da autonomia para a formação do sujeito, Rodrigues (2001, p.251) compreende que “o sujeito social autônomo é aquele que circula e atua no conjunto da vida social de forma independente e participativa. Para isso, requer-se que ele também seja capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas.” Assim, estamos abordando uma categoria que vai além da prática profissional, mas está inserida no contexto da própria formação humana e pode ser entendida como a capacidade que o indivíduo possui de pensar, refletir, agir e responsabilizar-se por seus atos.

Este mesmo autor aponta três aspectos que podem ser destacados para que a autonomia do sujeito seja reconhecida: autonomia física, da vontade e intelectual. A primeira desenvolve-se desde o nascimento e se manifesta a partir do momento

¹⁰ Cf. Nóvoa (1999), que em seu artigo, anteriormente mencionado, apresenta o processo de profissionalização do magistério, especificamente o caso português. Esta discussão, no entanto, é desenvolvida com maior profundidade no item 2 do segundo capítulo deste trabalho.

em que o indivíduo passa a poder dirigir seu corpo para uma relação saudável consigo mesmo e com o ambiente. Como exemplo o referido autor cita a questão da segurança e da higiene, habilidades para as quais, no início da vida, a criança dependente totalmente do adulto, porém, com o tempo desenvolve sua própria autonomia (RODRIGUES, 2001).

Com relação à autonomia da vontade, podemos considerar que se manifesta, sobretudo, quando o sujeito pode “disciplinar a vontade e articular paixões, necessidades e racionalidade” (RODRIGUES, 2001, p. 250). De sorte que, ao longo da vida (infância, adolescência e idade adulta) o sujeito vai construindo essa capacidade e caso quando adulto ainda não possa, por exemplo, disciplinar sua vontade, podemos dizer que este ainda não construiu esta dimensão da autonomia.

Por fim, temos a autonomia intelectual que “é a mais fundamental e complexa, porque é ponto de partida e ponto de retorno de todo o processo de desenvolvimento da autonomia, aí incluídos os da autonomia física e da vontade” (RODRIGUES, 2001, p.251). Portanto, todo o desenvolvimento pessoal e, por conseguinte, profissional é mediado pelo desenvolvimento da autonomia intelectual, de sorte que o sujeito (profissional) pode buscar margens mais amplas de autonomia em relação ao contexto social que o cerca e, assim, circular e atuar na vida social com maior liberdade de escolha, podendo contribuir para a definição de metas para sua própria vida e para a transformação da sociedade na perspectiva da emancipação.

No entanto, é importante frisar que este trabalho não pretende abordar essa categoria em dimensões tão abrangentes e, por isso, estamos nos remetendo à autonomia profissional de professores que, de acordo com o pensamento de Contreras (2002), pode ser compreendida como a capacidade de controlar o próprio trabalho. Este controle refere-se tanto ao domínio técnico quanto ideológico da atividade, ou seja, envolve também a capacidade de decidir até mesmo sobre os princípios norteadores e fins da atividade. Por conseguinte, a autonomia passa a ser compreendida como uma demanda necessária à constituição da profissão docente, especialmente entre professores do Ensino Fundamental.

Dessa forma, podemos destacar que estamos trabalhando com três categorias de análise: profissão, profissionalização do professor e autonomia

profissional. Estas subsidiam e fundamentam a análise e leitura crítica da legislação em pauta neste trabalho.

1.5 O percurso metodológico

Analisar a legislação educacional, buscando compreender suas relações com a autonomia do professor, assume um caráter de reflexão que considere a necessidade de uma compreensão verticalizada da temática, atentando para as devidas relações existentes entre os diferentes documentos da legislação municipal e escolar e entre estes e a legislação nacional. Essa é uma maneira pela qual os aspectos coerentes e contraditórios podem ser elucidados, sendo também importante fazer uma correlação entre a(s) concepção(ões) de autonomia presente(s) na legislação e os teóricos que discutem a referida temática.

Por isso, como já salientado, este trabalho busca uma compreensão ampla da temática investigada. Para tanto, considerando diferentes possibilidades de análise da mesma, podemos nos aproximar de cada uma à medida que a análise do objeto necessitar. Sendo assim, vale salientar que a análise aqui desenvolvida pode assumir contornos próximos às abordagens de autores que discutem a profissão docente e, conseqüentemente, a sua autonomia profissional a partir dos estudos sociológicos, mais especificamente da Sociologia das Profissões. Também podemos nos acercar, na perspectiva das políticas educacionais, do discurso oficial. Mas certamente atingimos maior aproximação com a perspectiva sócio-histórica, ou seja, a profissionalização, na qual consideramos o desenvolvimento profissional docente inserido no processo de desenvolvimento da própria sociedade¹¹.

Caracterizamos, pois, este estudo como sendo exploratório e documental amparado na análise dos documentos oficiais da legislação educacional do município de Tenente Laurentino Cruz-RN e da Escola Municipal Senhora Santana. O mesmo assume uma posição descritiva e analítica, tomando como referência o corpus legislativo do município e da escola supracitados, no que se refere à autonomia profissional na perspectiva da profissionalização do professor. Descritivo

¹¹ Essa discussão é efetivada com maior profundidade no capítulo II deste trabalho, o qual assume um caráter de aprofundamento teórico-conceitual que serve de embasamento para as análises documentais realizadas no capítulo subsequente.

porque parte de um conjunto de documentos (dispositivos legais) socialmente construídos e que norteiam as políticas educacionais, tanto do município quanto da escola, foco de nossa atenção. É analítico na medida em que busca verticalizar a discussão no sentido de um tratamento reflexivo dos referidos dispositivos, com vista ao alcance do objetivo proposto, procurando estabelecer relações entre a legislação educacional e o campo da teorização acerca da temática.

Portanto, o enfoque predominante deste trabalho é a leitura crítica dos documentos já mencionados, de forma que os diversos aspectos da autonomia profissional do professor sejam identificados (implícita ou explicitamente) e analisados. Enfatizamos com isso a necessidade do trabalho intelectual construir um tipo de conhecimento que vá além de meras descrições, podendo, de fato, analisar verticalmente a temática proposta e construir um conhecimento teoricamente embasado e socialmente comprometido.

1.5.1 Caracterização da área de estudo (o município e a escola)

O município de Tenente Laurentino Cruz-RN encontra-se localizado na microrregião da Serra de Santana, numa distância aproximada de 234 km de Natal-RN. Foi criado pela Lei municipal nº 6450, de 19 de Julho de 1993, e instalado em 01 de Janeiro de 1997, tendo uma área territorial de 74,33 Km², proveniente do município de Florânia/RN, de quem obteve sua emancipação política. Seus limites territoriais são: ao norte com Santana do Matos; ao leste com São Vicente; e ao sul e oeste com Florânia. Com altitude média de 730 metros, é considerado pelo Instituto de Meio Ambiente do Rio Grande do Norte-IDEA como o município de maior altitude no Estado do RN, levando em conta a sede municipal. Este apresenta, portanto, grandes possibilidades de desenvolvimento, sobretudo na agricultura (destaque para a produção de mandioca e frutas).



Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/Tenente_Laurentino_Cruz

Tenente Laurentino Cruz-RN teve sua origem no projeto político do então prefeito de Florânia, o Pe. Sinval Laurentino de Medeiros (gestão 1976-1982), que estabeleceu a povoação cujo nome é dado até hoje numa área localizada na serra de Santana. No momento de sua criação, o gestor floraniense já deixava bem claro que o objetivo da fundação do povoado seria torná-lo um município autônomo, pensamento que fica bem claro numa frase que ficou conhecida localmente: “Um povoado com cheiro de cidade”. Aqui podemos observar que o Estado (poder municipal) foi o idealizador deste novo município, pois isto atendia aos anseios políticos da família Laurentino Cruz. Contudo, não podemos afirmar que houve um planejamento, especialmente no que diz respeito à expansão urbana do município recém criado.

Conforme já apontado, a primeira gestão municipal, após a emancipação político-administrativa, teve início no ano de 1997, ano em que foi publicada a Lei Orgânica municipal que serve como referência para a delimitação temporal do corpus legislativo analisado. Desde então, enquanto município recém-emancipado observamos muitas dificuldades na oferta de serviços públicos básicos, como saúde e educação (estruturas físicas precárias e carência de profissionais qualificados, dentre outras), sobretudo quando consideramos o crescimento demográfico ocorrido por ocasião da criação do novo município, que de um aglomerado populacional rural, no período anterior à emancipação, passou a contar com uma população de 4.412 habitantes (Censo de 2000). Em 2010, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, já apresentava uma população de 5.406 habitantes, com um aumento de 18% da população no período de 10 anos.

Entretanto, vale salientar que o presente trabalho analisa a legislação educacional não apenas do município supracitado, mas também da Escola Municipal Senhora Santana, situada à Avenida Airton Laurentino, Nº 11, na cidade de Tenente Laurentino Cruz-RN. Essa instituição é a única escola de Ensino Fundamental pertencente à rede municipal de Ensino do referido município, localizada na Zona Urbana. A mesma foi criada ainda sob a jurisprudência do então Município de Florânia, pelo ato de criação Nº 40, de 02/02/1982, a Ato de Autorização Nº 388/82 da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte. Foi autorizada a ofertar a Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º Anos) e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º Segmentos), funcionando em três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Em seu quadro geral de professores, de acordo com o Censo escola (2013), existem 35 (trinta e cinco) profissionais, assim distribuídos: 19(dezenove) dos Anos Iniciais (1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental; 11(onze) dos Anos finais (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental; e 5 (cinco) da Educação de Jovens e Adultos.

Optamos por analisar tanto a legislação municipal quanto escolar, por entendermos que esse corpus legislativo possibilita uma maior proximidade como contexto de trabalho dos professores da referida escola, posto que os documentos, tais como o Projeto Político Pedagógico e o regimento interno da escola, trazem vários dispositivos ligados à temática em análise, contribuindo de forma decisiva para um melhor entendimento da questão.

1.5.2 Os Documentos e a perspectiva de análise

No anseio de estabelecermos relações entre a legislação educacional em tela e a autonomia profissional dos professores, partimos da concepção de corpus¹² que, para efeito de análise, está organizado em dois grupos de documentos. O primeiro,

¹² Bauer e Arts (2002,p.44), com base no pensamento de Barthes(1976, p.96.), define corpus como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo o analista, com (inevitável) arbitrariedade e com a qual irá trabalhar”. No caso específico deste trabalho, consideramos os principais documentos do município e da escola, por entendermos que são documentos legais representativos da realidade educacional alvo desta investigação. O mesmo princípio aplicamos em relação à legislação nacional, vista como elemento de contextualização da análise em seu aspecto mais amplo.

referente à legislação municipal, apresenta dispositivos relacionados ao pessoal do magistério, a citar: a Lei Orgânica Municipal (1997) em seu capítulo IV, o qual se refere à Educação, Cultura e Desporto; o Plano Municipal de Educação (2007), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo aprovado e sancionado pelos poderes Legislativo e Executivo municipal, respectivamente; e por fim, o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal(2010).

No segundo grupo estão os documentos escolares: o Projeto Político Pedagógico¹³, que se configura como um marco norteador das ações desenvolvidas na escola e, por conseguinte, diz respeito ao trabalho docente; o e o Regimento Interno da Escola Municipal Senhora Santana (aprovado em 23/10/08) que, segundo os próprios profissionais desta instituição, contou com pouca participação dos mesmos em sua elaboração, pois fora baseado em modelos externos pré-estabelecidos.

Vale salientar que a ênfase desse trabalho não está nos documentos *per si*, mas apenas naqueles dispositivos sob os quais podemos estabelecer relações com a temática. Disso decorre a importância do nosso primeiro objetivo específico, que versa sobre a identificação de tais dispositivos. Logo, temos um rol de artigos, alíneas e parágrafos da legislação supracitada que nos servem de subsídios para a análise apresentada no capítulo 3 deste trabalho.

Considerando as inter-relações existentes entre os diferentes dispositivos identificados na legislação municipal e escolar, bem como em relação a estas e a legislação educacional nacional, devemos lançar mão de outros documentos tidos como complementares aos já relacionados, por se tratarem de referências nacionais e que, por isso mesmo, norteiam a base de discussão aqui apresentada. Citamos, então, a Constituição Federal de 1988 (especificamente o Capítulo III, seção I) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9394/96 (precisamente o Título VI, que se refere aos profissionais da Educação).

Assim, podemos colocar que a metodologia deste trabalho está organizada em 3 (três) etapas que, apesar de distintas, podem ocorrer simultaneamente, a depender da dinâmica da própria pesquisa.

¹³Este documento foi elaborado no ano de 2002 e até o momento (2013) não contou com nenhuma reformulação.

A primeira, considerada introdutória, compreende a pesquisa bibliográfica (livros, artigos de periódicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado), a partir da qual realizamos o aprofundamento teórico necessário à realização da pesquisa, citando Ramalho (1993), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) Veiga (1998), Perrenoud (2000) Oliveira (2004), Serón (1999), Contreras (2002), Freire (1996), dentre outros intelectuais que nos últimos anos têm contribuído para o aprofundamento e reflexão sobre a profissionalização e autonomia profissional de professores.

A segunda está voltada para a leitura crítica dos documentos que compõem o corpus legislativo anteriormente explicitado, buscando identificar os dispositivos legais afetos à temática e estabelecendo relações entre estes e aqueles que fazem parte da legislação educacional nacional, numa tentativa de verificar as coerências ou contradições existentes entre tais dispositivos, conforme preconiza o segundo objetivo específico deste trabalho.

E por fim, a análise final dos dados produzidos ao longo da pesquisa, a citarmos o referencial conceitual e teórico, construído a partir da pesquisa bibliográfica e dos dispositivos legais inclinados ao assunto, identificados e elencados por meio da pesquisa documental. Para isso, buscamos estabelecer as devidas relações entre a legislação educacional em tela e o campo da teorização, a partir do pensamento de Friedman (1999) apud Veiga, Guerra, Fernandes, Roque e Antunes (2003), que estabelece os seguintes elementos ou itens relacionados à autonomia do professor, tomamos por nós como referência:

- ✓ Autonomia na formação das turmas;
- ✓ Autonomia nas temáticas de Ensino;
- ✓ Autonomia com os demais responsáveis pela educação;
- ✓ Autonomia na formação profissional;
- ✓ Autonomia no Ensino e na avaliação do rendimento escolar;
- ✓ Autonomia na mudança e no desenvolvimento curricular

Sendo assim, o terceiro capítulo deste trabalho contém o resultado dessa análise, cuja fundamentação está no diálogo (estabelecimento de relações) entre os documentos anteriormente citados e as perspectivas de análise dos teóricos, a partir da leitura crítica dos documentos em tela.

CAPÍTULO 2

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR E A AUTONOMIA PROFISSIONAL: Considerações Teóricas e históricas

Neste capítulo buscamos discutir a autonomia profissional do professor na perspectiva da profissionalização, a partir de um ponto de vista teórico e conceitual, por meio do qual procuramos dialogar com os teóricos que já discutiram essa temática. O objetivo, portanto, é situar teoricamente o objeto de estudo, no caso a autonomia de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senhora Santana, no Município de Tenente Laurentino Cruz-RN, na perspectiva da profissionalização, bem como localizar historicamente a discussão sobre a profissionalização do professor. Para alcançar tal meta, procuramos discutir as categorias de análise contextualizadas.

Inserido nessa proposta, discutimos o termo profissão, sua origem e seus desdobramentos, doravante diferentes concepções sociológicas, pois entendemos que discutir a autonomia profissional do professor passa, necessariamente, por abordar a profissão dentro do processo de profissionalização do mesmo e construção de sua identidade profissional. Procuramos, ainda, situar a discussão acerca da autonomia do professor, enquanto importante elemento desse processo, em dois campos que, mesmo sendo vistos de formas distintas, estão intimamente correlacionados. Referimo-nos à formação e ao exercício profissional do professor (VEIGA, 1999), ou seja, aspectos da profissionalidade e do profissionalismo docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

2.1 A profissão e a profissionalização do professor: autonomia profissional

Ao abordarmos o termo profissão, enquanto categoria de análise, percebemos que o mesmo pode ser definido como um conjunto de atividades ocupacionais socialmente produzidas, porém que se diferenciam de outras ocupações por características que lhe são peculiares e estão relacionadas à própria história das diferentes profissões, inseridas no contexto social vigente.

É sabido que as profissões prestam um serviço específico à sociedade e, por isso, aqueles que se dedicam a tais ocupações (os profissionais) o fazem de forma institucionalizada, mediante capacitação teórica e prática, de forma que o seu exercício profissional possua certo grau de autonomia, ou seja, de controle sobre a atividade que está sendo realizada. Essa autonomia no exercício profissional é alcançada (construída) mediante a capacitação intelectual e pessoal (saberes, valores), mas também pode ser reforçada por outros mecanismos, inclusive legais, que obtém ou procuram obter o controle monopolista sobre o exercício da profissão (CORTINA, 2005).

Do ponto de vista histórico, o termo profissão vem sendo desenvolvido desde o século XI, neste caso relacionado às corporações de ofícios. Ao longo dos séculos subsequentes foi assumindo diferentes conotações. Já durante o contexto histórico da idade média, o termo passou a ter uma implicação religiosa, conforme Cortina (2005).

O conceito de Profissão tal como foi cunhado ao longo da história tem evidentemente origens religiosas [...] sacerdotes, médicos, juristas [...] exigiam vocação, já que nem todas as pessoas eram chamadas a exercê-las, mas unicamente as escolhidas [...] se exigia que os novos membros pronunciassem um juramento ao ingressar porque a atividade à qual se pretendiam se dedicar já era configurada por algumas regras e valores morais [...] (CORTINA, 2005, p.115).

Neste sentido, a ideia de profissão passa a ser relacionada à ideia de missão, como Cortina (2005, p.116) observa a partir do pensamento de Weber, quando afirma que “as palavras alemã (*Beruf*) e inglesa (*calling*) que traduzimos como profissão têm, ao mesmo tempo, sentido de vocação e de missão”, o que nos remete a uma íntima correlação das profissões e das práticas profissionais a princípios éticos e morais.

No entanto, com o advento das Universidades, no contexto da modernidade, houve uma separação entre as ocupações que exigiam apenas a força física e as profissões que requeriam maior preparação intelectual para aqueles que se dedicassem às atividades ditas profissionais. O que queremos dizer é que a formação intelectual, enquanto formação específica, assume um papel central na constituição das profissões e dos profissionais (OLIVEIRA, 2004).

Disso podemos depreender, de uma forma mais ampla, que as profissões historicamente, demandam organização e sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de valores éticos e morais para que sejam exercidas dentro de uma demanda social. Todavia, a discussão sobre o termo profissão ganha novos redimensionamentos a partir do limiar do Século XX, com o advento da Sociologia das Profissões. Esta, segundo Oliveira (2004), para o seu estabelecimento enquanto campo científico, contou com a colaboração de Émile Durkheim, Max Weber e Talcott Parsons, os quais lançaram os fundamentos teóricos e conceituais desse campo da Sociologia.

É considerando essa fundamentação, produzida no decorrer do desenvolvimento social e histórico do termo profissão, que intentamos localizar a discussão da profissionalização do professor. No entanto, diferenciar uma atividade profissional dentre as demais atividades envolve diversas perspectivas teóricas que, segundo Ramalho (1993), abarca desde as abordagens mais tradicionais (funcionalista, por exemplo), que definem e comparam características de diversas profissões, até as abordagens mais críticas, destacando a especificidade de cada profissão inserida no contexto social, numa perspectiva sócio-histórica. No caso da atividade docente, é analisada sob a ótica da profissionalização.

Dessa maneira, o termo profissão, sob diferentes paradigmas de investigação, assume conotações distintas. Freidson (1998) alerta para a impossibilidade de se constituir uma conceituação única e universalmente aceita para este, sendo necessário considerarmos os diferentes contextos sob os quais o termo foi cunhado. Isto é, para cada conjuntura ou contexto social pode ser redesenhada a definição do termo profissão. Isso tem sua aplicação também quando nos remetemos ao mesmo contexto, porém através de diferentes enfoques de abordagem da problemática.

A respeito das profissões, numa perspectiva teórica, destacamos primeiramente, o pensamento de Ramalho (1993), que assinala três diferentes probabilidades de análise das profissões. Primeiro, o denominado “modelo fásico ou dos traços ideais [...]”. Baseia-se num conjunto de critérios ou pré-requisitos sob os quais se deve comparar uma atividade ocupacional que pretenda atingir a categoria de profissão.” (PEREYRA, 1988 apud RAMALHO,1993, p.70). O segundo,

denominado como “da profissão como processo – marca certa distância em relação ao primeiro, adotando a concepção de ‘estágios’ que uma ocupação deve superar com vistas a alcançar a categoria de profissão” (op cit., p.75). E, por fim, a terceira perspectiva, denominada “modelo de poder, considera o poder como habilidade que pode levar um ofício (através de seus dirigentes ou líderes) a obter e reter um conjunto de direitos, privilégios e obrigações que de outra maneira podiam não ser concedidos” (op cit., p.76).

Oliveira (2004), com base em Martineau (1999) e Dubar (1999), apresenta outras três perspectivas de abordagens que ora se aproximam daquelas apresentadas por Ramalho (1993) ora se distanciam. Inicialmente, temos a perspectiva funcionalista, abordagem que toma como referência um conjunto de características típicas das profissões de maior prestígio social (mais consolidadas), a partir das quais são definidas as profissões que se diferenciam das outras ocupações. Essa perspectiva se aproxima do modelo dos traços ideais, discutido por Ramalho (1993) e Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2003). É importante ressaltar que, tanto no modelo dos traços ideais quanto na perspectiva funcionalista, a autonomia profissional está presente como característica que contribui para diferenciar as profissões de outras ocupações.

Além da funcionalista, temos a perspectiva Interacionista, por meio da qual não existe uma preocupação em entender a natureza das profissões, mas sim um entendimento de que são socialmente constituídas e reconhecidas. É claro que para isso são necessários conhecimentos, competências e valores intrínsecos às ocupações, constituídas socialmente como profissões. “os Interacionistas propõem que em vez de determinar que profissão seja uma ocupação, defendem que profissão pode ser entendida como uma atividade formal socialmente reconhecida” (OLIVEIRA, 2004, p.74). De acordo com essa tendência, o que define, de fato, uma profissão é o que a sociedade entende como tal. Freidson (1998) é o principal representante dessa perspectiva e aponta a autonomia como elemento central no estabelecimento e confirmação social de uma profissão, conforme mencionado na formulação da problemática de estudo no capítulo anterior, sob a ótica de Serón (1999).

A terceira perspectiva, a Conflitualista, apresenta o processo de profissionalização a partir de um ambiente de luta do grupo ocupacional para profissionalizar a mesma. Logo, temos uma proximidade com o modelo de poder apresentado por Ramalho (1993), sendo definida por Oliveira (2004, p. 77) como “... um processo político de afirmação e monitoramento que um segmento ocupacional pratica em seu desenvolvimento interno e sobre o espaço no qual se desenvolve”. A partir dessa aproximação entre tais perspectivas, percebemos a importância da participação do grupo profissional no processo de profissionalização e, por conseguinte, de construção de sua autonomia.

À semelhança de Ramalho (1993), Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2003) e Oliveira (2004), temos a abordagem de Serón (1999), que apresenta três tendências sociológicas de análise das profissões e, em especial, a profissão docente. Estes diferentes enfoques representam formas distintas de analisar a origem e desenvolvimento das profissões, sendo os seguintes: o Funcionalismo, o Marxismo e o enfoque Weberiano.

O primeiro, o funcionalismo, que se aproxima dos modelos fásico e funcionalista, apresentados por Ramalho (1993) e Oliveira (2004) respectivamente, “propõe a perspectiva profissionalista ou estudo do ensino como ‘profissão’, Isto é uma ocupação que compre uma série de requisitos de formação, organização e exercício prático...” (SERÓN, 1999, p.41). Este autor cita como referência Parsons e seus seguidores, os quais constroem um tipo ideal com uma série de características relacionadas à ocupação que queira ser considerada uma profissão.

Prestar um serviço considerado básico ou vital. [...] Que seja exercida por pessoas que indicam razões vocacionais, em tempo integral, num contexto autônomo e delimitado, sob a base de uma licença [...] Possuir organização corporativa de direito público (colegiado ou associação profissional). [...] Elaborar um subcultura profissional. [...] Desfrutar de um prestígio social elevado [...] (SERÓN, 1999, p.42).

Partindo deste tipo ideal, podemos concluir que os professores, especialmente os professores da educação básica, dentre os quais estão aqueles que são alvo desta investigação, podem ser considerados como semiprofissionais ou pertencentes a uma ocupação em vias de profissionalização. Isso ocorre pelo fato de não atenderem a todos os pré-requisitos necessários que possam defini-los

como profissionais, visto que, segundo Serón (1999), carecem de maior autonomia no exercício profissional.

O segundo enfoque é o marxista, que analisa as profissões, em especial dos professores, a partir do seu lugar na estrutura de classes da sociedade, sob duas compreensões distintas. Inicialmente, “chega à conclusão de que o professorado está em processo de proletarização, enquanto outros consideram seu lugar como intelectuais (classe média), atribuindo-lhes um papel importante na transformação social...” (SERÓN, 1999, p.41). Do ponto de vista da proletarização do professorado, podemos citar que a pouca autonomia dos professores, decorrente do controle externo, da burocratização da função e de outros fatores, é vista como elemento chave desse processo.

Já o terceiro aspecto é o Weberiano, considerando o professorado como grupo social ou conjunto de pessoas que dividem uma mesma imagem ou prestígio social. No que se refere ao status social, pode classificá-lo como ocupando uma posição de classe média (SERÓN, 1999).

Por meio da leitura que fazemos dessa diversidade de concepções apresentadas pelos autores Ramalho (1993), Oliveira (2004) e Serón (1999), enfatizamos sobretudo as semelhanças e diferenças entre as mesmas, no que diz respeito às profissões. De certo, em sua essência muitas se aproximam umas das outras, embora possamos distingui-las com base em suas definições. No entanto, podemos também encontrar divergências, tanto do ponto de vista conceitual quanto epistemológico. Analisando sob esse aspecto, podemos aproximar essas perspectivas em três linhas de pensamento distintas, o Estruturalismo, o Materialismo Histórico e a Fenomenologia. Para não cansar o leitor, não pretendemos tecer maiores considerações sobre estas três perspectivas epistemológicas, mas apenas localizar, minimamente, a discussão ora estabelecida no campo mais amplo do conhecimento.

Dentro da expectativa de aproximação das perspectivas de análise das profissões aqui mencionadas, no contexto epistemológico mais vasto, destacamos primeiramente aqueles que julgamos estarem mais próximos do Estruturalismo, configurando-se como abordagens mais clássicas das profissões: o modelo fásico

ou dos traços ideais; o de profissão como processo¹⁴ (RAMALHO, 1993); e o denominado propriamente de Estruturalista (OLIVEIRA, 2004; SERÓN, 1999), através dos quais o professorado, como já foi mencionado, é considerado sob o matiz de uma semiprofissão.

Numa segunda tendência, destacamos aquelas que podem ser aproximadas do Materialismo Histórico, o modelo de poder (RAMALHO, 1993), a perspectiva Conflitualista (OLIVEIRA, 2004) e a marxista propriamente dita, discutida por Serón (1999). Nesta última, localizamos de forma mais clara uma dualidade de pensamentos que, no que diz respeito à classe, tem sido causa de reflexões por diferentes autores. Para uns os professores são trabalhadores de uma nova classe operária (passaram ou estão passando pelo processo de proletarização), enquanto para outros fazem parte da pequena burguesia (como intelectuais). No entanto, o que predomina dentro da perspectiva neomarxista é um quadro de indefinição¹⁵.

Por último, dentro de um campo que convencionalmente é denominado de fenomenologia, temos a perspectiva Interacionista (OLIVEIRA, 2004). Esta, por sua vez, apresenta uma visão diferenciada do termo profissão, pois não se ocupa em investigar a natureza da mesma, mas sim o entendimento social que é dado à profissão. Daí a dificuldade de ter uma definição universalmente aceita para o termo, sendo que as diferentes definições estão relacionadas aos contextos sociais igualmente distintos (FREIDSON, 1998). Dentro dessa perspectiva, na qual a autonomia profissional é o elemento central de definição da profissão, os professores carecem de substancial crescimento desse elemento colocado como uma pendência na efetiva profissionalização dos mesmos, especialmente os professores do ensino básico, uma vez que os professores universitários são tidos como de maior autonomia.

Mesmo considerando a inevitável possibilidade de sermos superficiais nessa tentativa de aproximação, uma vez que a natureza deste estudo não é essencialmente teórica, optamos por fazê-la a fim de suprir uma necessidade de

¹⁴ Embora esse modelo considere o processo histórico de referência, ele se aproxima dos traços ideais em suas características elementares.

¹⁵ Essa discussão é feita por Costa (1995), inclusive chegando a conclusões semelhantes no que se refere a essa ambivalência do professorado dentre os autores que abordam essa temática sob essa perspectiva. Contudo, esse não é o foco de análise deste trabalho.

contextualizar, numa perspectiva mais ampla, essa discussão. Sendo assim, para melhor entendimento do leitor, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Aproximações das perspectivas de análise das Profissões aos grandes paradigmas teórico-epistemológicos e compreensão de autonomia profissional correspondente.

Modelos Clássicos	Materialismo Histórico	Fenomenologia
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Fásico ou traços ideais • Modelo de Processo Ramalho (1993) <ul style="list-style-type: none"> • Estruturalismo Oliveira (2004) e Serón (1999) <p>Autonomia como um elemento, dentre outros, a ser considerado no rol de características diferenciadoras entre as profissões e as outras ocupações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Poder Ramalho (1993) <ul style="list-style-type: none"> • Conflitualista Oliveira (2004) <ul style="list-style-type: none"> • Marxista Serón (1999) <p>Autonomia como demanda dentro do processo de profissionalização ou contra a proletarização de uma atividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interacionista Oliveira (2004) <p>Profissão é o que a sociedade aceita com tal. E autonomia é vista como elemento de diferenciação entre uma profissão e as demais ocupações.</p>

Fonte: Quadro elaborado a partir das discussões realizadas pelos autores citados, os quais apresentam distintos paradigmas de análise das profissões. Ramalho (1993) apresenta o modelo fásico, o modelo de processo e o modelo de poder. Oliveira (2004) apresenta as perspectivas Estruturalista, Conflitualista e Interacionista. Serón (1999) discute as perspectivas Estruturalista, Marxista e Weberiana¹⁶. No entanto, não pretendemos identificar os autores citados com tais perspectivas, mas apenas demonstrar que estas são alvo de suas discussões.

De forma geral, o que objetivamos destacar com essa tentativa de síntese é que, seja qual for a perspectiva (epistemológica ou teórica) que a profissão docente seja abordada, no contexto da Sociologia das Profissões, a autonomia profissional deve ser considerada, seja como um dos elementos que compõe o rol de

¹⁶ Embora Oliveira (2004) tenha colocado a perspectiva de Weber sob a ótica Conflitualista, tivemos dificuldade em considerá-la próxima ao materialismo histórico. No entanto, optamos em fazer nenhuma aproximação com os paradigmas citados.

características definidoras de uma profissão, como perda do controle sobre o próprio trabalho no contexto da proletarização ou como elemento definidor de uma profissão. Entretanto, optamos como fio condutor da análise aqui realizada uma perspectiva na qual a autonomia seja vista como a capacidade de dominar, de ter controle (técnico e ideológico) sobre o próprio trabalho na perspectiva da profissionalização ou no caso da ausência ou perda dessa autonomia, a desprofissionalização¹⁷.

Assim, colocada como demanda a ser alcançada pelos professores do Ensino Fundamental, e em especial os professores dos anos iniciais deste nível de ensino da Escola Municipal Senhora Santana, em Tenente Laurentino Cruz-RN, a autonomia pode ser entendida como elemento da profissionalização dos mesmos. Isto pode se tornar efetivo tanto a partir da prática profissional destes professores quanto da legislação educacional, a qual tomamos como alvo deste trabalho. No entanto, em se confirmando a ausência ou restrições no desenvolvimento dessa autonomia, podemos considerar que a legislação supracitada apresenta-se como desprofissionalizante, visto que o processo de profissionalização “reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.50). À medida que esses eventos ou elementos são negados ou apresentados de forma restrita, caracterizamos como sendo um contexto de desprofissionalização (RAMALHO, 1993).

Nóvoa (1999) aborda o processo da profissionalização do professor dentro uma perspectiva histórica. Destarte, podemos sintetizá-la a partir dos seguintes pontos: um primeiro a ser considerado é o fato de o professor se dedicar integralmente ao ensino ou pelo menos tê-lo como ocupação principal. A isto está ligado outro importante aspecto, a funcionalização. Os Professores passaram a funcionários de Estado, muito embora tentem conciliar até hoje, segundo Nóvoa, os estatutos de funcionários e de profissionais liberais. Um terceiro ponto foi o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da docência, ou seja, uma

¹⁷Contreras (2002), ao discutir a autonomia do professor, o faz a partir da utilização do termo proletarização. No entanto, ao abordarmos a profissionalização do professor sob a perspectiva sócio-histórica optamos por desenvolver a discussão sob a vertente da profissionalização/desprofissionalização, proposta por Nóvoa (1999) e Ramalho (1993), pois este trabalho não pretende investigar de forma verticalizada os mecanismos que contribuem para a chamada tese da proletarização do professor.

licença ou autorização para o exercício da profissão como um importante elemento desse processo, à medida que dimensiona o domínio de atuação docente e exclui do exercício legal da profissão os não professores. O quarto aspecto foi a criação de instituições específicas para a formação de professores, as quais seriam responsáveis pela produção e reprodução (fortalecimento) do corpo de saberes, técnicas e normas morais junto aos professores, constituindo-se como importante elemento na firmação da profissão docente. O quinto ponto diz respeito à constituição (organização) de entidades de classe ou movimento associativo docente¹⁸, que se apresenta como um forte instrumento de construção e defesa do estatuto profissional dos professores frente à sociedade.

Ao buscarmos uma interface entre o pensamento de Nóvoa (1999) e a discussão acerca da autonomia de professores, percebemos que o evento do professor ter uma dedicação exclusiva ao ensino é, de fato, um passo importante no processo de profissionalização do mesmo. No entanto, enquanto atividade anteriormente ligada à Igreja e ao exercício liberal da docência, e a partir de então submetida ao domínio de Estado e seus ditames legais, nos leva a questionar até que ponto o professor (funcionário do estado) pode construir uma autonomia profissional. Especialmente no que se refere aos princípios e finalidades do trabalho educativo, já que estes são definidos e prescritos pelo contexto social mais amplo. Além disso, estando submetido às legislações e prescrições burocráticas do Estado, o professor pode encontrar dificuldade de se estabelecer como um profissional com margens mais amplas de autonomia.

No que alude aos demais aspectos da profissionalização, abordados acima pelo autor citado, podemos fazer o mesmo questionamento e pensarmos: de que forma a profissionalização entendida a partir das dimensões internas e externas, ou seja, profissionalidade e profissionalismo, poderia ter se desenvolvido, desconsiderando o contexto social econômico e ideológico de diferentes momentos históricos, já que a educação e, por conseguinte profissionalização docente não são práticas neutras e descontextualizadas, mas estão inseridas no contexto social hegemônico?

¹⁸ Neste caso existem pesquisas apontando a contribuição das associações de classe para o processo de profissionalização e entendemos que como isso para uma maior autonomia profissional. Ver: Vieira, 2009, O Sindicato como espaço de Construção da profissão docente. Tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Posto isso, depreendemos que, mesmo considerando uma perspectiva histórica, devemos atentar para o fato de que a autonomia de professores, especialmente da Educação Básica, tem sido concebida sob uma perspectiva restrita, em virtude da própria gênese e dinâmica da profissão docente, pois, inclusive no contexto atual, está fortemente vinculada às diretrizes e prescrições do Estado. É claro que não podemos fazer generalizações, uma vez que não é possível analisar todas as práticas docentes em tempos diversos e chegarmos à mesma conclusão, por isso é importante considerarmos a possibilidade de momentos ou práticas isoladas, nas quais a autonomia profissional de professores seja mais ou menos evidente.

Dessa forma, é importante frisar que a profissionalização, enquanto processo social envolve sujeitos socialmente constituídos e ativos na construção de uma ação que abarca aspectos da individualidade de cada professor, da categoria profissional, do estado e das demais instâncias sociais.

[...] a profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho [...] O que significa que a profissionalização de um ofício é uma aventura coletiva, mas que se desenrola também, largamente, através das opções pessoais dos professores, dos seus projetos, de suas estratégias de formação (PERRENOUD, 2000, p.178).

Conforme esse trecho é possível perceber que não se pode esperar que cada professor, individualmente, possa se profissionalizar, pois desta forma estaríamos reduzindo um processo mais amplo - a profissionalização da docência -, a um aspecto mais restrito do desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor.

Não estamos, em hipótese alguma, desconsiderando a importância das individualidades e particularidade de cada sujeito e do conjunto dos sujeitos, neste caso professores, na construção do processo de profissionalização da docência. Entretanto, queremos enfatizar que, em sua complexidade, tal processo engloba outros agentes que, na realidade brasileira incorporam o Estado, pois este assume, sobretudo a partir da década de 1990, a profissionalização como discurso oficial (OLIVEIRA, 2004; VEIGA, 1999).

Contudo, o fato de a profissionalização ser assumida como discurso não significa necessariamente que existam políticas efetivas e eficazes que contribuam diretamente para o avanço do processo em suas dimensões interna e externa,

abordando, conseqüentemente, aspectos da formação, da atuação e da valorização profissional dos professores. A esse respeito Oliveira afirma:

A profissionalização do magistério da Educação Básica na atualidade constitui um paradigma oficialmente instituído nas políticas públicas governamentais. Contudo, essa mesma política, na prática, tem sido ineficiente no cumprimento dos requisitos universalmente definidos como inerentes ao campo da profissionalização de uma atividade ocupacional reconhecida (OLIVEIRA, 2004, p.190).

De acordo com o pensamento de Hypólito (1999), a profissionalização pode ser entendida como um sonho prometido ou até mesmo como um sonho negado, principalmente se pensarmos esse processo sob a ótica do discurso oficial, o qual denomina os professores como profissionais da educação. Não obstante, restringe a concepção de profissão no momento em que, pelas próprias diretrizes legais ou pelas reais condições de trabalho, possibilita a redução do profissional à condição de um “profissional técnico”, à medida que várias condicionantes levam-no a um trabalho burocratizado, com pouca autonomia e poucas oportunidades de desenvolvimento profissional, no que se refere ao crescimento intelectual e crítico deste profissional.

Compreendemos, então, que a profissionalização dos professores assume um duplo sentido. O primeiro enquanto discurso oficial, encontrando-se amplamente divulgado e relativamente aceito no dia a dia de muitas instituições de Ensino Básico (OLIVEIRA, 2004). Decerto, é extremamente contraditório, especialmente quando nos deparamos com a realidade escolar e os contextos formativos do professor, relacionados mais à perspectiva técnica do que propriamente à profissional.

Sendo, portanto, o professor um profissional de conotação ainda muito técnica deve buscar conhecimentos e habilidades que respondam às demandas e diretrizes educacionais, muitas vezes instituídas fora do contexto escolar, de forma a alcançar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva de profissionalização é simplista, sendo, pois, contestada por Cunha (1999), quando admite que a profissionalização possa ser encaminhada sob a égide de uma profissionalidade técnica e um profissionalismo burocratizado, que contribuem muito mais para uma perspectiva profissional alienante do que propriamente emancipadora. Nas palavras da autora:

Tomada nessa perspectiva, a profissionalização se dá por um processo simplista. Lista-se um rol de competências e habilidades que todo professor precisa demonstrar e dá-se por concluída a formação [...] Por isso, é preciso ter cuidado quando se coloca a profissionalização como a 'tábua salvadora' da condição de professor, especialmente quando esse conceito está tão impregnado das concepções do estado neoliberal (CUNHA 1999, p.144 e 146).

O segundo sentido atribuído ao processo de profissionalização pode ser compreendido como demanda, ou seja, como necessidade do próprio grupo profissional, embora muitos professores da Educação Básica não tenham assumido essa perspectiva, no sentido de uma mobilização maior. Esse discurso está muito restrito ao ambiente acadêmico, sobretudo aos programas de pós-graduação da área de educação e às associações profissionais, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, dentre outras.¹⁹

Em suma, podemos descrever esta perspectiva como sendo aquela que busca a construção de uma identidade profissional fundamentada na competência e na autonomia. Uma competência baseada num processo formativo contínuo e reflexivo, através de diálogo entre teoria e prática e uma autonomia real e não apenas aparente, mas solidamente construída sobre princípios éticos e morais. Nas palavras de Contreras (2002) um professor como intelectual crítico.

Sabemos que o processo de profissionalização é dinâmico (histórico e social) e, por isso mesmo, pode apresentar momentos de maiores avanços e momentos de maior estagnação. Sob a configuração de um relativo desenvolvimento dessa discussão, consideramos o atual momento como de ascensão. No entanto, é necessário destacar que tal processo assume dupla conotação por meio das quais desenvolvemos esta pesquisa, sobre profissionalização enquanto discurso e enquanto demanda ou perspectiva do grupo docente.

2.2 Autonomia do professor: breve retrospecto histórico da profissão docente no Brasil

¹⁹ Estas entidades são aqui apresentadas por estarem diretamente envolvidas nas discussões e na luta pela valorização e desenvolvimento profissional do professor, no entanto existem outras entidades ligadas especialmente aos movimentos sindicais que se inserem neste contexto.

Pensar a autonomia do professor na perspectiva da profissionalização do mesmo significa pensar em uma construção histórica que se estabelece a partir de relações internas e externas do professorado enquanto grupo na construção da identidade docente²⁰. Assim, tencionamos descrever, a partir da leitura de Nóvoa (1999); Braz (2006); Oliveira (2004); Saviani (2009); Tanuri (2000); Romanelli (1993), dentre outros autores, um breve percurso da atividade docente no Brasil, destacando alguns elementos que, no nosso entendimento, podem contribuir para uma compreensão da autonomia docente no atual contexto histórico.

Contudo, vale salientar que não pretendemos realizar uma análise cronológica rigorosa, mas optamos por trabalhar a partir das imagens (tipos) de professores que a literatura acadêmica já discute amplamente para, por meio dessa tipologia, abordarmos a historicidade desse processo. Diante de diversas discussões e diferentes terminologias sobre o tema, pode haver certo desconforto ao se definir qual terminologia utilizar. Nesse sentido, fizemos a opção de nos referenciarmos em Braz (2006), a partir do pensamento de Bardin (1995), na busca de uma compreensão de caráter sintético sobre as diversas terminologias utilizadas por diferentes autores para definir a atividade docente.

Existem diversas definições para a imagem ou identidade dos professores, abordadas por diferentes autores Arroyo (1985) define o docente como: Mestre-leigo e Técnico-trabalhador; Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003): Improvisado, Artesão, Técnico e Profissional; Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004): Mestre, Técnico, Educador, Profissional e Pesquisador reflexivo; Jaén (2004) Apóstolo, Funcionário e Profissional reflexivo; e Gonzales (2005): Tecnocrático, Espontaneista, Investigador e Profissional. Todas essas denominações podem ser aglutinadas em apenas três, considerando as características substanciais de cada tipo. São elas: o professor leigo, o professor técnico e o professor profissional (BRAZ, 2006). Estas são, então, as designações que utilizamos como referência.

2.2.1 O Professor Leigo

²⁰Brzezinski (2002, p.9) discute a identidade do professor como sendo individual (inerente ao próprio sujeito), mas também coletivamente construída em processos que “reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais, enraizados na sociedade”. Assim, compreendemos que a identidade docente está relacionada ao que o professor é e se vê e como é socialmente visto.

A docência enquanto atividade leiga compreende um longo período da história brasileira, que se estende entre os séculos XV a XIX. Destacamos, dentro desse período, a realização do trabalho docente feito como ocupação secundária e sem a formação específica para tal, ou seja, não especializada. Neste sentido, a docência foi assumida por diferentes grupos sociais e religiosos que, por não terem a formação específica para a docência e não terem a mesma como atividade principal, podem ser considerados leigos (NÓVOA, 1999). “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (op cit, p.15).

No que se refere ao Brasil, podemos destacar, dentre esses grupos que realizavam atividade docente, os jesuítas. Estes, apesar de não terem formação específica para a docência, detinham um conhecimento de ordem religiosa e moral, utilizado para o exercício da docência. De sorte que esse grupo contribuiu para a construção de um corpo de saberes e valores fundamentais na gênese da profissão docente (NÓVOA, 1999). De forma mais ampla, esses religiosos assumiram o papel de responder pela escolarização na colônia, sendo que o exercício da docência, nesse momento, foi desenvolvido quase que exclusivamente por padres da Companhia de Jesus, os quais, por conseguinte, estavam submetidos aos preceitos e compromissos inerentes à ordem religiosa.

[...] a ação educativa desses padres pautava-se na obediência, hierarquia, disciplina, imitação, domesticação e devoção cristã que eram os conteúdos previstos no plano de estudos próprios para a formação do cristão católico sem nenhuma relação com a sociedade civil e política, mas comprometido com as diretrizes da política colonizadora de Portugal (OLIVEIRA, 2004, p.23)

Destarte, podemos inferir que a autonomia com relação ao ensino era muito restrita, visto que a rigidez imposta pela formação e o compromisso religioso e moral existentes comprometiam qualquer tipo de modificação ou alteração dos conteúdos ou métodos de ensino utilizados. Ademais, a própria Igreja Católica e, conseqüentemente, essa ordem religiosa, estava fortemente imbricada com o propósito de dominação da metrópole em relação à colônia. Assim, a construção da

autonomia intelectual, política e moral do cidadão não fazia parte da função educativa desse período.

A partir do Século XIX, conforme Nóvoa (1999), quando ocorre a denominada Estatização da Educação, deixando esta deixa de ser um privilégio dos religiosos, sendo assumida como função do Estado, há uma mudança no estatuto social do professor sem, necessariamente, ter alterações significativas no modelo de professor anteriormente estabelecido. Como resultado, a autonomia do professor, anteriormente restrita e comprometida com ideário religioso, agora é comprometida pelo ideário do Estado, enquanto provedor da educação formal.

O processo de Estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente (NÓVOA, 1999, p.15)

Nesse mesmo contexto, podemos destacar duas importantes contribuições para o processo de profissionalização do professor: o estabelecimento de exames, no caso a licença para o exercício do magistério; e a criação de instituições de ensino específicas para a formação de professores (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). Com relação a essas instituições, estamos nos referindo às escolas normais, já que anterior a seu estabelecimento enquanto instituição formadora, a formação do professor era feita nas próprias escolas, denominadas de ensino mútuo, como objetivo de não apenas oferecer o ensino das primeiras letras, mas também preparar professores, instruindo-os do ponto de vista dos métodos de ensino (BARROS, 1997, *apud* TANURI, 2000, p.63).

Temos, então, um importante período no processo de profissionalização da docência. Entretanto, Nóvoa (1991) observa esse período sob dois pontos de vistas, o dos docentes, que enxergam uma melhoria no estatuto da profissão, e o do Estado, que observa uma oportunidade de maior controle sobre os professores.

Esta etapa primordial do processo de profissionalização da atividade docente é resultante de uma ação dos docentes e do Estado: os primeiros vêem nisso um meio de melhorar seu estatuto; o segundo descobre aí um

potente instrumento de controle. Com efeito, a institucionalização de procedimentos de formação, através da criação das escolas normais, permitiu de um lado o desenvolvimento da profissão docente e a melhoria da posição social de seus membros e, de outro, o estabelecimento de um controle estatal mais estreito sobre o corpo docente (NÓVOA 1991, p.124).

O modelo de formação operacionalizado pelas escolas normais, como formação específica para aqueles que assumiriam o magistério como profissão, gerou uma distinção “de acordo com a titulação, em normalista e não normalista, depois denominados leigos” (ARROYO, 1995, p.46). Doravante, há como identificar e valorizar mais aqueles professores que possuem formação/titulação em detrimento daqueles que eram reconhecidamente leigos, visto que, até então, não havia essa distinção, pois a formação do professor era sobretudo uma formação prática.

Por essa ótica, podemos observar que nesse período, a autonomia profissional docente se circunscreve como precária, pois, enquanto leigo-religioso, havia uma submissão aos ditames, preceitos e métodos de ensino ligados à ideologia da Igreja católica ou de outros grupos religiosos. Quanto ao professor laico, passa a perder a identidade de leigo e começa a construir a identidade de docente primário (OLIVEIRA, 2004), ganhando autonomia em relação à igreja, porém, direcionado a uma situação de controle, agora dirigido pelo Estado. Por isso, podemos concluir que o próprio processo de profissionalização docente vivenciado nesse período trouxe algum comprometimento da autonomia docente, na medida em que vincula a formação e o exercício profissional do professor ao controle do Estado.

2.2.2 O Professor Técnico

A concepção de um professor leigo convivendo com o professor normalista, se configura como realidade por um longo período, visto que as chamadas escolas normais não se constituíram como um forte elemento de formação docente. Tanuri (2000) afirma que no Brasil tais instituições se caracterizavam pela fragilidade e pouco interesse do estado em fortalecê-las. Todavia, não podemos desconsiderar sua importância na formação de professores, pois, no final do império a maior parte das províncias já possuía escolas normais, embora em número reduzido.

A partir da segunda década do século XX, já no contexto republicano e posterior à 1ª Guerra Mundial, há um maior interesse do Estado e de alguns segmentos da sociedade pelas questões educacionais, especialmente com o

fortalecimento dos ideais de escolarização universal e pública. Logo, a formação do professor passa a assumir maior visibilidade e uma maior atenção é dada às escolas normais que são, em maior ou menor grau, alvo de críticas e reformulações, influenciadas, sobretudo pelos ideais escolanovistas que já influenciavam as discussões educacionais desse período.

Nesse cenário, a formação e a função do professor assumem um caráter mais técnico, ou seja, um formato de técnico-facilitador da aprendizagem (OLIVEIRA, 2004). A formação desses professores era feita inicialmente pelas escolas normais e posteriormente compartilhada com as universidades e Institutos de Formação de Professores. No que se refere à formação oferecida pelas escolas normais, podemos destacar que estas buscavam melhorar o nível, bem como a duração de seus cursos, pretendendo oferecer uma formação com base em uma cultura geral e complementada com a formação dita profissional, voltada para a prática.

Aqui, vale ressaltar que, mormente, a partir da década de 1930, com a criação das universidades, os cursos oferecidos pelas escolas normais são fortemente influenciados pelos avanços científicos na área das Ciências da Educação: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, dentre outros campos de domínio das universidades (SAVIANI, 2009). Assim, muitos professores com formação universitária tornaram-se formadores de professores nas escolas normais, fato que contribuiu para uma distinção entre aqueles que produzem o saber científico e pedagógico e aqueles que aplicam tais saberes. Esse modelo causa uma distinção que, na nossa compreensão, contribui para fragilizar ainda mais a autonomia dos professores. Nas palavras de Ramalho, Nuñez e Gaultier (2003), o Modelo de Formação Hegemônico, se baseia nas seguintes características:

No treinamento de habilidades (identificadas como competências); [...] conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados [...] distancia do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com evidente dicotomia teoria/prática [...] com escassos momentos para mobilizar os saberes da profissão na prática real. (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER 2003, p.21 e 22).

Meditando nessa perspectiva de formação, o trabalho docente tem como objetivo principal a instrução dos conhecimentos aos alunos, conhecimentos, por sua vez, advindos da tradição científica, apresentados pelos livros e manuais

didáticos ou programas de conteúdos das próprias escolas ou sistemas de ensino. Dessa forma, ao professor está vinculada a imagem de um mero aplicador/executor de tarefas burocratizadas e atividades didáticas mecanizadas, oriundas de propostas rígidas e produzidas em contextos externos à escola. Essa proposta não leva e conta que, enquanto sujeitos, não podemos desconsiderar práticas individuais ou institucionais com maior grau de autonomia.

A autonomia do professor é, segundo a formação hegemônica, praticamente inexistente, uma vez que, enquanto técnico, ele não possui e nem deveria possuir o domínio intelectual sobre seu trabalho, mas apenas o domínio técnico da prática profissional. Contreras (2002), por seu turno, descreve esse professor como sendo detentor de uma prática despolitizada, com domínio técnico dos métodos para alcançar os objetivos que estão em consonância com as metas do sistema de ensino. Assim, a autonomia do mesmo é uma autonomia definidora do *status*, de um atributo, sendo, por conseguinte, ilusória, pois é restrita ao domínio técnico do trabalho docente, reforçando, ainda, o contexto de desprofissionalização do professor ou pelo menos dificultando a construção de um profissional com maior autonomia.

2.2.3 O Professor Profissional

De acordo com Melo (1999), no final do Século XX encontramos diversas mudanças na dinâmica educacional do Brasil, que se operacionalizaram, maiormente no período subsequente à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. Outros fatores condicionantes de tal mudança foram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, a publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, também na década de 1990, bem como as demais políticas educacionais nacionais que se sucederam a este período.

Assim, a última década do Século XX e as primeiras do Século XXI são marcantes no que se refere à imagem do professor enquanto profissional da

educação. Como salientado anteriormente, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, denomina o professor como “profissional da Educação”. Por esse viés, é importante frisar que a atividade docente não se coaduna mais com a visão autoritária e moralizadora do professor leigo ou simplesmente com a instrução de conhecimentos aos alunos, relacionadas à imagem do professor técnico, embora existam práticas semelhantes a estas em muitas escolas do nosso país até os dias atuais. Agora estamos nos remetendo a um profissional cuja imagem e função estão relacionadas ao desenvolvimento de competências que permitam o desenvolvimento dos educandos enquanto cidadãos autônomos, críticos e participativos (BRAZ, 2006).

O professor, desde então, é compreendido como um profissional, agente da mudança social, e apresentado, inclusive por meio das políticas governamentais para a educação, como um sujeito de postura reflexiva e crítica, que deve ser comprometido com a melhoria dos níveis de escolarização do país. Neste sentido, a compreensão que este deve possuir acerca do aluno é, também, de um sujeito histórico, crítico, atuante, autônomo e criador dos seus próprios conhecimentos. Logo, as relações professor-aluno devem estar pautadas na convivência democrática, de forma a favorecer o pleno desenvolvimento do educando e, por isso, não devendo considerar apenas os conhecimentos científicos na definição dos conteúdos e estratégias de ensino, mas outros saberes próprios do aluno (BRAZ, 2006).

Concebendo esse perfil do professor, é necessário apontar que o Modelo de Formação Hegemônico, predominante e condizente com a formação e atuação do professor-técnico, não se apresenta mais como uma alternativa viável, pois é necessário ponderar outro modelo formativo, denominado de Modelo Emergente de Formação (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Esse modelo que parte da concepção do professor enquanto profissional está fundamentado na investigação, reflexão e crítica da prática em relação dialética com a teoria, assim o professor é capaz de mobilizar saberes em situações concretas com capacidade de argumentar a respeito das suas decisões, tanto individuais quanto no contexto do grupo profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Ao estabelecermos relações entre esse modelo formativo e uma prática docente com condições de trabalho dignas e valorização profissional, temos um contexto que, efetivamente, contribui para o desenvolvimento profissional docente e para superação do contexto desprofissionalizante presente em muitas instituições de Ensino Básico do nosso país. Isso colaborou para a efetiva profissionalização do professor. A partir daí, o professor encontra um campo mais propício de oportunidades para o desenvolvimento de sua autonomia.

Ao constituirmos um diálogo entre a discussão aqui efetuada e as distintas concepções relacionadas ao Professor e, conseqüentemente, sua autonomia, ambas abordadas por Contreras (2002), percebemos que é possível associar o modelo de professor, enquanto profissional, àqueles denominados por este autor como: profissional reflexivo e intelectual crítico.

O modelo profissional reflexivo é compreendido por Contreras (2002) a partir da concepção de Shön (2000) e encontra relações com outras discussões, como em Nóvoa (1991, 1999) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), dentre outros. Possui como componente fundamental uma base de competências firmadas na pesquisa/reflexão sobre a prática, considerando os valores morais e os interesses sociais como norteadores dessa competência. Não se trata, portanto, de uma competência apenas técnica e desvinculada do contexto social, mas sim o que poderíamos chamar de uma competência reflexiva. Neste caso, encontramos a autonomia relacionada à responsabilidade moral e à capacidade para resolver criativamente as situações-problemas inerentes ao processo educativo.

O segundo modelo, intelectual crítico, vê o professor como um profissional que almeja a “emancipação individual e social, sob a qual busca a auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e condicionantes institucionais, [...] o desenvolvimento da análise e da crítica social e a participação na ação política transformadora” (CONTRERAS, 2002, p.192). Destarte, a autonomia profissional é entendida como inerente ao processo de emancipação e vai além das condicionantes técnicas e da reflexão sobre a prática docente, mas busca a construção de uma consciência crítica e, por conseguinte, a superação das distorções ideológicas que são inerentes à formação (inicial e continuada) e ao exercício profissional do professor.

Sendo assim, podemos considerar que essa breve reconstituição histórica da profissão docente no Brasil ponderando as imagens dos professores, enquanto tipos, a partir das características que estão relacionadas aos processos formativos e ao exercício profissional no contexto social vigente, revela-nos que a autonomia profissional vem historicamente se constituindo, não como um fator que se sobressai na formação ou prática dos professores, mas, na verdade, como uma carência (professor leigo e professor técnico) ou como uma demanda ou necessidade (professor profissional).

Quadro 2 - Identidades docentes e suas características (síntese)

Professor Leigo	Professor Técnico	Professor Profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Sem formação específica para o exercício do Magistério; • Exercício da profissão sob a ótica liberal ou ligada a grupos religiosos. • Autonomia restrita, com submissão aos preceitos e métodos da ordem religiosa. No caso específico dos professores ligados a tais ordens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com formação específica para o magistério (Escolas Normais e posteriormente Universidades e Institutos de Formação); • Exercício profissional sob a perspectiva do técnico-funcionário; • Autonomia restrita, pois o professor é visto como aplicador de técnicas e conhecimentos produzidos por outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com formação específica para o magistério (Universidades e Institutos de Formação); • Exercício profissional sob a perspectiva da Profissionalização. • Perspectiva de autonomia mais ampla, o trabalho docente como uma atividade intelectual e crítica.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir das ideias discutidas neste tópico, constituindo-se, na verdade, uma tentativa de síntese do referido tópico deste trabalho.

2.3 A autonomia profissional na formação do professor e no exercício profissional

Para Veiga (1998, p.76), “o processo de profissionalização envolve um esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico

quanto sua posição na sociedade”. Ou seja, deve ser “um movimento de conjugação de esforços, no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre **formação inicial e continuada e exercício profissional** regulado por um estatuto social e econômico” (VEIGA, 1998, p.76, grifo nosso). Dentro dessa perspectiva, estabelecemos dois eixos norteadores dessa discussão, a formação (inicial e continuada) e o exercício profissional do professor, a partir dos quais buscamos estabelecer relações com a legislação educacional municipal e escolar, considerando o objeto de estudo, isto é, a autonomia profissional na perspectiva da profissionalização do professor.

Ao abordarmos qualquer aspecto da profissionalização da docência, em especial a autonomia profissional, é importante considerarmos a formação deste profissional que, segundo Garcia (1999), é

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Assim posto, a formação do professor é entendida como um conjunto de processos (formais e não formais) por meio dos quais os professores adquirem ou melhoram os seus conhecimentos e competências, no intuito de qualificar a educação oferecida pela escola. Por isso, é vista por nós como uma das formas dos professores construírem sua autonomia profissional, embora não seja a única, pois outros saberes, experiências e contextos sociais, culturais e políticos também contribuem para a formação de um sujeito com maior autonomia. Entretanto, o foco deste trabalho visa analisar autonomia do professor em sua relação com a legislação educacional.

Ao discutirmos a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é necessário considerar alguns fatores. Primeiramente esta formação está inserida num contexto histórico social e educacional e, por isso, reflete as características de tal contexto. Em segundo lugar, como decorrência da primeira consideração, ela

assume um caráter paradigmático (GARCIA, 1999) em consonância com o tipo de professor. Neste caso, o professor como um técnico educacional, em tese, deveria vivenciar uma formação diferente daquela vivenciada por um professor entendido enquanto profissional da educação. Por fim, é necessário compreendermos que há uma íntima correlação da formação do professor com seu exercício e desenvolvimento profissional.

Outrossim, vale salientar que, em sua essência, a formação do professor, entendida enquanto processo, não se apresenta de forma compartimentada (inicial e continuada). Essa distinção é feita no intuito de compreendermos que a formação inicial²¹ é necessária à inserção e atuação do professor no exercício da profissão, pois fornece ao mesmo as bases sobre as quais se dá o desenvolvimento profissional, ou seja, é o começo da socialização profissional (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003). Já a formação continuada, busca, juntamente com a prática profissional, a continuidade do desenvolvimento profissional do professor. Imbernón (2009), na construção de melhorias da prática pedagógica, conforme preconiza o entendimento de Giardini (2011), que afirma a esse respeito:

Entendemos a formação inicial como o primeiro processo formativo no qual o professor se insere e que constitui um suporte para a atuação profissional, uma vez que deve fornecer as bases para edificar teorias e práticas. Como formação continuada, concebemos o processo pelo qual os conhecimentos e as práticas são revistas a fim de melhorar a prática pedagógica (GIARDINI, 2011, p.9 e 10).

De posse desses conceitos, compreendemos que esta formação é um importante fator de desenvolvimento profissional que redundará em melhorias no exercício profissional dos professores. Corroborando com esse pensamento, Garcia (1999) abrange como formação continuada de professores o processo de aprendizagem pelo qual o professor aprende algo intencionalmente, em um contexto concreto (instituição), com o intuito de melhorar suas competências profissionais e,

²¹ No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBN, em seu artigo 62, define que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio na modalidade normal.

mediante avaliação. Ainda complementa esse pensamento afirmando que esse processo se dá também por meio de situações não formais de aprendizagem.

Queremos reafirmar, então, que não há uma separação no processo de formação (pessoal e profissional) do professor. Ao concebermos essa formação sob a perspectiva de inicial e continuada, o que há, acertadamente, é uma mudança no estatuto do profissional, quando socialmente é reconhecido em sua formação inicial, uma vez que muitos professores passaram por processos de formação inicial em pleno exercício do trabalho docente.

Em síntese, apreendemos a formação inicial e continuada como partes integrantes do processo de desenvolvimento profissional, na melhoria do exercício da profissão docente e no estatuto sócio profissional dos professores. Retomamos, pois, a ideia de que esses processos não ocorrem à margem do contexto social vigente, mas estão inseridos numa teia de relações permitindo aos mesmos certas características que, de maneira geral, poderiam assumir um caráter paradigmático, tanto na formação como na atuação profissional.

Assim, ao pensarmos a formação do professor, levando em conta sua inter-relação com o contexto externo, nos deparamos com profundas implicações na forma de conceber e desenvolver essa formação. Logo, destacamos o pensamento de Kincheloe (1997) apud Veiga (1998), que identifica quatro paradigmas de formação de profissionais no final do Século XX: o behaviorista, o personalístico, o artesanal tradicional e o orientado para a pesquisa. Segundo Veiga (1998), os três primeiros paradigmas contribuem para uma identidade burocrática e técnica, submissa e obediente às regras delegadas pelo contexto externo, relacionada ao compromisso emocional da profissão com a vida dos alunos, ou voltado para experiência e o pensamento sobre o ensinar. Já o paradigma voltado para a pesquisa, visa à construção de uma identidade profissional alicerçada na capacidade de produzir conhecimento, assegurando, portanto, maiores possibilidades de construção da autonomia docente.

Garcia (1999) se reporta a essa denominação (paradigmas ou perspectivas), compreendendo-as como diferentes estruturas da racionalidade, estando estas diretamente relacionadas às imagens dos professores. O autor denomina de orientações conceituais na formação de professores, apontando cinco dessas

orientações: a acadêmica (que enfatiza o domínio dos conteúdos disciplinares e permite ao professor assumir o papel de especialista); a tecnológica (que possibilita ao professor assumir a figura de um técnico); a personalista (voltada para a ênfase na individualidade do sujeito e utilização desta como recurso para o ensino); a orientação prática (formação fundamentada na prática e na reflexão sobre a mesma); e, por fim, a formação social reconstrucionista (fundamentada na ideia de que a reflexão não pode se afixar apenas sobre a prática, devendo considerar o compromisso ético e moral na construção de ensino mais justo e democrático).

Seguindo outra perspectiva de análise, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) abordam a formação de professores a partir de dois paradigmas, o hegemônico e o emergente. O primeiro, no nosso entendimento, é aquele ainda predominante nos processos formativos de professores, englobando uma diversidade de tendências formativas sem, no entanto, superar a racionalidade técnica como fundamento principal e a perspectiva de um professor executor de tarefas, um técnico do ensino. Já o último, aponta para uma tendência de superação dessa condição, passando a ver o professor como profissional. Este paradigma está fundamentado na reflexão, na pesquisa e na crítica, como forma de assegurar a inovação no processo de ensino.

Intentando uma relação (sem maiores aprofundamentos) entre Veiga (1998), Garcia (1999) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), percebemos que o paradigma voltado para a pesquisa, o social reconstrucionista e o emergente se aproximam em suas características, no sentido de formar o professor enquanto profissional com maior autonomia. Os demais, inclusive o personalista ou personalístico, se identificam muito mais com a identidade do professor técnico ou apenas reflexivo quanto a sua prática e, por isso, com uma tendência a menor autonomia nos processos formativos e no exercício profissional.

Quadro 3 - Paradigmas de Formação de Professores (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003): uma aproximação com outros paradigmas de formação docente.

Paradigma Hegemônico (Professor com conotação técnica)	Paradigma Emergente (Professor na perspectiva profissional)
Kincheloe (1997 apud Veiga, 1998) <ul style="list-style-type: none"> • Behaviorista; • Personalístico; • Artesanal tradicional; Zeichiner (1983, apud Garcia, 1999); <ul style="list-style-type: none"> • Condutista; • Tradicional-artesanal; • Personalista; Garcia (1999); <ul style="list-style-type: none"> • Orientação acadêmica; • Orientação tecnológica; • Orientação personalista; • Orientação prática; 	Kincheloe (1997 apud Veiga, 1998); <ul style="list-style-type: none"> • Formação orientada para a pesquisa; Zeichiner (1983, apud Garcia, 1999); <ul style="list-style-type: none"> • Orientado para a indagação; Garcia (1999); <ul style="list-style-type: none"> • Orientação social-reconstrucionista;

Fonte: Quadro elaborado pelo o autor a partir do pensamento de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que abordam a formação do professor sob dois paradigmas: o hegemônico e o emergente. De sorte que buscamos uma aproximação entre estes dois paradigmas e os discutidos por outros autores.

Conforme o exposto, podemos destacar que nesse momento histórico (final do século XX e primeiras décadas do século XXI) estamos vivenciando um período de indefinições e de mudanças no que se refere à formação do professor. Afirmamos isso uma vez que é possível constatar empiricamente as figuras do professor leigo (sem formação específica para o exercício da atividade docente), do professor na perspectiva técnica (com pouca autonomia e funções burocratizadas) e a construção de um modelo de professor enquanto profissional. Ademais, é possível perceber a coexistência de múltiplos paradigmas ou orientações conceituais na formação de professores, fato que vem a contribuir para o fortalecimento desse quadro de indefinições, no que se refere à formação e às imagens de professores no contexto atual.

Por isso, se estamos pensando uma formação de professores (inicial e continuada) que conduza a um exercício docente com maior autonomia profissional, é importante pensarmos essa formação a partir de uma conotação (paradigma), considerada emergente, que conduza o professor a uma autonomia intelectual e profissional. Isso implica superar os atuais processos formativos, especialmente aqueles que não suplantam ou até mesmo reforçam a dicotomia existente entre teoria e prática, e, com isso, fundamentar esses processos na reflexão, na crítica e na pesquisa (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003). Devemos, assim, buscar uma maior articulação entre a formação e o exercício profissional, permitindo o estabelecimento real do professor enquanto profissional.

Contreras (2002), como já foi salientado, aborda o professor através de diferentes enfoques: o professor técnico, o professor reflexivo e o professor com intelectual crítico, sendo este último o tipo que julgamos estar mais preparado para o processo de construção de sua **autonomia** profissional de fato. Daí a ideia de um **professor profissional**, com maior autonomia intelectual e crítica, pois entendemos a autonomia como uma construção que se insere no processo de profissionalização do professorado, não sendo necessariamente decorrente deste, mas também um elemento singular de construção do mesmo.

É necessário, então, compreendermos que a formação do professor em si não responde a todas as demandas advindas do complexo e, muitas vezes, contraditório trabalho educativo desenvolvido por ele no âmbito da escola. Complexo, pois, como já observamos, envolve muitos sujeitos que assumem ou deveriam assumir o papel de co-responsáveis pela tarefa educativa junto aos educandos (referimo-nos de forma especial ao ensino dos anos iniciais do fundamental) como os demais funcionários da escola, inclusive aqueles ligados à gestão escolar, os pais ou responsáveis pelos alunos e a própria comunidade e demais agentes educativos.

É nessa imbricada teia de relações, muitas vezes contraditórias, que a autonomia do professor emerge como elemento profissional de grande significado, pois ninguém deve assumir pelo professor o papel de decidir acerca de situações concretas relacionadas ao ensino. Assim, por meio de sua competência e valores profissionais e considerando o diálogo junto aos demais responsáveis pela

educação, este profissional exerce, ou melhor, constrói sua autonomia. Conforme o pensamento de Contreras (2002) a autonomia é vista como qualidade educativa, como fator de inovação e de mudança na qualidade do ensino desenvolvido.

Ao nos reportarmos aos processos educativos, nos quais os professores estão inseridos, juntamente com outros sujeitos, destacamos que uma das contradições está relacionada diretamente ao processo de profissionalização do mesmo, pois enquanto profissional que, em tese, deve possuir certa margem de autonomia, o professor se encontra submetido um estatuto que limita essa qualidade. Ele, enquanto funcionário está sob a tutela do estado, no que se refere ao quadro da legislação e das políticas educacionais. Nesse sentido, a autonomia assume uma dupla conotação, uma relacionada ao processo de reivindicação trabalhista e outra relacionada ao pleno desenvolvimento do trabalho educativo da escola. Assim, a autonomia pode ser concebida como necessidade e como qualidade educativa na profissionalização do ensino (CONTRERAS, 2002).

Então, o professor busca a construção da sua autonomia sob o aspecto de reivindicação trabalhista, não necessariamente uma reivindicação centrada no individualismo, ou seja, apenas visando melhorias pessoais e profissionais no processo de atuação profissional, mas uma reivindicação com o propósito de melhorar o trabalho escolar. Por esse ponto de vista, podemos depreender que a autonomia docente, em seu processo de construção, não pode estar restrita apenas aos processos formativos do professor, mas também ao contexto de atuação profissional. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), ao discutirem a formação, tratam-na sob a perspectiva de um paradigma emergente. Nesse momento discutimos a possibilidade e a necessidade dessa discussão paradigmática ser ampliada ao contexto de atuação profissional, emergente tanto para a formação quanto para a atuação profissional.

Dessa forma, questões como condições materiais de trabalho (estrutura física, mobiliário, material didático, dentre outros), carga horária (considerando efetivamente o tempo dedicado ao ensino e o tempo dedicado ao estudo, à preparação das aulas e demais atividades docentes) e possibilidades de desenvolvimento profissional (assegurado por plano de carreira com respectiva valorização) assumem, juntamente com a formação, um papel central no processo

de construção da autonomia profissional do professor. Avoca, com isso, a superação da contradição estabelecida entre o discurso da profissionalização do professor e a realidade desprofissionalizante vivenciada por este mesmo profissional.

Reconhecemos aqui a necessidade dessa superação, no entanto, compreendemos que será alcançada de forma efetiva, sob a égide de um discurso/prática coletivo, onde Estado, professores, demais funcionários da escola e comunidade escolar, como um todo, possam assumir-se como co-responsáveis por esta mudança que, em síntese, almeja a melhoria do ensino, refletindo tanto sobre seu desenvolvimento quanto sobre seus fins e propósitos. Ao discutirmos tais propósitos, percebemos, conforme Tonet (2005)²², que devem caminhar no sentido de construir uma sociedade mais justa e democrática, ou seja, um ensino voltado para a emancipação humana.

Contreras (2002, p.192), ao abordar o professor enquanto intelectual crítico entende que o processo de construção de sua autonomia está fundamentado na crítica e busca a construção da emancipação individual e coletiva “dirigida à transformação das condições institucionais e sociais do ensino” (p.192). De tal modo, o professor pode ser protagonista dessa construção. Porém, segundo esse autor, pelos menos dois aspectos devem ser considerados pelo professor: a autonomia como distanciamento crítico da realidade, ou seja, como a capacidade de refletir além do plano imediato do contexto escolar e social.

Neste sentido, a autonomia deve ser entendida como independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e de sociedade... (CONTRERAS, 2002, p.204).

Outro aspecto a ser considerado nesse processo, que sob o nosso entendimento está intimamente relacionado ao anterior, é a consciência da parcialidade de si mesmo. Essa consciência está relacionada à capacidade que temos de compreensão e respostas parciais, no que se refere ao sentido da prática

²² Tonet (2005) faz uma reflexão crítica acerca da educação voltada para a cidadania e para o mundo do trabalho, apontando, para outro direcionamento, que é a educação na perspectiva da emancipação humana e superação do atual modelo social e econômico.

educativa. É termos consciência da nossa incompletude e estarmos aptos para o crescimento humano e profissional.

[...] A autonomia não tem a ver com o inquebrantável das convicções, ou com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto às inseguranças em matéria de trabalho profissional. Reconhecê-las, entendê-las e entender a nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem colegas, sem outras pessoas (CONTRERAS, 2002, p.211).

A esse respeito, Freire (1996) coloca como características importantes sobre o ato de ensinar, de ser professor, a consciência do inacabamento humano, ou seja, a incompletude do ser humano, tanto como pessoa quanto como profissional, e o reconhecimento de ser condicionado e, portanto, não assumir a posição de imparcialidade frente às diversas situações e demandas sociais, sendo necessário com isso “seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise” (FREIRE, 1996, p.22).

Continuando nessa mesma linha de pensamento, percebemos que se coloca aqui uma inevitável necessidade de mudança contínua que se fundamenta na reflexão crítica. Dessa forma, podemos concluir que estamos abordando a autonomia profissional do professor, socialmente construída, considerando as competências, os saberes profissionais, os valores éticos, o compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional e a reflexão crítica acerca do contexto escolar e social, com vistas ao desenvolvimento de uma escola e sociedade mais justas e democráticas. Neste sentido, a autonomia do professor é compreendida como um processo, uma construção, na relação dialógica entre formação e atuação profissional, caminhando, conforme mencionado anteriormente, na perspectiva da emancipação humana.

Do ponto de vista dos aspectos conceituais e teóricos necessários ao aprofundamento dessa temática, consideramos, em primeiro lugar, que no contexto da legislação educacional brasileira, o professor é reconhecido como um profissional, no entanto, esse reconhecimento formal não se sustenta teoricamente, visto que, conforme as diferentes abordagens sociológicas sobre a profissão docente a posição do professor, dentre as demais profissões, é ambígua. É possível

verificar que a docência é apresentada como uma semiprofissão, um ofício em vias de profissionalização. Esta, na perspectiva profissional, apresenta dificuldades de ser concebida como tal pela escassa autonomia profissional, sobretudo entre os professores da Educação Básica. Por essa lógica, podemos considerar, mesmo que nos pareça contraditório, que o professor é um profissional que precisa se profissionalizar.

Um segundo aspecto a ser considerado deriva do primeiro pensamento e diz respeito justamente à questão da autonomia profissional, que, independente da abordagem teórica à qual esteja vinculada a profissão ou profissionalização do professor, deve ser considerada como elemento, a nosso ver, constituinte, juntamente com os saberes e valores, da essência da profissão ou profissionalização docente. Isso na perspectiva de construir uma identidade docente não apenas legalmente reconhecida como profissional, mas que de fato caminhe nessa direção. Para tanto, é necessário romper com o pensamento que leva a uma autonomia apenas ilusória e, conseqüentemente, a uma profissionalização baseada em mera retórica.

Devemos, portanto, compreender que a autonomia profissional do professor, no âmbito da profissionalização, deve ser pensada a partir de um paradigma de formação realmente condutor da construção de um profissional autônomo que, através da reflexão e da crítica, possa contribuir para a constituição de uma escola e de uma sociedade mais justa e democrática. Do mesmo modo, é importante atentar para o fato de que essa perspectiva só será efetivada mediante um contexto de atuação profissional igualmente constitutivo de práticas que realmente superem a conjuntura de desprofissionalização da docência.

CAPÍTULO 3

A AUTONOMIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL SENHORA SANTANA: Legislação educacional.

Em continuidade ao que foi exposto nos capítulos decorridos, pretendemos realçar neste momento um diálogo entre a legislação educacional municipal e escolar e os teóricos que discutem este importante elemento da profissionalização docente (a autonomia), construindo, assim, o cerne das discussões aqui desenvolvidas. Logo, após a identificação dos dispositivos legais (legislação municipal e escolar) ligados ao objeto de estudo, da verificação das possíveis coerências e/ou contradições entre estes e a legislação nacional, anteriormente mencionada, apresentamos uma tentativa de diálogo entre tais proposições legais e os posicionamentos teóricos acerca dessa temática.

Neste sentido, buscamos conhecer as concepções de autonomia profissional de professores presentes no corpus legislativo municipal e escolar, relacionando-as com aquelas apresentadas pelos teóricos. Assim, destacamos as possibilidades e/ou dificuldades de contribuições desse corpus legislativo para o desenvolvimento da autonomia profissional de professores e, por conseguinte, o avanço no processo de profissionalização destes.

3.1 A autonomia do professor no contexto das Políticas Educacionais: o que diz a Legislação?

3.1.1 O panorama mundial e latino americano

Existe, indubitavelmente, uma estreita relação entre o contexto social e as políticas públicas desenvolvidas no âmbito da sociedade, as quais são

historicamente definidas e estão, muitas vezes, atreladas aos ditames econômicos vigentes. É importante ressaltarmos que tais políticas públicas, independentemente a qual setor se destinam (saúde, educação, desenvolvimento econômico e social), encontram na legislação uma forma de serem, ao mesmo tempo, apresentadas e legitimadas no contexto socioeconômico para o qual estão sendo pensadas.

Consideramos, pois, que o processo de desenvolvimento e reforma do Estado trás consigo reorientações de políticas sociais que se configuram em diferentes setores da sociedade, sob as mais variadas formas de expressão/legitimação. No contexto educacional, por exemplo, ao ponderarmos a década de 1990 e anos subsequentes percebemos uma série de mudanças nas políticas educacionais, em diferentes países, dentre os quais se encaixa o Brasil. (MEDEIROS, 2005).

Não obstante, tais mudanças educacionais não ocorrem ao acaso e isoladamente em cada país. Elas são resultado de um processo de mundialização econômica, desenvolvimento científico e tecnológico, expressos, por exemplo, na rapidez com que as informações são processadas e nas influências externas de cunho global, cada vez mais presentes nos diferentes contextos nacionais e incorporadas às políticas públicas de diferentes países. Em nível nacional (Brasil) são estendidas às políticas públicas, desenvolvidas por estados e municípios.

Fora isso, é importante frisar que este contexto de desenvolvimento econômico e tecnológico é fator de suma importância para o desencadeamento de tais mudanças, pois se torna necessário o desenvolvimento de práticas educativas que atendam às atuais demandas e necessidades sociais vigentes, possibilitando, ainda, o desenvolvimento socioeconômico com vistas à melhoria da qualidade de vida da população.

Melo (1999) e Medeiros (2005), dentre outros autores, destacam que, no caso das mudanças ocorridas no âmbito educacional, houve uma intensificação das discussões a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontien, na Tailândia. O evento foi instituído por algumas organizações, a saber: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo da Nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) e Banco Mundial. Desde então

passa a ser delineado um quadro de referência, no que se refere ao setor educacional no qual se prioriza

[...] o acesso a uma educação de qualidade para todos, a valorização da docência, a ampliação dos investimentos em educação e a sua adaptação às necessidades da sociedade. A educação é considerada por diversos analistas, como o elemento chave para a formação de trabalhadores responsáveis, autônomos, eficientes, informados, alavanca indispensável para o crescimento de países subdesenvolvidos [...] (MEDEIROS. 2005.p.42).

Lembramos, pois, que dentro do quadro de referência, podemos realçar o papel do Estado no desenvolvimento de políticas educacionais em seus diversos segmentos e, neste caso específico, o interesse do Estado em assumir a profissionalização do trabalho docente, na qual a autonomia profissional se configura como elemento chave desse processo. Embora, como discute Oliveira (2004), a legislação educacional do nosso país não esteja vinculada a políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento de mudanças na formação, atuação e valorização do professor que contribua, de fato, para a profissionalização do professor.

De acordo com Medeiros (2005), a partir do pensamento de Gajardo (1999), podemos separar alguns elementos que norteiam a base das reformas aferidas na América Latina e que, por conseguinte, se fazem presentes no Brasil, salvo guardando as devidas particularidades. Assim, destacamos: maior entendimento com relação à importância da educação para o desenvolvimento econômico e social; maior equidade de oportunidades com educação sensível às diferenças das camadas populares; melhoria na qualidade do ensino (maior exigência com relação aos resultados); descentralização e reorganização da gestão educativa (maior autonomia para as escolas); abertura da escola para as demandas sociais; melhorias na formação do professor; dentre outros.

No entanto, é necessário destacar que, a despeito das possibilidades de efetivas melhorias educacionais destes países, o foco, ou seja, o interesse principal destas reformas são as influências de caráter financeiro e, como ressaltado anteriormente, a forte influência de instituições multilaterais sobre os países, não somente no Brasil, mas em toda a América Latina. Isso ocorre sob a égide do modelo neoliberal, que preconiza a redução dos gastos públicos e a iniciativa do setor privado, tornando-se visível à medida que verificamos a precarização (em

nome do menor custo /benefício) da formação do professor, feita de forma aligeirada, e a expansão dos cursos de formação e professores, oferecidos por faculdades particulares (CABRAL NETO; DUARTE, 2005).

Ainda no contexto dessas mudanças educacionais, destacamos o pensamento de Ramalho e Nuñez (2008), os quais destacam a importância dada ao professor na análise das condições do ensino, especialmente quando são evidenciadas características de baixo rendimento escolar. Por essa razão, o interesse do Estado em investir no processo de profissionalização docente como forma de possibilitar melhorias na qualidade do ensino e galgar melhores resultados educacionais. Da mesma forma, Medeiros (2005) corrobora o pensamento anterior:

[...] a formação do professor é entendida, nas últimas décadas, como condição da renovação e elevação da qualidade da educação escolar [...] Identifica-se o professor como principal agente na condução de processos, nos quais este ocupa, nesse momento, um papel-chave no âmbito das reformas educacionais (MEDEIROS, 2005, p.63).

Muito embora saibamos que as melhorias dos resultados a serem alcançados pelo setor educacional estão atreladas a diversos fatores e não apenas ao desempenho profissional do professor, queremos ressaltar a importância de melhorias nos processos formativos, nas condições de trabalho e na valorização profissional do professor como elementos que direcionam para maiores expectativas de avanços no desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas.

Assim, o panorama que ora se delineia, com relação à legislação educacional, no que se refere ao processo de profissionalização do professor, se caracteriza por um discurso no qual o desenvolvimento profissional docente deve ser incentivado, ampliando as margens de autonomia (administrativa e pedagógica) concedida à escola. No entanto, nos questionamos se esse quadro de referência tem contribuído verdadeiramente para o desenvolvimento da autonomia profissional do professor e, assim, contribuído para o fortalecimento do processo de profissionalização docente.

3.1.2 O Panorama brasileiro

Ao abordarmos o contexto brasileiro, é possível perceber uma estreita afinidade ou similaridade entre as características que fazem parte das reformas

educacionais presentes em nosso país e aquelas operacionalizadas em outros países latino-americanos. Por força das pressões externas, especialmente dos organismos internacionais, anteriormente mencionados, tais países deram início a seus processos de reformas fortemente direcionadas por pretextos financeiros (CABRAL NETO, 2004 apud MEDEIROS, 2005).

Para Gajardo (1999) apud Medeiros (2005), destacam-se os seguintes objetivos no que se refere às reformas almejadas por muitos países da América latina, inclusive o Brasil: Reorganização institucional; fortalecimento da autonomia das escolas; melhorias na qualidade e equidade; reformas curriculares; ampliação da jornada escolar; valorização e aperfeiçoamento da função docente e ampliação dos investimentos.

Consideramos, então, que a valorização e aperfeiçoamento da função docente, apontada como meta no âmbito das reformas, abrem espaço para a discussão e proposição de mecanismos legais que visam à profissionalização da docência. Esta, como já mencionado, se configura como tendência apresentada pelos documentos legais do campo educacional brasileiro, embora não tenhamos ainda uma efetiva concretização de tais políticas (OLIVEIRA, 2004).

A profissionalização do professor está, seguramente, presente na legislação brasileira, embora, muitas vezes, de forma mais explícita e em muitos casos implicitamente discutida a partir de outros elementos do contexto educacional. Segundo Oliveira (2004):

Oficialmente, o discurso sobre profissionalização do magistério, como 'paradigma' da política governamental brasileira, surge de forma implícita no Capítulo III, Seção I 'Da Educação', artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996), ao se referir à "valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira, com piso salarial profissional e acesso ao cargo de professor somente por concurso público" (OLIVEIRA, 2004, p.150).

Dessa forma, no Artigo 206 da Constituição Federal encontramos alguns aspectos relacionados à profissionalização docente, sobretudo aspectos relacionados à valorização e ao ingresso no exercício da docência. A partir de então, os demais documentos (Leis, diretrizes, referenciais e pareceres) elaborados e divulgados no âmbito das políticas educacionais do Estado brasileiro apontam na mesma direção.

Conforme Oliveira (2004), na lei 9394/96 também é possível encontrar um discurso que aponta para o processo de profissionalização docente, embora esteja presente não de forma conceitual, mas contemplada por meio dos dispositivos que apresentam os elementos que se inserem nesse processo. No entanto, o próprio autor reitera o aspecto da retórica da legislação, ou seja, o discurso oficial não traduzido em condições efetivas para a profissionalização do professorado.

Dessa forma, parece sensato inferir que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, no contexto atual revela desde seus primeiros artigos, o interesse pela profissionalização e o reconhecimento profissional do trabalho do (a) professor (a), ainda que seja um mero discurso ilustrativo de um documento oficial (OLIVEIRA, 2004, p.155).

Nessa conjuntura emergem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que regulamenta a LDBN no que se refere à formação de professores para a educação Básica, apresentando princípios que orientam a formação destes profissionais. Segundo Oliveira (2004), tais diretrizes compõem os princípios que direcionam a elaboração de políticas para formação, inclusive subsidiando os debates que fundamentam a promoção do desenvolvimento profissional do professor, de modo a aplicá-lo em todos os cursos que preparam, em nível superior, professores para atuação nos diversos contextos de trabalho destes profissionais.

Apesar desses direcionamentos legais assinalando para a profissionalização da docência como parte do paradigma educacional vigente, é necessário discutirmos que a realidade que ora se configura não traduz verdadeiramente tais concepções, especialmente quando atentamos, em linhas gerais, para os atuais processos formativos e as condições de trabalho vigentes. De acordo com o pensamento de Oliveira (2004), a referida legislação não aponta as condições ou mecanismos necessários à execução desse processo de profissionalização.

No que se refere à formação inicial do professor, que segundo Ramalho (1993) é requisito indispensável para alcançar a profissionalização, ainda hoje apresenta uma série de dificuldades que não propiciam a construção de competências profissionais necessárias ao exercício da docência. Em consequência, não assegura o status formativo exigido pela legislação para o desempenho da função, visto que temos, em muitos casos, uma

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar a formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do ensino [...] (KUENZER, 1999, 181).

Há um contexto semelhante no caso da formação continuada, prosseguimento do processo formativo profissional que contribui para atualização e aperfeiçoamento do mesmo, necessária também ao desempenho da docência frente aos próprios desafios da profissão. Queremos afirmar que, juntamente com as condições de trabalho (muitas vezes precárias), essa formação não atende às reais necessidades do profissional da educação do século XXI, impostas pelo contexto escolar.

Portanto, o discurso oficial presente nos documentos legais aqui mencionados não possibilita o estabelecimento de mecanismos concretos para a efetiva profissionalização da docência, sendo, portanto, uma mera retórica, conforme Oliveira (2004). Isso pode ser constatado principalmente quando nos reportamos à autonomia do professor como parte integrante desse processo, quando identificamos uma ausência substancial dessa discussão, uma vez que a autonomia escolar é, de fato, uma tendência forte no contexto das políticas educacionais, restando ao professor uma perspectiva de adaptação às diretrizes pedagógicas gerais e responsabilização pelo trabalho desenvolvido e seus resultados.

3.1.3 O contexto do Município de Tenente Laurentino Cruz-RN e da Escola Municipal Senhora Santana

O recorte temporal adotado para a nossa análise é o período compreendido entre os anos de 1997 (ano em que é aprovada a Lei Orgânica do município de Tenente Laurentino Cruz-RN) e 2010 (ano em que ocorre a última reformulação do Estatuto do Magistério público Municipal). Portanto está inserido no bojo das reformulações legais vivenciadas pelos diversos países latino-americanos e, em especial, o Brasil. Com isso, destacamos que recorte temporal da discussão a respeito das políticas educacionais vigentes coincide com o recorte temporal deste trabalho.

Ademais, temos a seguinte análise da situação municipal e escolar investigadas: um município recém-emancipado politicamente, estabelecendo seus primeiros direcionamentos com relação à legislação e às políticas públicas e uma escola que se apresenta como a principal escola (maior número de alunos e de professores) do município, em condições semelhantes. Nesse caso, a nossa discussão enseja sobre aquilo que foi produzido em termos de legislação educacional (do município e da escola) com vistas a perceber que relações existem entre tal corpus legislativo e as distintas concepções de autonomia de professores na perspectiva da profissionalização.

Assim, ao situarmos o município de Tenente Laurentino Cruz-RN e a escola Municipal Senhora Santana no contexto nacional e global, podemos destacar que a legislação educacional construída nesse período, que serve como fundamento e direcionamento para a adoção de políticas educacionais e práticas educativas locais, reflete as tendências mais amplas adotadas para a nação brasileira: maior autonomia financeira e pedagógica das escolas, busca por melhorias nos resultados escolares, profissionalização do trabalho docente, dentre outras.

No que se refere à profissionalização docente, destacamos que a Lei Orgânica Municipal, aprovada pela câmara municipal e sancionada pelo prefeito do município, traz poucas referências diretas, resumindo-se ao artigo 106, no qual salienta a obrigatoriedade de criação de um estatuto próprio para reger o trabalho docente dos professores da rede municipal de ensino, numa perspectiva profissional.

Art. 106- Os professores municipais serão regidos por estatuto próprio, na forma da lei, observando, entre outros, os seguintes pontos:

I - pagamento de piso salarial profissional

II - ingresso nos quadros do magistério, exclusivamente por concurso público de provas ou de provas e títulos;

III - regime jurídico único;

IV- garantia de um processo sistemático da capacitação, atualização e aperfeiçoamento profissional;

V – melhor remuneração por desempenho de atividades em locais de difícil acesso, pela atuação como especialista junto aos portadores de deficiências e pela especialização, atualização e aperfeiçoamento profissional.

(LEI ORGÂNICA MUNICIPAL, Art. 106).

Já o Plano Municipal de Educação-PME, que foi construído por força de exigências legais e de políticas direcionadas por outras instâncias da administração nacional, coloca a qualificação e a valorização do corpo docente como um desafio, sendo necessário ao poder público estabelecer e manter uma perspectiva de valorização do professor, como foco do interesse municipal. Exige-se tal postura porque, a melhoria da qualidade do ensino passa diretamente pela implementação de melhorias na formação de professores e na valorização do magistério. Este documento toma como referência maior o Plano Nacional de Educação-PNE, que aponta para a perspectiva de uma política educacional voltada à formação profissional inicial, às condições de trabalho, salário e carreira e à formação continuada do professor. No entanto, apresenta metas pouco ambiciosas e muito vagas quanto à execução das mesmas, das quais citamos:

- ✓ Assegurar aos profissionais da educação Plano de Carreira e sua reformulação quando necessária;
- ✓ Envolver os professores em programas de formação continuada;
- ✓ Avaliar, periodicamente, a qualidade do ensino nas escolas municipais, por meio de ação conjunta entre União, Estado e Município. (Plano Municipal de Educação. 2007)

Conforme preconizado pela lei orgânica do município, foi sancionado, no ano de 1997, o Estatuto e Plano de Cargos e Salário do município. Este documento tem passado por algumas reformulações, sendo a última 'oficial' no ano de 2010. Do ponto de vista legal, este documento apresenta uma visão mais ampla do magistério municipal, pois estabelece diretrizes acerca das funções, formas de acesso ao exercício docente, formação e aperfeiçoamento profissional, direitos e deveres dos professores, dentre outros aspectos.

No âmbito escolar, destacamos primeiramente o Projeto Político Pedagógico-PPP, que é o principal documento que norteia as práticas educativas desenvolvidas pela instituição. No entanto, o mesmo não faz referências sobre a formação/atuação do professor e, por isso, não contribui de forma significativa para a discussão sobre a autonomia profissional do docente. Isso é questionável, pois um documento desta natureza, quando não aborda a discussão sobre a formação/atuação do professor, pode estar deixando à margem do processo de qualificação este aspecto que oportuniza melhores condições de ensino e de seus resultados.

Por outro lado, o Regimento Escolar apresenta uma série de dispositivos que norteia as práticas educativas e pedagógicas da escola, podendo ser compreendido como o documento, em nível escolar, que apresenta o maior número de diretrizes voltadas para o desenvolvimento profissional do professor e que, portanto, traz maiores possibilidades de relações com a profissionalização da docência, em especial com a autonomia profissional do professor.

De forma geral, percebemos que, em maior ou menor grau, os documentos foco desta pesquisa apresentam uma tendência geral a respeito da profissionalização da docência, fato que está em consonância com a tendência apresentada pela legislação nacional, de caráter mais amplo. Resta-nos, então, saber o que dizem os documentos analisados e quais relações podemos estabelecer entre estes e as concepções de autonomia de professores discutidas pelos teóricos.

3.2 Relação entre Legislação (municipal e escolar) e o que dizem os teóricos

Ao compreendermos a autonomia do professor como a capacidade de domínio sobre o próprio trabalho (CONTRERAS, 2002), entendemos esse elemento como fundante dentre os demais que compreendem o processo de profissionalização (VEIGA, 1998). De sorte que esta categoria já foi amplamente discutida por diversos teóricos, dentre os quais alguns já foram mencionados. Entretanto, é necessário observarmos não apenas o que está sendo discutido em termos teóricos, mas também legais, no que se refere a este aspecto do desenvolvimento profissional docente.

Destarte, partimos do pensamento de Friedman (1999) apud Veiga, Guerra, Fernandes, Roque e Antunes (2003), que distinguem alguns elementos ou itens da formação/atuação do professor afetos a autonomia profissional, a partir dos quais analisamos a legislação em questão.

3.2.1 Autonomia do professor com relação à formação das turmas

Ao analisarmos este aspecto da autonomia profissional docente, percebemos que pouca atenção é dada ao mesmo, visto que outros elementos, como o ensino, por exemplo, recebem maior destaque. No entanto, é necessário atentarmos para este relevante aspecto da profissionalidade docente, pois dentro do trabalho de organização de turmas tornam-se necessárias reflexões coletivas e tomadas de decisões de caráter pedagógico, cujo professor, em sua liberdade de ação individual e coletiva, pode contribuir para o bom desempenho das atividades escolares. Assim, destacamos que:

[...] Os itens incluídos neste factor visam avaliar o grau de autonomia do professor na elaboração de critérios de formação de turmas, na criação de condições para o exercício do ensino e na construção das normas escolares capazes de viabilizar a aprendizagem ensino (VEIGA; GUERRA; FERNANDES; ROQUE; ANTUNES. 2003. p.1013).

Dito isto, o que buscamos aferir, com base nos documentos analisados, são as possibilidades concedidas legalmente ao professor de tomar decisões no que se refere à elaboração de critérios para a formação de turmas, seus horários de funcionamento (definição das rotinas pedagógicas diárias e semanais), estabelecimento de critérios para a admissão de alunos e escolha (definição e organização) do ambiente físico para o funcionamento da turma.

Porém, não foram encontradas nos documentos escolares (Projeto Político Pedagógico e regimento interno) referências diretas a esse item da autonomia do professor, embora seja concedida, no artigo 10, incisos I e II do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, a possibilidade deste profissional participar da elaboração de documentos e normas escolares. De fato essa autonomia não foi regulamentada nos demais documentos legais, principalmente nos escolares.

O que existe a esse respeito está centrado no Capítulo IX do regimento interno da escola, artigo 68. Este define que a escola deve organizar as turmas segundo critérios quantitativos (assegurar 20 alunos por turma para a educação infantil e para o Ensino Fundamental menor), podendo haver variação no número de alunos mediante a presença de pessoas com necessidades educativas especiais, cuja turma passaria a ser composta por 15(quinze) alunos. Todavia, oportunizar ao

professor algum mecanismo de participação no processo de formação das turmas não é uma realidade.

Já no artigo 69 do mesmo documento é colocada a possibilidade de que os alunos podem ser agrupados de acordo com o seu nível de conhecimento ou desenvolvimento, independente do ano escolar, no Ensino de Arte, Língua estrangeira e Educação Física. Tal possibilidade garante, implicitamente, a participação do professor no processo de avaliação dos alunos, com vista à identificação de diferentes níveis de desenvolvimento. Mas não apresenta a regulamentação prática ou as formas de como tal processo pode ser efetivado, parecendo, então, letra morta (sobretudo quando consideramos o ensino fundamental menor), uma vez que isso é efetivado apenas nas turmas de 6º ao 9º anos, no tocante à disciplina de Educação Física.

3.2.2 Autonomia do professor com relação à definição das temáticas de ensino

A escolha de temáticas de ensino é vista como uma das mais claras tendências do desenvolvimento do trabalho docente, com margens mais amplas de autonomia, pois até mesmo no cotidiano de muitas escolas é possível observar frases do tipo “em minha turma eu ensino aquilo que acho melhor, eu decido o que ensinar”. Entretanto, essa expressão pode não refletir o que verdadeiramente ocorre em muitas instituições de ensino e muito menos o que preconiza a legislação educacional vigente.

Decerto, estamos abordando esse elemento da autonomia profissional sob a perspectiva da liberdade do professor em escolher (experimentar) novas temáticas de ensino e novas formas de apoio educacional, com o propósito de “enriquecer os programas curriculares e extracurriculares dos alunos. Inclui a possibilidade de experimentar novas formas de apoio educativo e de promover intercâmbios com entidades exteriores à escola” (VEIGA; GUERRA; FERNANDES; ROQUE; ANTUNES, 2003, p.1013).

Em virtude do objetivo central deste trabalho, é importante destacar que não aventamos discutir, neste momento, as possibilidades concretas de realização

dessas escolhas pelos professores da referida escola, mas sim identificar a presença de dispositivos legais que possibilitem o exercício dessa liberdade por parte dos professores.

Assim, buscamos averiguar a presença de dispositivos legais que apontam para o estabelecimento de uma atuação profissional na qual o docente possa gozar de liberdade para escolher temáticas socioculturais (enriquecedoras) de programas oficiais internos ou externos à escola e até mesmo extracurriculares, como forma de experimentar novas configurações para o desenvolvimento do trabalho escolar.

Ao abordarmos este item, destacamos, sobremaneira, como alguns dispositivos que apontam nessa direção estão colocados no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e no Regimento Escolar. No caso do primeiro documento, realçamos o Capítulo I, Seção IV- das funções dos profissionais do magistério, que preconiza, em seu artigo 10, o seguinte:

Art. 10- A função do profissional do magistério consiste em ministrar o ensino de acordo com o que preceitua a legislação em vigor, e as normas e diretrizes baixadas pelos órgãos de ensino, além das atribuições de:

II- participar da elaboração do planejamento político-pedagógico da escola;

IV- planejar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo educando;

X- sugerir alterações nos currículos, tendo em vista melhor ajustá-los à realidade local, regional e nacional;

Ao atentarmos para as atribuições docentes anteriormente citadas, podemos destacar que existem sim possibilidades legais de participação do professorado na definição das temáticas de ensino. Não obstante, quando indagamos a respeito da liberdade de decisão quanto à definição e desenvolvimento de um tema a ser trabalhado, percebemos que os incisos acima apresentam verbos (indicadores de ações) que não asseguram efetivamente a capacidade decisória, pois, participar, planejar e sugerir não garantem em si mesmos uma etimologia de tomada de decisão por parte do professor.

O mesmo ocorre com o Regimento Escolar que, em seu artigo 40, coloca entre as atribuições dos docentes as seguintes prerrogativas:

I - participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola;

II - elaborar e cumprir o plano de trabalho em consonância com o Projeto Político-Pedagógico;

III- zelar pela aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias adequadas variando os métodos e técnicas de acordo com a clientela e o conteúdo a ser ministrado, a fim de alcançar os objetivos propostos;

Assim, podemos observar que em ambos os documentos encontramos dispositivos que, apesar de apontar para margens mais amplas de autonomia com relação a esse item, não asseguram em si mesmos um maior teor de capacidade decisória no que se refere às prescrições legais. O fato de assegurar ao professor a participação não deixa claro sua capacidade de decidir e responsabilizar-se pelas temáticas de ensino definidas, pois estas, ao final, podem chegar à escola de forma prescritiva, restando à participação docente apenas em meras adaptações e redimensionamentos superficiais.

É importante salientar que esta mesma tendência está colocada na LDBN - Lei 9394/96, conforme registrado nos dispositivos abaixo. Estes colocam a elaboração da proposta pedagógica e, em consequência, a definição das temáticas de estudo sob a responsabilidade da escola, com a participação do professor, não estabelecendo, porém, critérios que assegurem maior autonomia a este profissional:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Enfim, queremos destacar que existem diversas formas de participação, inclusive de forma passiva. Logo, a garantia de participação do professor nesse processo não necessariamente assegura ao mesmo a capacidade e liberdade (legal) para decidir que temáticas abordar em sala de aula. Embora esta liberdade possa ser exercida por muitos professores que assumem um posicionamento de

participação crítica e ativa a esse respeito, a legislação em si não apresenta dispositivos que direcionam tal participação do profissional no que se refere à definição das temáticas de ensino.

3.2.3 Autonomia do professor em relação aos demais responsáveis pela educação

Como já salientado, as mudanças processadas no contexto educacional brasileiro, a partir da década de 1990, apontam na direção de níveis mais elevados de autonomia para as escolas, sugerindo novas formas de organização do trabalho escolar, inclusive coma gestão democrática da instituição de ensino.

Neste sentido, a participação da família no trabalho escolar toma novos contornos e passa não apenas a ser incentivada, mas até mesmo legalizada. Com isso, as possibilidades de diálogo entre os agentes ou responsáveis pela educação dos alunos ganham novos espaços visando à melhoria do desenvolvimento do trabalho escolar.

Sem dúvida, essa possibilidade de interação já está preconizada na LDBN, em seus artigos 12 (doze) e 13 (treze), quando respectivamente abordam a atuação da escola enquanto instituição de ensino e do professor como profissional da educação. Assim, o Art. 12, inciso VI, afirma que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Já o Art. 13, ao referir-se diretamente ao professor, em seu inciso IV coloca a mesma prerrogativa, isto é, “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Assim, percebemos que, do ponto de vista da legislação educacional, em seu caráter mais amplo, é possível identificar este princípio, pois o professor é visto como agente que **incentiva** e **colabora** com o processo de envolvimento da escola - família - comunidade, buscando a melhoria dos processos educativos desenvolvidos pela escola. É bem verdade que os dispositivos propostos seguem uma tendência de incentivar mais essa possibilidade de interação, contudo não asseguram legalmente os meios necessários à efetiva participação autônoma do professor.

Ao analisarmos esta área da autonomia do professor, destacamos, pois, que o item deve avaliar: “a autonomia do professor para promover encontros com os encarregados da educação, para desencadear formas de colaboração com os pais ou seus encarregados, e promover atividades culturais com os mesmos” (VEIGA; GUERRA; FERNANDES; ROQUE; ANTUNES, 2003, p.1013).

Por isso, a partir da legislação educacional municipal e escolar, aferimos que o professor tem poder (legalmente estabelecido) para promover encontros com os pais ou responsáveis por alunos para tratar de assuntos escolares, desencadeando, assim, estratégias de colaboração, no que se refere ao desenvolvimento das atividades escolares. Apesar da legislação municipal e escolar seguir a mesma tendência da LDBN, apontando para a possibilidade de articulação do professor com os demais responsáveis pela educação, é válido frisar que ela não estabelece parâmetros mais concretos pelos quais o professor poderia agir com mais autonomia. Essa comprovação pode ser vista nos dispositivos analisados, dentre os quais citamos o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal:

Art. 10 - A função do profissional do magistério consiste em ministrar o ensino de acordo com o que preceitua a legislação em vigor, e as normas e diretrizes baixadas pelos órgãos de ensino, além das atribuições de:

V – incentivar e proporcionar meios para integração escola - família - comunidade;

Art. 26 – São deveres dos profissionais do magistério:

VIII – manter, com todos os segmentos da comunidade escolar, uma convivência que se caracterize pela cooperação, solidariedade e respeito humano;

E o Regimento Escolar:

Art. 40 – São atribuições dos docentes:

VI – colaborar com atividades de articulação da escola com a família e a comunidade;

3.2.4 Autonomia do professor na formação profissional

A formação profissional do professor é provavelmente o elemento da profissionalização que recebe maior destaque nos dispositivos legais, em todas as

esferas, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, que preconiza o seguinte:

Art. 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

O dispositivo mencionado aponta que o Estado (em suas diferentes esferas) deve assegurar não apenas a formação inicial, mas também a continuada dos profissionais do magistério, apontando para o fato de que a formação do profissional docente deve ser compreendida em sua globalidade. Logo, a separação entre inicial e continuada é apenas de cunho formal, havendo, assim, uma continuidade intrínseca do processo formativo do professor. Outro aspecto a ser verificado neste inciso é o termo ‘capacitação’ que pode trazer, implicitamente, uma conotação de direcionar a prática profissional externamente, com vistas a alcançar um objetivo pré-estabelecido.

Além disso, a formação continuada dos profissionais da educação está presente no artigo 67 da referida lei, especificamente em seus incisos II e V, os quais abordam, respectivamente, o aperfeiçoamento profissional continuado e a inclusão na carga horária de trabalho de período reservado a estudos e outras atividades da prática docente.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

No entanto, é necessário enfatizarmos que há uma tendência geral, nos dispositivos apresentados, de direcionar esta formação como uma atribuição do Estado, enquanto a autonomia do profissional, com relação ao seu próprio desenvolvimento profissional, é pouco enfatizada. Por isso, ressaltamos a necessidade de averiguarmos, junto à legislação em foco, a possibilidade de estabelecimento desta capacidade, para enfim entendermos que “este factor faz referência à autonomia do professor face à sua formação e à possibilidade de

escolher entre as várias ofertas de formação específica do seu curso a altura e o local em que se pretende fazer a formação” (VEIGA; GUERRA; FERNANDES; ROQUE ; ANTUNES,2003, p.1013).

Semelhante à LDBN-Lei 9394/96, destacamos, na legislação municipal, uma forte presença de dispositivos e referências à formação do professor. Primeiramente na Lei Orgânica do município que, em seu Capítulo VI, art. 106, afirma que os professores da rede municipal serão regidos por estatuto próprio, na forma da lei, e no inciso IV assegura a garantia de um processo sistemático da capacitação, atualização e aperfeiçoamento profissional.

Já o Plano Municipal de Educação coloca que melhoria da qualidade do ensino passa diretamente por melhorias na formação e na valorização do professor. Este pensamento comunga com o Plano Nacional de Educação, quando aponta para a perspectiva global do profissional da educação, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal aponta para o mesmo direcionamento, ou seja, para importância e necessidade de um processo contínuo de formação profissional para os professores da rede municipal de ensino.

Art. 10, inciso VII- manter-se atualizado com relação às teorias pedagógicas e aos conteúdos de sua disciplina;

Art. 26 – São deveres dos profissionais do magistério:

IV- frequentar cursos legalmente instituídos, com vistas ao seu aperfeiçoamento, especialização e atualização, na busca do aprimoramento para o desempenho de suas funções;

Art. 28 – São direitos especiais do pessoal do magistério:

IV- participar de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização profissional;

Ao compararmos o que prescreve a legislação e o que é colocado pelos autores com relação a esse item da autonomia de professores, percebemos certo distanciamento, à medida que a lei prescreve a responsabilidade do Estado em proporcionar os cursos e atividades que visam à formação docente e, paralelo a isto,

a necessidade e obrigatoriedade do professor em manter-se atualizado, objetivando o bom desempenho de suas funções. No entanto, não há, na legislação analisada, diretrizes que permitam ao professor o uso de maior grau de liberdade no sentido de escolher o tipo, o nível, o local e as diferentes formas de realização de sua formação continuada. Dessa forma, temos mecanismos legais muito mais prescritivos que estimuladores de uma prática profissional realmente autônoma.

3.2.5 Autonomia do professor com relação ao ensino e avaliação do rendimento escolar

O ensino e a avaliação do rendimento escolar de alunos são elementos da profissionalidade docente, sobre os quais os professores julgam possuir grande autonomia. Esse fato é expresso no pensamento que corre o cotidiano de muitas escolas, e por muitos professores, em frases como: “na minha sala quem manda sou eu” ou “no final do ano eu é que sei quem será aprovado ou reprovado”. Na verdade, esses pensamentos expressam certo grau de liberdade nas escolhas dos temas para o ensino, na forma como tais temas são desenvolvidos em sala de aula e na maneira como o professor avalia o rendimento dos seus alunos, de acordo com o pensamento de Veiga, Guerra, Fernandes, Roque e Antunes (2003).

Em primeiro lugar este factor faz referência à autonomia e **liberdade** que o professor ao nível do ensino nomeadamente para **escolher** métodos adequados às necessidades dos alunos de **experimentar** novos métodos para determinar normas e regras de comportamento, para **estabelecer** critérios de avaliação do rendimento escolar dos alunos; de estabelecer limites ao comportamento dos alunos (VEIGA; GUERRA; FERNANDES; ROQUE; ANTUNES, 2003, p.1013, grifo nosso).

A partir desse pensamento, destacamos o que preconiza o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal com relação à função docente, no sentido do ensino e da avaliação, sobretudo no Capítulo I, Seção IV:

Art. 10- A função do profissional do magistério consiste em ministrar o ensino de acordo com o que preceitua a legislação em vigor, e as normas e diretrizes baixadas pelos órgãos de ensino, além das atribuições de:

IV- planejar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo educando;

IX- atender aos alunos na execução de suas tarefas, zelando pela sua aprendizagem;

No mesmo sentido, o regimento escolar corrobora a perspectiva anteriormente mencionada, de certa margem de autonomia para o professor, que tem a incumbência de planejar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos, utilizando metodologias diversificadas com vistas aos objetivos estabelecidos

Art. 40 – São atribuições dos docentes:

III- zelar pela aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias adequadas, variando os métodos e técnicas de acordo com a clientela e o conteúdo era ministrado, a fim de alcançar os objetivos propostos;

É importante frisar a coerência existente entre os dispositivos da legislação municipal e escolar com aqueles preconizados pela LDBN - Lei 9394/96, especificamente o artigo 13, que trata das funções do professor e especialmente os quatro primeiros incisos deste artigo:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II -elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

Destacamos, pois, que existe, na forma da lei, a possibilidade de efetiva participação do professor na definição de estratégias de ensino e formas de avaliação. No que se refere ao ensino, a própria LDBN, em seu artigo 3º, inciso III, aponta para um ensino cujos princípios fundamentais são o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Já com relação à avaliação o artigo 24, inciso V, assegura que a verificação do rendimento escolar deve ser desenvolvida de forma contínua e cumulativa, considerando o desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

3.2.6 Autonomia do professor com relação à mudança e o desenvolvimento curricular

Este aspecto da autonomia profissional do professor está fortemente relacionado ao segundo item aqui analisado, o qual versa sobre a autonomia professor deste profissional com relação à definição das temáticas de ensino. Entretanto, lembramos que a mudança e o desenvolvimento curricular vão muito além de simples proposição ou retirada de uma temática de ensino, pois abarca outros aspectos do trabalho pedagógico como, por exemplo, a perspectiva ou tendência pedagógica adotada pela escola e, por conseguinte, pelo professor.

Nesse sentido, Veiga, Guerra, Fernandes, Roque e Antunes (2003) afirmam que:

[...] a autonomia do professor em face a possibilidade de mudança ao nível curricular, sobretudo na definição de objetivos curriculares, na implementação de um novo currículo, na possibilidade de acrescentar ou eliminar temas ao currículo oficial e da elaboração de um currículo adaptado às necessidades de seus alunos (VEIGA;GUERRA;FERNANDES;ROQUE ;ANTUNES,2003, p.1013).

É necessário, pois, atentarmos para o que recomenda a legislação e percebermos em que medida assegura maior autonomia ao professor com relação à mudança e ao desenvolvimento curricular. Nesse viés, o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal apresenta aspectos relacionados a este item, especialmente no artigo 10, que dentre os diversos incisos afetos às funções do professor, podemos destacar:

- II- participar da elaboração do planejamento político-pedagógico da escola;
- III- participar da elaboração do plano de desenvolvimento e do calendário escolar de acordo com o projeto político-pedagógico;
- X- sugerir alterações nos currículos, tendo em vista melhor ajustá-los à realidade local, regional e nacional;

Fato que ocorre também com o regimento escolar em seu artigo 40, colocando entre as atribuições dos docentes:

- I - participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;

II - elaborar e cumprir o plano de trabalho em consonância com o Projeto Político Pedagógico;

Assim, é possível depreender que a mudança e desenvolvimento curricular da escola Municipal Senhora Santana, conforme os dispositivos mencionados, pode contar com a participação do professor. No entanto, falta a tais dispositivos uma redação que expresse mais autonomia (controle e decisão) por parte deste profissional, uma vez que o inciso X do artigo X do Plano de Carreira diz que ao professor cabe apenas sugerir mudanças (adaptações) e não necessariamente à envergadura de realmente decidir e realizar tais mudanças.

Portanto, ao abordarmos a autonomia de professores, percebemos que a legislação analisada não atenta diretamente para este aspecto da profissionalização docente, no sentido de apresentar dispositivos que façam referências diretas ao termo. Porém, ponderamos sobre o fato de que a legislação municipal e escolar apresenta, entre os seus dispositivos, diversos artigos e incisos afetos aos itens que compõem a autonomia docente.

Mesmo assim, falta a estes dispositivos legais uma ênfase maior nos aspectos relacionados à liberdade e ao poder de decisão dos professores concernente aos itens presentes. Enfim, conforme salientamos anteriormente, o professor tem assegurado legalmente sua **participação** nos diversos itens analisados, não estando clara, porém, a forma como a mesma vai se processar. É possível que o docente se coloque diante desse contexto, tanto de forma crítica, com poder de decisão (individual ou coletiva), como passiva e submissa aos direcionamentos advindos dos níveis hierárquicos superiores da conjuntura escolar vigente.

Nesse sentido, podemos destacar o pensamento de Bobbio (1991) apud Ferreira (2000) a respeito do termo participação, considerando três níveis de participação. O primeiro está resumido à presença do indivíduo no contexto, sendo representado por comportamentos receptivos e passivos sem qualquer contribuição pessoal sobre a conjuntura estabelecida. No segundo, denominado de ativação, o sujeito se envolve apenas quando lhe é imputada alguma responsabilidade ou

demanda, ficando sua participação resumida à realização de atividades pré-estabelecidas.

Por fim, temos a participação propriamente dita, por meio da qual o sujeito contribui direta ou indiretamente para que decisões sejam tomadas e mudanças estabelecidas. É este último nível que estamos entendendo como a participação do professor (profissional com margens mais amplas de autonomia) na vida escolar, o qual não encontrou maiores regulamentações legais que contribuíssem para um exercício profissional nesses moldes.

3.3 O perfil do professor e da autonomia profissional presentes na Legislação municipal e escolar

Ao focarmos nos elementos da autonomia profissional dos professores, aqui analisados a partir da legislação municipal e escolar, percebemos que estes nos direcionam a uma reflexão sobre o perfil do professor delineado pelos dispositivos legais, bem como um perfil de autonomia, presente na legislação e atrelado ao tipo de professor esboçado pela lei.

De sorte que, diante do que foi apresentado descritivamente, a partir dos dispositivos legais sobre as relações existentes entre a legislação municipal e escolar e as categorias de análise, nos propomos a refletir sobre a profissão e autonomia na perspectiva da profissionalização do professor, com o objetivo de delinear o perfil profissional apresentado para o professor, bem como a perspectiva de autonomia presente na legislação, ou seja, aprofundar a análise iniciada no item anterior, buscando estabelecer um diálogo entre a legislação e os teóricos.

3.3.1 O Professor um profissional da Educação? Que tipo de profissional?

Indubitavelmente, conforme vimos no capítulo 2 deste trabalho, a discussão sobre o termo profissão é muito abrangente, pois é realizada sob diferentes perspectivas de análise e referenciais teórico-epistemológicos que conduzem a distintas concepções do mesmo. Contudo, é importante destacar que, independente

dessa diversidade de possibilidades de compreensão desta categoria, a LDBN- Lei 9394/96 apresenta o professor como profissional da educação.

Isto se verifica, sobretudo, no Título VI, o qual faz referência aos profissionais da educação, no artigo 61, no inciso I, que trata especificamente dos professores como profissionais, estabelecendo a formação mínima exigida para o exercício do magistério na educação básica. É importante atentar para o fato de que está explícito no *caput* que são considerados profissionais da educação aqueles que estão em efetivo exercício da função docente e tenham formação em cursos reconhecidos.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos.

Vale salientar que o dispositivo legal acima mencionado prioriza dois elementos característicos da atividade profissional docente, a atuação ou exercício e a formação profissional. Assim, ao professor é concedido o status de profissional por força da legislação, cabendo a nós questionarmos, à luz dos teóricos, que tipo de profissional, já que a categoria profissão não possui uma definição única, mas diversa e abordada sob distintas concepções e perspectivas de análise diferenciadas.

Assim, para o Estruturalismo, que se configura como abordagem mais clássica das profissões, o professorado, como já foi mencionado, é considerado sob o matiz de uma semiprofissão, uma vez que não contempla todos os requisitos necessários ao reconhecimento da docência como uma profissão, especialmente quando nos referimos à autonomia como um dos requisitos que não estão plenamente atendidos. Neste caso, há um descompasso entre o que preconiza a legislação brasileira e esta perspectiva de análise das profissões.

Por outro lado, temos a perspectiva fenomenológica, a qual determina que uma profissão seja definida pelo contexto social vigente e a autonomia profissional como o elemento central dessa definição. Nessa tendência, verificamos que os professores (especialmente os que atuam na Educação Básica) carecem de substancial crescimento desse elemento, (a autonomia) sendo esta colocada como

uma demanda necessária à efetiva profissionalização dos mesmos. Esta forma de analisar a relação existente entre autonomia e profissão, também difere da tendência apresentada pela LDBN, especialmente quando atentamos para o quadro de referência dos professores da educação básica, onde, dentre outros fatores, a carência de autonomia profissional contribui para uma perspectiva de desprofissionalização²³.

Já a perspectiva marxista, apresenta uma dualidade de análises, visto que, para uns os professores passaram ou estão passando por processo de proletarização, enquanto para outros fazem parte da pequena burguesia (como intelectuais). Contudo, prepondera à tendência de análise do professorado sob a ótica da proletarização, fato que também se contrapõe à prescrição legal de conceber os professores numa perspectiva profissional. Ou seja, a lei denomina de profissionais uma categoria que vivencia um contexto de proletarização²⁴.

Contreras (2002), ao discutir a autonomia de professores, aborda que a ausência desse elemento é um importante fator que caracteriza a proletarização do professorado. Referenciado em autores como Apple (1987,1989b), Apple e Jungck(1990), Lawn e Ozga (1988 apud Ozga, 1988) ou Densmore (1987), aponta 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 a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia (CONTRERAS,2002,p.33).

Ele ainda apresenta argumentos que colocam esse processo como consequência do desenvolvimento do Capitalismo, que, numa lógica racional e competitiva, caracteriza o processo de trabalho sob a ótica da separação entre concepção e execução, desqualificação e perda de controle sobre o trabalho.

Os conceitos chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são a) a separação entre concepção e execução no processo

²³ Cf. Ramalho (1993).

²⁴ Cf. Contreras (2002).

produtivo, onde o trabalhador passa a ser mero executor de tarefas sob as quais não decide; b) A desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda do controle sobre o próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital [...] (CONTRERAS, 2002,p.35).

Nesse sentido, destacamos que se a falta de autonomia é configurada como um elemento que contribui para a proletarização ou desprofissionalização do magistério, o desenvolvimento da mesma contribui para a efetiva profissionalização do professorado, ou seja, construção e reconhecimento da atividade docente enquanto profissão. Aqui, vale ressaltar a importância de examinarmos de que forma a legislação educacional, que tanto a nível federal como municipal consideram o professor numa perspectiva profissional, concebe o exercício do trabalho docente e a autonomia do professor. Será que tal legislação em seus diversos níveis, especialmente aquele que aqui está sendo analisado, concebe, de fato, em seus dispositivos o professor como profissional? Qual tipo de professor está presente na legislação analisada?

Estes questionamentos passam a fazer sentido à medida que compreendemos, a partir de Braz (2006), a função docente sob três óticas distintas: atividade leiga, técnica e profissional. A docência como atividade leiga é aquela na qual o professor não possui formação específica para o exercício do magistério, sendo este exercido sob a ótica liberal ou ligada a grupos religiosos. Como atividade técnica temos este profissional com formação específica para o magistério e o exercício profissional sob a perspectiva do técnico-funcionário. Já na perspectiva profissional temos uma formação específica para o magistério (Universidades e Institutos de Formação), se dando o exercício do trabalho docente sob a expectativa da Profissionalização.

A legislação denomina o professor como profissional da educação, no entanto, quando analisamos, de fato, os dispositivos legais em tela, percebemos que a mesma aponta para uma tendência ambígua, visto que, simultaneamente, estabelece diretrizes que contemplam e direcionam o trabalho docente na perspectiva profissional, assegurando a participação do mesmo nos diversos aspectos da vida escolar, e deixa de assegurar as formas e os mecanismos pelos

quais o docente teria condições reais de exercer sua atividade com competência e autonomia.

Com isso, reiteramos o caráter dúbio do professor na legislação municipal e escolar, apresentado ora sob a ótica de um profissional, ora sob uma postura mais técnica e burocratizada. Como exemplo citamos o artigo 10, inciso X, do Plano de Carreira do Magistério Municipal, que apresenta a seguinte redação: “**sugerir** alterações nos currículos, tendo em vista melhor ajustá-los à realidade local, regional e nacional”. A realidade mencionada coloca uma posição de passividade e adequação do professor ao contexto de trabalho vigente, não assegurando ao mesmo garantias de que suas “sugestões” sejam atendidas. Há, dessa forma, uma contradição entre a denominação de profissionais adotada pela legislação e a tendência apresentada (explícita ou implicitamente) para o magistério.

3.3.2 A legislação (municipal e escolar) e a autonomia profissional do professor

Do que foi anteriormente explanado, queremos retomar dois pensamentos, a fim de aprofundarmos a discussão sobre a autonomia de forma mais específica e com isso estabelecermos uma relação entre o que preconiza a legislação e o que discutem os teóricos que, por meio de suas investigações e reflexões contribuíram para um entendimento mais verticalizado desta temática.

O primeiro diz respeito às políticas e diretrizes gerais da educação, adotadas em nosso país e, por conseguinte, no município de Tenente Laurentino Cruz-RN. Estas apontam na direção de uma escola mais autônoma e democrática. Decerto, o cotidiano de muitas escolas tem refletido essa tendência, no entanto, destacamos os aspectos relacionados à autonomia do professor com relação a esta perspectiva mais democrática. Isso reflete em um trabalho realmente autônomo e democrático que requer dos profissionais envolvidos (professores dentre outros, por exemplo) a capacidade de agir com certa margem de liberdade naquilo que lhe compete, concedendo-lhe poder de decisão junto aos seus pares no que se refere aos aspectos anteriormente descritos.

O segundo pensamento atenta para o fato de que existe uma relação entre o tipo de professor apresentado pela legislação e os níveis de autonomia exercidos por estes profissionais. E como já salientamos anteriormente, temos três tipos fundamentais: professor leigo (sem formação específica para o exercício da atividade docente) o professor na perspectiva técnica (com pouca autonomia e funções burocratizadas) e a construção de um modelo de professor enquanto profissional, dotado de competência e autonomia. Ajustando melhor nosso olhar para essa questão, destacamos que existe uma indefinição de perfis docentes na legislação analisada, pois essa figura oscila entre a perspectiva técnica e profissional.

É importante frisar que, apesar da existência de professores leigos atuando em muitos estabelecimentos de ensino, a legislação brasileira, ao estabelecer uma formação mínima e específica para o exercício do magistério, desqualifica a atuação leiga do professor, pelo menos do ponto de vista legal. Esse pensamento encontra eco em Ramalho (1993) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), quando definem a formação inicial do professor como fundamento (base) para o processo de profissionalização docente.

Considerando o processo de formação inicial como um tipo de atividade, é necessário delimitar o “produto” da atividade (os saberes iniciais, estilos de trabalho profissional, competências) que deve ser assimilado pelos futuros professores para o exercício de sua profissão e contribuir com o processo de profissionalização, que supõe sua preparação para atuar em diversos contextos institucionais, com determinadas realidades complexas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER,2003,p.107).

Tomando como referência esse pressuposto, observamos que a perspectiva profissional, no que se refere à formação e ao exercício da atividade docente, está, em certa medida, contemplada na legislação educacional analisada. Esta comprovação já foi realizada por Oliveira (2004), quando, em sua tese de Doutorado (UFRN), analisou a legislação educacional no âmbito nacional. No entanto, o referido autor também conclui que falta à legislação mecanismos que tornem esta perspectiva mais operacional e prática, fato que distancia o discurso legal da realidade vivenciada por essa categoria profissional, não passando este de uma mera retórica.

Ao analisarmos a legislação educacional do Município de Tenente Laurentino Cruz e da Escola Municipal Senhora Santana chegamos a conclusões semelhantes, não apenas no que se refere ao processo de profissionalização em geral, mas, sobretudo, no que tange à autonomia profissional docente em particular.

Nesse sentido, ao consideramos a discussão da autonomia do professor presente na documentação foco desta reflexão, resta-nos saber que tipo de autonomia é essa, uma vez que Contreras (2002) destaca três perspectivas de autonomia inerentes a distintas concepções de professores, que são definidas como: técnico especialista, profissional reflexivo e intelectual crítico.

O primeiro modelo concebe o trabalho docente dentro da racionalidade técnica, cujos fins e valores do processo educativo escolares apresentam como objetivos a serem alcançados a partir de uma prática docente despolitizada, na qual as metas estabelecidas pelo sistema devem ser impetradas por meio da competência e eficácia do trabalho docente, ou seja, por meio do domínio técnico dos métodos de ensino e aferição dos resultados obtidos. A autonomia do professor, nesse modelo, figura como um atributo unilateral do professor, no sentido de dominar a prática e combater a ingerência, de forma que haja pouca alteração nas prescrições externas e os resultados sejam alcançados (CONTRERAS, 2002).

Já o segundo modelo, o profissional reflexivo, defende que o trabalho docente deve ser norteado pelos princípios e valores pessoalmente construídos e assumidos ante ao contexto social existente. Dessa forma, a atividade do professor deve ser mediada pela pesquisa e pela reflexão sobre a prática em um constante processo de negociação e equilíbrio entre os distintos interesses sociais vigentes, no qual haja mediação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Nesse contexto, a autonomia se apresenta como responsabilidade moral e capacidade de reflexão sobre prática, de maneira que os problemas inerentes ao processo educativo possam ser resolvidos com criatividade (CONTRERAS, 2002).

Por sua vez, o terceiro modelo, o intelectual crítico, defende um ensino dirigido à emancipação individual e social. Para tanto, direciona a prática profissional do professor na perspectiva da auto-reflexão sobre as determinações ideológicas e condicionantes institucionais, ou seja, um processo educativo de reflexão, crítica e

transformação da sociedade. Nesse sentido, a autonomia assume uma conotação de emancipação, ou seja, libertação profissional e social das opressões; uma autonomia que prima pela construção da consciência crítica e busca a superação da dominação ideológica, bem como a transformação das condições institucionais e sociais (CONTRERAS, 2002).

Logo, ao compararmos o perfil (ou perfis) do professor presente na legislação municipal e escolar com os tipos de profissionais e respectivos padrões de autonomia, podemos identificar uma indefinição, parecendo haver dois discursos (definidores de perfis docentes) que se alternam ou até mesmo se contradizem. Um deles aponta para a perspectiva do professor de conotação mais reflexiva e até mesmo crítica e o outro de conotação mais técnica e burocrática.

O primeiro se manifesta de forma superficial e em poucos dispositivos legais como, por exemplo, no artigo 26 do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal:

Art. 26 – São deveres dos profissionais do magistério:

III – assegurar a livre manifestação pública de pensamento e de informação, não impondo nenhum tipo de restrições seja ela de natureza filosófica, ideológica, religiosa ou política, dentro dos limites constitucionais;

X – promover uma educação como agente do desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, visando ao despertar para o trabalho e à promoção da vida.

Está presente, também, no artigo 116 do regimento interno da escola:

Art.116. São direitos do pessoal docente, técnico e de apoio administrativo:

I – gozar de liberdade no exercício de suas atividades no que não contrariar os dispositivos legais;

V- ser respeitado na sua autoridade e no desempenho das suas funções;

Mas, o que predomina é uma tendência ao perfil de conotação mais técnica e burocratizada, pois quando consideramos os elementos ou itens sob os quais se desenvolve a autonomia do professor, a partir da legislação analisada, percebemos que os verbos utilizados na redação dos dispositivos apontam para uma menor margem de autonomia (zelar, atender, sugerir e ministrar), de forma que este

profissional desenvolva um trabalho com poucas possibilidades de mudanças mais profundas no contexto da legislação e na prática educativa da escola. Desta forma, retomamos o pensamento de Rodrigues (2001) que, ao se referir ao sujeito autônomo, o compreende como aquele que **circula e atua** na vida social e não apenas se adapta às situações vivenciadas.

Outrossim, destacamos que até mesmo o artigo 116 do regimento interno da escola determina que a liberdade para o exercício das atividades pelos profissionais da instituição deve ser exercida naquilo que não contrariar os dispositivos legais, os quais, de fato, já foram previamente estabelecidos. Nesses termos, podemos considerar que falta aos dispositivos analisados uma redação que conceba o professor sob uma ótica de maior **domínio técnico e ideológico do trabalho**²⁵.

Como exemplo dessa realidade, podemos citar a impossibilidade legal, colocada pela Constituição federal (artigo 205), pela LDBN - Lei 9394/96 (artigo 2º) e, no âmbito escolar, no regimento interno da instituição, com relação à alteração dos fins (finalidades e objetivos para os quais se destina o processo educativo escolar, que são: “formar o educando para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho e para progredir em estudos posteriores”²⁶.

Nesse sentido, podemos depreender que brechas menores de autonomia profissional, colocadas de forma explícita ou implícita na redação da legislação educacional, contribuem para o processo de desprofissionalização do magistério. Isto é, no mínimo, contraditório, pois o princípio da profissionalização do professor está presente, sendo este (o professor) denominado de profissional da educação.

Através deste estudo, pudemos perceber que a legislação municipal e escolar foi construída a partir de demandas oriundas de contextos sociais e educacionais internos e externos. Portanto, aborda o professor na perspectiva da profissionalização da docência, muito embora este princípio não esteja suficientemente estabelecido e consolidado na própria legislação, sobretudo, quando

²⁵ Cf. Contreras (2002)

²⁶ Conforme já salientado anteriormente, Tonet (2005) faz uma crítica ao ensino voltado para o desenvolvimento da cidadania que, segundo ele, contribui para a manutenção e dominação econômica, bem como para o *status-quo*, estabelecido socialmente, ao passo que defende um ensino voltado para a emancipação e transformação da vida social. Contudo, a legislação brasileira já apresenta os princípios e fins da educação, que muitas vezes são tidos como inquestionáveis.

atentamos para a autonomia do professor que, junto com outros, se apresenta como importante elemento desse processo.

CONSDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui realizada a respeito da autonomia do professor na perspectiva da profissionalização, considerando o contexto legislativo municipal e escolar, à luz do contexto legislativo mais amplo e das discussões ensejadas no campo da teorização sobre o assunto, não pretende ser conclusiva, mesmo porque no campo da investigação científica e educacional não existem conclusões definitivas. Na verdade, o que estamos colocando nestas considerações finais é um esforço de síntese do que foi encontrado na legislação em tela, no que se refere ao objeto de estudo e o que é discutido por alguns estudiosos do assunto.

Dessa forma, ressaltamos a pergunta inicial que suscitou esta discussão bem como o objetivo central que norteou o desenvolvimento desta pesquisa. Como questionamento de partida tivemos, então: Que relações podemos estabelecer entre a legislação educacional do Município de Tenente Laurentino Cruz-RN, em particular, da Escola Municipal Senhora Santana e a autonomia do professor, na perspectiva da profissionalização? Com base nessa definição, delineamos os trajetos que foram seguidos para alcançarmos tal propósito, apresentando, igualmente, a justificativa e a problemática que nos motivaram para a realização da pesquisa. Assim, delimitamos nossas categorias de análise e construímos o nosso referencial teórico e metodológico, ou seja, nossa perspectiva de desenvolvimento do trabalho intelectual que ora apresentamos. Enfim, estabelecemos os meios e as formas pelas quais a pergunta inicial seria respondida e o objetivo alcançado.

No campo da teorização, a qual fundamenta a análise os dados empíricos, discutimos primeiramente a categoria profissão, tida como fundamental para essa discussão, abordando-a a partir de diversas perspectivas (Estruturalista, marxista e fenomenológica). Para tanto, nos pautamos em autores como: Cortina (2005), Ramalho (1993), Oliveira (2004), Serón in Veiga e Cunha (1999), Rodrigues (2001), dentre outros que subsidiaram a discussão pela qual consideramos que a autonomia

é um importante elemento para a definição e construção de uma profissão, devendo, pois, ser contemplada quando nos referimos ao processo de profissionalização da docência.

Apontamos, também, como fundamental situarmos a discussão sobre o objeto desta pesquisa no contexto histórico da educação brasileira. Por isso, traçamos, em linhas gerais, uma discussão acerca do processo de profissionalização do professor, numa perspectiva histórica sob a qual discutimos o perfil do professor (leigo, técnico e profissional) ao longo do processo histórico de referência. Concluindo, com base em autores como Nóvoa (1999) Braz (2006), Arroyo (1995), Oliveira (2004), Saviani (2009), Tanuri (2000), que não há uma sucessão linear desses perfis e que estes podem coexistir em um mesmo quadro social e histórico de referência.

A partir das discussões de cunho teórico e da contextualização histórica da análise da autonomia profissional do professor, passamos a considerar, com base em Veiga (1998), a formação e o exercício profissional do professor como eixos norteadores dessa discussão e análise dos documentos legais. Essa definição está fundamentada na ideia de que, tanto a formação quanto o exercício da atividade docente, devem estar voltados para uma perspectiva de construção de uma identidade docente direcionadas não apenas para a competência, mas também para a autonomia profissional do professor.

Dessa forma, tecemos, então, algumas considerações de cunho mais geral, que permitem uma contextualização dos elementos conclusivos (considerações mais particulares) deste trabalho vislumbrados a partir das contribuições dos autores referendados e da análise desenvolvida. Dentre essas considerações (pressupostos) podemos citar:

- ✓ Mesmo que o processo de profissionalização do professor remonte aos idos do século XIX, as discussões teóricas e as tendências educacionais expressas na legislação tomam maior visibilidade nas últimas décadas do século XX e início do século XXI;
- ✓ Esta tendência está inserida no bojo das reformas educacionais desenvolvidas em vários países, inclusive no Brasil, a partir da década de 1990, e apontam para uma nova tendência educacional pautada na busca

pela qualidade do ensino, na autonomia da escola, na profissionalização do ensino, dentre outros aspectos;

- ✓ Estas políticas educacionais passaram a ser desenvolvidas sob as influências do contexto interno (redemocratização do Estado brasileiro) e externo (maior influência dos mecanismos que contribuem para o avanço da globalização);
- ✓ Conforme salientado anteriormente, o perfil do professor exigido para esse novo contexto é de um profissional que possa atender, com competência, às novas demandas educacionais gestadas nesse novo contexto. Dessa forma, o processo de profissionalização da docência é assumido pelo Estado e está presente no discurso oficial, tanto a nível nacional quanto no contexto local (município e escola);
- ✓ Destacamos, com base no pensamento de Oliveira (2004), certo distanciamento entre o discurso legal (profissionalizante) e a realidade (desprofissionalizante) vivenciada pelos professores da rede pública, em especial aqueles que exercem a docência na educação básica. Fato que caracteriza a discussão a respeito da profissionalização como mera retórica;
- ✓ A autonomia profissional do professor, importante elemento da profissionalização docente, não figura de forma explícita na legislação educacional vigente e isso contribui ainda mais para a configuração de um quadro de referência desprofissionalizante;
- ✓ Existem perfis para o professor (leigo, técnico e profissional) e para cada perfil correspondem diferentes concepções de autonomia. Ou seja, a liberdade no exercício da docência, com relação aos diversos aspectos da profissão, é diferente para cada um dos perfis citados.

Frisamos, pois, que estas considerações mais gerais, tecidas a partir das reflexões aferidas junto aos autores que subsidiaram nossa discussão, os quais foram amplamente referenciados ao longo deste trabalho, contribuem para situar e contextualizar histórica e teoricamente as conclusões de caráter mais particular, fruto da análise da legislação em foco. Assim, destacamos:

- ✓ Há poucas referências diretas à autonomia do professor na legislação em tela, o que nos conduziu a considerar os dispositivos relacionados a outros elementos da profissionalização (formação, carreira, etc.) que são afetos a esta

temática, com intuito de buscar subsídios para a discussão. Esta ausência foi sentida de forma mais contundente quando observamos a Lei Orgânica do Município, o Plano Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo importante salientar que a maior presença de dispositivos afetos à temática foi encontrada no Regimento Interno da escola e no Plano de Carreira do Magistério Público do Município.

- ✓ O perfil (tipo) de professor presente na legislação educacional analisada é confuso e, muitas vezes, contraditório, pois é possível verificar a figura do professor com conotação profissional (denominado dessa forma pela própria legislação), porém, apresentando um discurso com forte tendência de professor técnico. Portanto, a autonomia do professor seria apenas ilusória (CONTRERAS,2002);
- ✓ Apesar do discurso oficial (legislação) e reflexões acadêmicas (Literatura educacional) apontando, na atualidade, para um modelo de professor enquanto profissional (com maior autonomia), o perfil predominante na legislação é de um professor (técnico) inserido num contexto desprofissionalizante. Isso pode ser verificado até mesmo na redação dos dispositivos legais, que sugerem ações com menor teor de autonomia, utilizando verbos como **participar, sugerir, zelar e atender**, ao invés de uma redação sugestiva de maior poder de decisão com utilização de verbos como: **criar, estabelecer, determinar, decidir, optar por**, dentre outros;
- ✓ A autonomia profissional, no âmbito da profissionalização do professor, se configura, portanto, como uma carência ou demanda e não como uma realidade plenamente estabelecida e configurada por meio dos dispositivos legais. De caráter dual, no que se refere ao perfil do professor e da autonomia profissional do mesmo, contribui para acentuar essa demanda.
- ✓ De forma geral, há um discurso ambíguo que ora aponta na direção da profissionalização do professor ora encerra ou dificulta essa perspectiva por meio de dispositivos que possuem forte conotação técnica e burocrática.

Salientamos, contudo, que as considerações aqui apresentadas não têm a pretensão de encerrar essa discussão, nem mesmo no que se refere à análise da legislação educacional municipal e escolar, pois outras análises que considerem

outros referenciais teóricos podem trazer novos elementos não destacados até o momento, contribuindo, assim, para o avanço das reflexões acerca desta temática.

Igualmente, ainda nos resta apresentar que, dentre as diversas possibilidades de realização de trabalhos investigativos a respeito desta temática, destacamos a probabilidade de avançar na análise até aqui realizada, a possibilidade de relacionar, também, os campos legislativos e teóricos com a realidade vivenciada pelos professores da referida escola. E assim, averiguarmos, com base na formação e no exercício profissional destes professores, as reais possibilidades / dificuldades de desenvolvimento da autonomia profissional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Mestre, Educador, Trabalhador** (organização do trabalho e profissionalização). Tese de Livre Docência. Belo Horizonte, UFMG, 1985.

BAUER, R.; AARTS, B. A Construção do corpus: um princípio para coleta de dados. In: BAUER, R.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002. p. 39-63.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BONI, V.; e QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar** : Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em tese: Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v.2,nº1 (3), Janeiro-Julho/2005,p. 68-80., Disponível em:< www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>Acesso em 15/07/2013, 09:50.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação, lei 10.172/2001**.

BRAZ, A. M. G. **Teorias Implícitas dos Estudantes de Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado, Natal-RN: UFRN, 2006.

BRZEZINSKI. I.(org.) **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Editora Plano, 2002.

CABRAL NETO A.;DUARTE. A. M. A. D.. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América latina. **O Público e o Privado**. Revista do PPG em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará nº 5, 2005. Disponível em [http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path\[\]=316](http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path[]=316). Acesso em 15 de janeiro de 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

CORTINA, A. Cidadãos do Mundo: Para uma teoria da Cidadania. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente:apontamentos incompletos. In: Veiga I. P. A.e Cunha. M. I.da (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

ESCOLA MUNICIPAL SENHORA SANTANA. **Regimento Escolar**, 2008.

ESCOLA MUNICIPAL SENHORA SANTANA. **Projeto Político Pedagógico**, 2002.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido e sonho negado. In: Veiga I. P. A. e Cunha. M. I. da (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus,1999. p. 81-100.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 7 Ed. São Paulo: Editora Cortez,2009.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da Educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, v.17, nº 72,p.167-177,Fev/Jun,2000.

FREIDSON, E. **O Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra,1996.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIARDINI, B. L. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do programa Pró-Letramento**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, 2001.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranste . **Educação e Sociedade**. Ano XX, nº. 68. Dezembro, 1999.

MUNICÍPIO DE TENENTE LAURENTINO CRUZ. **Lei Orgânica Municipal**, 1997.

MUNICÍPIO DE TENENTE LAURENTINO CRUZ. **Plano Municipal de Educação**, 2007.

MUNICÍPIO DE TENENTE LAURENTINO CRUZ. **Estatuto e do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal**, 2010

MEDEIROS, N. F. M. **A formação de Professores Experientes e o Papel dos Atuais Processos Formativos: Formar? Titular? Profissionalizar?** Tese de Doutorado, UFRN, 2005.

MELO, M. T. L. de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade**, Ano XX N° 68, p.45-59. Dezembro, 1999.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**, Porto: Porto Editora, 1999.

_____ Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista teoria e educação**, v.4, p.109-129, 1991.

NUÑEZ, I. B. e RAMALHO B. L. A profissionalização docente: um olhar a partir da representação docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2008. Disponível em <www.comperve.ufrn.br/conteudo/.../profissionalizacao-docencia.pdf > Acesso em 21 jul. 2013, 16:05.

OLIVEIRA, J. P. G. **A profissionalização docente na ótica do discurso oficial**. Tese de Doutorado, Natal: UFRN, 2004.

RAMALHO, B. L. **A Questão da Desprofissionalização do Magistério Primário Rural do Estado da Paraíba**: a visão das professoras e dos centros formadores. Tese de Doutorado. Universidad Autónoma de Barcelona, 1993.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RODRIGUES, N. Educação: da Formação Humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n° 76, outubro/2001. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300013&script..> Acesso em 27/07/2013, 09:11.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

ROMANELLI, O de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

SANCHES, M. F. C. A Autonomia dos Professores como Valor Profissional. **Revista de Educação**, v.5, n.1, p. 41-63, 1995.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos teóricos e históricos, do problema ao contexto histórico. **Revista Brasileira de Educação**, n. 40, p.143-145, Jan/Abr., 2009.

SERÓN, A. G. Professorado, Educação e Sociedade: Enfoques Teóricos e Estudos Empíricos em Sociologia do Professorado. In: VEIGA I. P. A.; CUNHA. M. I. da (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999,p.31-65.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETTI, N. **História da Educação Brasileira**. 7.ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88 , maio/agosto,2000.

TONET.I.**Educação, cidadania e Emancipação Humana**. 2 ed. Maceió: Edufal, 2013.

VEIGA. I. P. A. Avanços e Equívocos na profissionalização do Magistério e a Nova LDB. In: VEIGA I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p.75-98.

VEIGA I. P. A.; CUNHA. M. I. da (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VEIGA I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA.F.H.; GUERRA.T.M.; FERNANDES.L.; ROQUE.P. e ANTUNES.J. Escala de Avaliação de autonomia dos Professores: elaboração e Validação. In: VII CONGRESSO GALAICO–PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2003. Corunha. **anais...** Universidade do Minho e Universidade de Corunha, 2003. p.109-1017. Disponível em <repositorio.ul.pt/.../Escala%20de%20avaliação%20da%20autonomia%20...> Acesso em 27/07 2013,10:15.

