



**Trabalho pedagógico dos professores na escola: uma análise a partir do par dialético
(des)autonomia/autonomia**

**Teachers' pedagogical work at school: an analysis based on the dialectical pair of
(dis)autonomy/autonomy**

Liliana Soares Ferreira¹
Ana Sara Castaman²

Resumo:

Sistematiza-se, neste estudo, a análise do par dialético (des)autonomia/autonomia, objetivando refletir sobre as condições pelas quais os professores podem produzir autonomia por meio do seu trabalho pedagógico na escola. Para tanto, as investigações já realizadas foram o campo empírico e, com base nelas, realizou-se pesquisa bibliográfica. A Análise de Movimentos de Sentidos, que visa ao estudo dos discursos, comparando e cotejando-os, dentro e entre eles, foi o fundamento teórico-metodológico. Assim, o texto apresenta três seções: a (des)autonomia e autonomia na escola, o trabalho pedagógico e as possibilidades de (des)autonomia e considerações finais. Em tempos de (des)autonomização e perda cotidiana das condições de trabalho na escola, entende-se que os professores, quando política e socialmente organizados, recuperam os sentidos e reconstituem a autonomia necessária em seu trabalho pedagógico. Talvez seja necessário fazê-lo no espaço micro da escola, e, aos poucos, ir contagiando outros espaços, formando grupos que, juntos, se tornarão cada vez mais autônomos.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico; (Des)autonomia; Escola.

Abstract:

In this study, the analysis of the dialectical pair of (dis)autonomy/autonomy is systematized, aiming to reflect on the conditions through which teachers can produce autonomy through their pedagogical work at school. To this end, the investigations already carried out were the empirical field and, based on them, bibliographical research was carried out. The Analysis of Movements of Meaning, which aims to study discourses, comparing and comparing them, within and between them, was the theoretical-methodological foundation. Thus, the text presents three sections: (dis)autonomy and autonomy at school, pedagogical work and the possibilities of (dis)autonomy and final considerations. In times of lack of (dis)autonomy and daily loss of working conditions at school, it is understood that teachers, when politically and socially organized, recover their senses and reconstitute the necessary autonomy in their pedagogical work. It may be necessary to do this in the micro space of the school, and, little by little, spread to other spaces, forming groups that, together, will become increasingly autonomous.

Keywords: Pedagogical work; (Dis)autonomy; School.

Introdução

¹ Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria - Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação; Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Orcid: 0000-0002-9717-1476. E-mail: anaililferreira@yahoo.com.br

² Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica; Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. Orcid: 0000-0002-5285-0694. E-mail: anacastaman@hotmail.com.

Para os professores, o que poderia significar trabalhar de modo autônomo, se suas condições, seu trabalho de produzir conhecimento em aula e sua profissão parecem se precarizar e intensificar cada vez mais? É procedente falar em autonomia quando nem sequer a condição social do trabalho e dos trabalhadores, sua realização, produção histórica e resultante manutenção por meio de salários condignos têm sido asseguradas? Estes questionamentos e aspectos levaram ao início da escrita deste texto³.

Como profissionais, que se dedicam ao estudo e à pesquisa relativos ao trabalho e à educação, indaga-se sobre os sentidos de autonomia na profissão e no trabalho dos professores, que, conforme se descreve, considera-se trabalho pedagógico. Tal análise, tendo por base o par dialético (des)autonomia⁴/autonomia, intenciona refletir acerca das condições pelas quais os professores podem produzir autonomia por meio do seu trabalho pedagógico na escola.

Iniciou-se retomando anotações, textos já escritos, elaborando concepções de (des)autonomia e, de seu contrário, a autonomia, amalgamando tais concepções com as descobertas que os estudos realizados têm permitido⁵. Trataram-se de estudos com contribuições de outros autores (Snyders, 1977, 1996; Piaget, 1994; Lukács, 1981; Contreras, 2002, entre outros citados no texto) e análises dos aspectos que constituíram este diálogo. Portanto, a pesquisa bibliográfica foi fonte para a produção dos dados e Análise de Movimentos de Sentidos (AMS), o fundamento teórico-metodológico para o estudo e sistematização dos conhecimentos produzidos sob a forma de argumentos expostos neste texto.

A AMS, como pressuposto na própria denominação, visa ao estudo dos discursos⁶, comparando e cotejando-os dentro e entre os mesmos, a fim de elaborar índices para argumentar-se. Para tanto, são elaboradas tabelas, figuras e imagens, objetivando ler os sentidos dentro do discurso e, extraídos dele, como unidades. Compara-se essas unidades em relação às

³ Texto produzido a partir de projeto desenvolvido com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Processos 304092/2022-3 e 23/2551-0001882-9.

⁴ (Des)autonomia é um termo criado para explicitar a noção de perda de autonomia. Considerou-se que ‘des’, o prefixo, indica ação contrária. Considerando a obra de Castoriadis (2007) autonomia seria uma construção intencional e refletida, uma instituição. Com o termo ‘(des)autonomia’ está-se referindo à dificuldade, à falta do tempo e das condições para essa construção e para sua institucionalização, no trabalho dos professores. Pesquisas sobre outros trabalhos descrevendo esse termo não apresentaram resultados até o momento.

⁵ Está-se referindo às pesquisas realizadas pelo Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, na Universidade Federal de Santa Maria, cuja centralidade tem sido buscar compreensões, a partir dos discursos de professores sobre seu trabalho pedagógico e sua condição de trabalhador na escola.

⁶ “Tratam-se de enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação ao (s) interlocutor (es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem” (Ferreira, 2020, p. 04).

dos demais discursos. Nessa perspectiva, a AMS intersecciona análise, interpretação, compreensão, em busca de sentidos que, comparados a outros, em seus contextos de produção, poderão ser confirmados ou não.

A análise do discurso implica considerar uma categoria fundamental da dialética, que é a totalidade. Ao considerá-la, pode-se partir do suposto de que só se compreende o discurso nas relações que o determinam, na materialidade que o produziu, nas quais se manifestam interesses de classes fundamentais no processo de produção discursiva. Nesse sentido, objetivar-se-á deslindar o discurso dominante, as produções de consenso e as determinações, desconstruindo aparências, mediante a recomposição dos sentidos dos movimentos históricos, para finalmente atingir a essência, por meio do movimento sincrônico entre empiria e teoria (Ferreira, 2020, p. 13).

Analisar o discurso, portanto, implica compreender essa materialidade, exigindo relacioná-lo ao social, aos sujeitos, considerando que os sentidos são produzidos na linguagem e esta é “[...] organizada sob a forma de discurso, materializa os sentidos produzidos pelo sujeito em relação ao social, a si como ser social, é, portanto, um trabalho e, como tal, produz” (Ferreira, 2020, p. 16). A leitura, em atividade atenta e intensa, e a elaboração resultante da aplicação de instrumentos de análise possibilitam tal aprofundamento. Segue a formulação de relações entre os sentidos, suas semelhanças e diferenças, e vai-se compondo outro discurso, com movimentos de sentidos, agora significados. A etapa seguinte é a sistematização, em que se elaboram sínteses, ou seja, argumenta-se sobre os sentidos. Há, em todo esse processo, uma preocupação em respeitar, associadamente, a autonomia da pesquisa e dos pesquisadores, além de considerar os cuidados necessários à produção científica, pois objetiva-se produzir cientificamente com base em uma dialogia, cuja centralidade é a problematização a partir da qual iniciou o estudo (Ferreira, 2020).

Optou-se por uma seleção de autores com os quais se manteve interlocução: leitura e análise de suas obras, objetivando encontrar possíveis respostas à problematização que deu origem ao estudo. No processo de selecioná-los, preocupou menos as suas perspectivas teóricas, divergências e convergências, e mais os argumentos apresentados. Como um dos autores, escolheu-se Castoriadis (1991, 2007), e, em torno dele, gravitaram outros também chamados ao diálogo.

Assim, uma vez selecionados os autores-interlocutores, em acordo com uma matriz teórica relativa à dialética - modo de compreender os fenômenos como evidência do que foram e perspectiva do que serão, evidenciada na base da argumentação-, aconteceu a leitura preliminar, a fim de confirmar a obra como discurso a ser estudado. Após, procedeu-se a

reiteradas leituras das obras, selecionando argumentos, comparando-os com os de outros autores e organizando-os como material de análise. Nessa fase, aconteceu a elaboração de tabelas com os argumentos selecionados para análise de sentidos de modo comparativo. Essas tabelas não integram o texto, mas contribuem para a elaboração dos argumentos. Em suma, foram procedimentos metodológicos marcados pela AMS, gerando esse texto, no qual se apresenta a sistematização, entendida como processo de produção de argumentos, elaboração, síntese e, por isto mesmo, geradora de novas demandas de compreensão.

Para exposição da argumentação, o texto foi organizado em três abordagens: (des)autonomia e autonomia na escola, o trabalho pedagógico e as possibilidades de (des)autonomia e, como considerações finais, compreensões e defesa de uma autonomia necessária no trabalho.

1. Considerações sobre (des)autonomia e autonomia na escola

Desde a Modernidade, os seres humanos lutam por liberdade, como bandeira que agitam no espaço social. Neste, no microespaço do emprego⁷, da aplicação da força de trabalho a partir de um contrato, liberdade converteu-se em autonomia e esta, no limite, passou a ser entendida como iniciativa e autogerenciamento na produção do trabalho. Não foi diferente com os professores, na escola. Entre os autores que tratam sobre este tema, destaca-se Barroso (1996), que analisou tal processo, afirmando que a autonomia da escola se divide entre decretada e construída. A primeira é institucional, regulada pelas políticas públicas e a segunda, elaborada pelos sujeitos. Coloca-se em relevo a concepção de Barroso (1996):

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis (Barroso, 1996, p. 17).

Outros autores apresentam referências, entre eles, talvez seja Paulo Freire o mais conhecido, afinal propôs uma Pedagogia da Autonomia (1998), cujos impactos seriam sentidos

⁷ Entende-se que trabalho e emprego diferem-se. Este é a expressão social, por meio de um contrato, da alocação da força de trabalho, mediante um salário. Aquele é a manifestação humana que visa à sobrevivência e contribui para a autoprodução dos seres humanos (Ferreira, 2017, 2018).

tanto por estudantes quanto por professores, permitindo-lhes interagirem, produzindo conhecimentos juntos, a partir dos saberes que já elaboraram no mundo da vida. Então, autonomia é um tema recorrente na literatura sobre Educação, sendo que a maior parte dessas complementa a defesa de processos de formação, pois parecem entender tais autores, que os professores se constituem como tal por vários processos, entre os quais, o de se tornar autônomo para produzir seu trabalho (Nóvoa, 1997, Tardiff, 2000, Lessard, 2006).

Piaget (1994), no contexto suíço da primeira metade do século passado, dedicou-se a conhecer como se processa a elaboração da autonomia em crianças. Chegou a formular a existência de uma autonomia moral na medida em que a ação não é regulada por qualquer espécie de coerção externa. Afirma o autor: “[...] a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (Piaget, 1994, p. 299). Quando tal possibilidade ocorre, os sujeitos elaboram suas normas de modo responsável e considerando as relações de reciprocidade. Em sentido mais amplo, Pérez Gomez (2001) parece reafirmar a proposição de Piaget, quando este defende haver, no social ampliado uma: “[...] exigência da autonomia, o respeito à diversidade e a conveniência da descentralização. Cada indivíduo, cada grupo, cada comunidade deve assumir a responsabilidade de seu concreto e próximo transitar no presente” (Pérez Gómez, 2001, p. 27).

Já, para Vygotsky (1991), a autonomia é aprendida com base nas relações sociais permitidas e nas diversas instituições onde se convive. Assim, aprende-se a linguagem e as normas. Em estágio posterior, no trabalho, dá-se continuidade a esse aprender, sempre de modo relacional e regulatório. Vygotsky (1991) reitera ser a autonomia uma decorrência da ação compartilhada, na medida em que os sujeitos estabelecem regras socialmente construídas, possibilitando que as relações com outros se constituam e sejam interpretadas pelos sujeitos.

Snyders (1977) e Castoriadis (1991), embora com perspectivas teóricas diferenciadas, também se ocuparam em descrever a concepção de autonomia. Snyders (1977) afirma que autonomia, entendida como relativa, necessita ser re-alimentada permanentemente. Por isso, para este autor, a escola deve se dedicar a garantir que os sujeitos desenvolvam sua autonomia pessoal, insiram-se em seus entornos sociais e busquem a transformação social. Snyders (1996) apresentou uma alternativa para atingir este objetivo: “A vida adulta, para que o imaginado assuma formas efetivas, torna-se criação, construção, cultura, conservando-se os gostos da criança que brinca, do jovem que deseja” (Snyders, 1996, p. 62-63). Isto porque escola e



educação continuam sendo associadas no imaginário, até o ponto de, muitas vezes, se acreditar que somente há educação na escola.

Por sua vez, Castoriadis (1991, p. 23) retrata autonomia como “[...] o domínio do consciente sobre o inconsciente”. Autonomia é corolária da responsabilidade, implicada na ação deliberada:

Minha liberdade ou autonomia está enraizada não somente de fato no que fui, mas o que fui eu reconheço e reivindico com meu, vertente subjetiva da noção de responsabilidade. Eu sou também a minha história, sou o que fiz, não me lamento interminavelmente, mesmo se agora não me agrada o que fiz, e eu o reivindico, sou responsável por meu passado, como por aquilo que farei (Castoriadis, 2007, p. 233).

Se considerado o momento e o local vivido, e, de certo modo, sistematizando as proposições destes dois autores, se pode afirmar que autonomia remete a convocar a todos a participarem de modo legítimo, avaliando periodicamente as construções e enfatizando a condição de partícipe em todo o processo. A autonomia é, em síntese, uma elaboração complexa e muito humana. Está no sentido de ser humano e, a partir dele, se prolifera.

Ser autônomo não é ser qualquer coisa ou qualquer um; ainda é ser alguém, alguém definido e, portanto, investir objetos determinados, sua identidade, o que vem com essa identidade: uma forma particular de fazer ser um mundo para si, uma forma particular de interpretar ou dar sentido ao que se apresenta. Essa forma particular é certamente, na óptica da autonomia, sempre suscetível ser posta em questão – mas posta em questão não para chegar a nada ou a qualquer coisa, mas a uma outra maneira de interpretar ou de dar sentido. E é sem dúvida investir sua identidade na medida em que ela comporta a representação de si como sujeito autônomo (Castoriadis, 2007, p. 237).

Ou seja, se é autônomo em relação aos outros e tão-somente assim. Confirma-se esta afirmação com Contreras (2002, p. 200): “[...] A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações”. Isto posto, quem se diz autônomo porque age como quer, conforme seus ditames, liberto dos outros, está, em verdade, sendo isolacionista. E este é um equívoco muito recorrente dentro das escolas. Em suma, trata-se de autonomia “[...] como capacidade de questionar-se a si mesmo e de colocar em questão as instituições existentes” (Castoriadis, 2007, p. 176) e os seres humanos caracterizam-se, indubitavelmente pela “[...] reflexividade e capacidade de ação deliberada” (Castoriadis, 2007, p. 176).



Então, a autonomia parece conatural aos humanos e consubstancia-se no coletivo ao qual se pertence, permitindo tornar-se autônomo e, melhor: com possibilidade de refletir sobre os atos autônomos produzidos. Por conseguinte, a ‘educação para a autonomia’ é um paradoxo: como educar para algo que já se é. Contrariamente ao que se observa nos contextos escolares, educar para a autonomia pode ser um discurso vazio de significado. Todavia, “educar para reforçar e manter a autonomia” faz sentido. Em outras palavras, educar em prol de uma autonomia capaz de fazer com que os sujeitos assim o sejam e exerçam a sua autonomia, livres do discurso organizador de um modelo único de sociedade. A autonomia, então, não seria um fim, contudo um processo contínuo como também é a educação dos seres humanos. Castoriadis (2007) salienta:

[...] pois o que visamos através da educação é a autonomia do indivíduo – e essa autonomia tem condições estabelecidas historicamente, tanto na história do indivíduo, quanto naquela da coletividade onde ele vive –, dizemos que é preciso educar o indivíduo para que ele seja autônomo. Dizemos, portanto, algo tão paradoxal quanto: é preciso dar-lhe o hábito da liberdade, o hábito do não-hábito. Ou então: levá-lo a ser quase que automaticamente autônomo (Castoriadis, 2007, p. 178).

O autor reforça ser a educação um processo de desalienação e, por isto, produz a conquista da autonomia. Acrescenta:

Tenho uma capacidade de ação deliberada – que se torna efetiva a partir de uma série de motivações, entre as quais também a da responsabilidade. Esta não é contraditória, é coerente, é um apelo à minha autonomia. Como ser autônomo, é coerente, é um apelo à minha autonomia. Como ser autônomo, exijo de mim mesmo que atue como ser que reflete; a responsabilidade é a face externa disso [...] (Castoriadis, 2007, p. 215).

Feito este preâmbulo, considera-se e assume-se neste estudo a autonomia como a possibilidade de os professores sentirem-se em condições de realizar seu trabalho pedagógico:

[...] propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (Ferreira, 2018, p. 605).

A produção do trabalho pedagógico implica necessariamente em ética, entendida como “[...] reflexão sobre os princípios – ou, o que vem a dar exatamente no mesmo, sobre os fins últimos, sobre as finalidades do agir humano, sobre o próprio sentido da existência individual e coletiva” (Valle, 2005, p. 01). Em acordo com esta mesma autora, ética relaciona-se à decisão, e, ao decidir, os sujeitos e as sociedades praticam suas capacidades de “[...] julgar, escolher e instituir em sua própria existência os princípios, os valores que deverão guiar suas relações com o mundo, com as coisas, com os outros homens, submetendo-os a permanente questionamento” (Valle, 2005, p. 01).

Ao mesmo tempo, o trabalho é entendido “[...] como atividade que é meio para produção de alguma coisa, que está relacionada a um fazer eficaz, a uma ação apropriada e conforme a fins que são exteriores à atividade” (Valle, 2005, p. 01). Nessa perspectiva, se as decisões se referem ao trabalho, implicam em: “[...] escolha dos saberes a serem convocados, dos instrumentos, dos procedimentos, das ações a serem empregados na consecução do resultado final” (Valle, 2005, p. 01). Afirma, ainda, Valle (2005) que não existe uma ética resultante do trabalho de modo natural e espontâneo, portanto, não é do trabalho que surgirá uma ética para dar sentido à existência. Ao contrário, a ética se produz nas relações sociais, a partir dos sujeitos e, então, pode impregnar o trabalho. Por isso, conclui a autora que não há propriamente uma ética do trabalho, mas deveriam se evidenciar modos éticos de trabalhar, desde que estes modos sejam continuamente revistos, questionados e analisados pelos sujeitos (Valle, 2005).

Quando a ética não se evidencia nas relações sociais e não atinge o trabalho, a (des)autonomia se revela como a perda ou uma progressiva escassez, por processos sociais, da autonomia. Autonomia compreendida, no caso dos professores, como possibilidade de realizar seu trabalho pedagógico, com base, inicialmente, em um projeto pedagógico próprio que transita do individual para o coletivo, como intencionalidade que organiza os tempos e ambientes de produção do conhecimento (Ferreira, 2017). Diferentemente da heteronomia, a autonomia remete o sujeito ao coletivo, em uma produção de historicidades que se intercomplementam. No caso específico do trabalho dos professores, a (des)autonomia acontece em ambientes, nos quais paulatinamente há o afastamento do sujeito de seu trabalho, passando a estranhá-lo, pois não é produzido pelo seu desejo, suas escolhas ou seu conhecimento, mas somente induzido por orientações externas, gerando-se uma sensação de solidão e de perda de sentidos.

Analisando essas possibilidades diferenciadas de relacionar autonomia, educação e escola, sugere-se que a autonomia da escola é uma elaboração de todos que a integram, em acordo com a cultura e historicidade. Por isto, elaborada coletiva e cotidianamente. Há uma simulação da desconcentração de poderes, mas, muitas vezes, o que ocorre é a regulação do planejamento e do trabalho pedagógico, mediante burocratização, acompanhamento e monitoria. Na aparência, os professores e demais gestores estariam convidados a pensar e realizar seus projetos autonomamente. Na realidade, esta autonomia é vigiada, por meio dos aparatos burocráticos e das rotinas. Um exemplo bastante recorrente é que, na escola e nos demais espaços sociais, parece solidificar-se, cada vez mais, uma cultura de participação mais representativa do que participativa. Dizer a partir da voz do outro parece ser o campo de segurança necessário. Ao mesmo tempo, participa, mas não se expõe. É uma espécie de garantia de que se empenhou e participou, contudo com a proteção de não se expor. A questão é: até que ponto a participação representativa é autônoma? Quanto de autonomia se evidencia em uma participação representativa?

Santomé (2003) considera que a autonomia é apenas um degrau de um processo bem mais complexo, posto serem necessárias condições para a autonomia: a) processos de educativos para os professores e condições econômicas para manterem-se estudando; b) coragem para agir autonomamente e garantia de que não sofrerá revezes; c) condições de trabalho, de tempo, espaços para reunião (Santomé, 2003). Portanto, nas atuais condições das escolas, pensar em autonomia para os professores, se exigidas essas condições, ainda é um sonho a ir em busca. Isto porque concorda-se que o processo de se tornar algo autônomo (a gênese do ser) se baseia no trabalho, pois somente é possível falar-se do ser social “[...] quando tivermos compreendido que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, o processo de tornar-se algo autônomo, se baseiam no trabalho, isto é, na continuada realização de posições teleológicas” (Lukács, 1981, p. 11). Lukács (1981) remete a pensar na relação entre viver na sociedade capitalista e os processos de alienação do trabalho pedagógico que afetam os professores. Para tanto, reitera-se que a dinâmica social onde se insere o trabalho dos professores é a sociedade capitalista. Esta, em contínuo metabolismo, engendra-se periodicamente, gerando mudanças nos mecanismos sociais. Compreender essas mudanças implica deslindar as modalidades de alienação e entranhamento, “[...] das quais as flexibilizações, os ganhos por produtividade e lucratividade (a participação nos lucros e resultados) e os envolvimento são elementos cada vez mais presentes” (Antunes, 2011, p. 128).

Todos esses processos materializam-se na escola, como instituição social dentro do capitalismo, que, de certo modo, o reproduz.

O lado ideológico de a escola, como instituição, corroborar para que se alienem os sujeitos-professores em relação ao seu trabalho, está no próprio sentido de escola. O que é uma escola, senão uma construção social e humana? Entretanto, ao apresentar-se como construção racional ou uma instituição supra-social, mostra “[...] o melhor meio de subtraí-la à ação humana, de garantir sua conservação permanente, sua duração” (Castoriadis, 2007, p. 69). Garante, deste modo, um lugar de não acessibilidade, o para-si: “[...] finalidade de autoconservação, de autocentramento e a construção de um mundo próprio” (Castoriadis, 2007, p. 71). Romper esta lógica implica em os professores, em seus coletivos, considerarem que são sujeitos. Trata-se aqui do sujeito entendido como “[...] um projeto, ainda está por fazer, por fazer acontecer, é uma possibilidade de qualquer ser humano, mas não uma fatalidade” (Castoriadis, 2007, p. 72). Diante do exposto, a seguir, discutir-se-á como a (des)autonomia incide sobre o trabalho realizado pelos professores, ou seja, sobre o trabalho pedagógico.

2. A (des)autonomia dos professores: os impactos sobre o trabalho pedagógico

A escola é uma instituição inventada na Modernidade com o intuito de separar do social quem aprende por um tempo e assegurar que lhe sejam propiciadas condições de aprender. Paralelamente, espera-se que esse sujeito que aprende também possa constituir-se cidadão, ou seja, denotar os valores e as potencialidades de quem contribui para o coletivo. Os professores, nesse processo, são os trabalhadores que garantem haver as condições de aprender e de tornar-se cidadão. Entretanto, assim descrita, a escola parece ignorar o alto grau de subjetividade que aprender e trabalhar como professor inclui. Por subjetivo quer-se dizer criado “[...] pelo sujeito e não pertencentes ao objeto” (Castoriadis, 2007, p. 85). Vale refletir um pouco sobre a subjetividade, entendida por Castoriadis (2007) como portadora de vontade ou capacidade deliberada, de reflexividade e auto-apropriação do social, mediante uma auto-referência: os sujeitos são em relação a uma representação do social, pois, na subjetividade, “[...] existe reflexividade no sentido forte, que implica uma outra coisa: possibilidade de que a própria atividade do sujeito torne-se objeto explícito, e isso independentemente de qualquer funcionalidade” (Castoriadis, 2007, p. 126). Para Castoriadis (2007), a subjetividade:

[...] pode verdadeiramente interagir – comunicar; [...] é capaz de modificar sua estrutura, suas leis, de se colocar em questão, de se reorganizar; [...] pode se pôr em



posição de meta-observador de si mesma, que pode se dar como objeto a si mesma e o conjunto – pelo menos abstrato – de suas operações; [...] pressupõe um certo tipo de instituição da sociedade, não é possível em toda parte e sempre (Castoriadis, 2007, p. 245-246).

Todavia, a instituição escolar, predominantemente o local de trabalho dos professores, muitas vezes, está centrada em seus instituídos a ponto de não possibilitar vivenciarem uma autonomia, chegando, até mesmo, a contribuir para (des)autonomia do trabalho pedagógico, como mencionado na seção anterior. Uma possibilidade de entendimento dessas ocorrências diz respeito ao próprio sentido desta instituição, como construção social e humana. Encerrando-se em sua institucionalidade, a escola busca sua autoconservação, seu autocentramento, ou seja, “[...] a construção de um mundo próprio” (Castoriadis, 2007, p. 71). Realizar um trabalho pedagógico em tais circunstâncias exige que os professores, coletivamente, criem um projeto em que se reconheçam como “[...] subjetividade em pleno direito e, de outro, a sociedade vista no projeto de autonomia” (Castoriadis, 2007, p. 71). A compreensão de subjetivo diz respeito a ser criado pelo sujeito, como aquele que se enxerga como um vir a ser (Castoriadis, 2007).

Pode-se, desse modo, evidenciar que a escola também é (ou pelo menos deveria ser) pedagógica para os professores, não somente para os estudantes. Neste processo, elaborando sua autonomia e produzindo-se sujeito coletivo autônomo, os professores vão reafirmando sua profissão e realizando seu trabalho, já que a autonomia profissional é “[...] uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social” (Contreras, 2002, p. 197). Ou, “É que a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem” (Contreras, 2002, p. 197). Nesse sentido, a autonomia dos professores estabelece-se nas interações que se inscrevem. No âmbito da escola, estas interações têm como cerne o trabalho que desenvolvem.

Nesse movimento dialético, da autonomia de sujeito individual na relação com as demais autonomias, constituídos coletivos de professores, há condições para problematizar e até modificar o instituído escolar. Reitera-se estar-se abordando o trabalho dos professores como trabalho pedagógico e a autonomia faz-se premente, ou seja, realizar um trabalho pedagógico requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por limitações relativas à condição de ser subjetivo que cada um se impõe na relação com os demais seres, dentro da escola. Autonomia, responsabilidade e

ética são tradicionalmente associadas a valores da profissão que deveriam ser indiscutíveis no trabalho dos professores, como afirma Valle (2005):

[...] a ética que pode, hoje ainda, significar o trabalho depende de outra coisa, que não é o próprio trabalho, por si só: depende de uma decisão que, tomada solitariamente, é insuportável; depende da consciência de que o sentido da existência individual se ancora nos sentidos coletivamente construídos; depende da decisão de conceber a verdadeira finalidade da atividade humana no mundo como sendo muito mais do que a produção de bens materiais ou imateriais; como sendo, antes de mais nada, o da auto-criação, por parte de cada humano, de sentidos mais generosos para sua existência individual e coletiva. E como dessa auto-criação, o outro tem, necessariamente, que participar, penso que a ética depende, finalmente, da decisão de abandonar os móveis de fruição e gozo individuais pelo projeto de construção comum da sociedade em que habitaremos (Valle, 2005, p. 12).

Ser autônomo, consequentemente, poder escolher, participar e agir implica fazê-lo de modo ético, logo, comprometido com os valores organizativos. Neste sentido, Freire (1998, p. 66) alude: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Por isso, a grande necessidade de os professores entenderem-se sujeitos, agentes de suas ações para deste modo favorecer e oportunizar a autonomia em seus estudantes. O autor acrescenta:

A autonomia profissional, em um trabalho de responsabilidades, de multiplicidade de perspectivas e de valores educativos como é o ensino, só pode ser constituída no contraste e discussão, na comparação de pontos de vista, na descentralização em relação a nós mesmos, compartilhando dúvidas e preocupações. A autonomia não tem a ver com o inquebrantável das convicções e 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, enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las e entender a nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas (Freire, 1998, p. 211).

A escola e o trabalho pedagógico dos professores, inseridos em uma sociedade parcialmente aberta e autônoma, não são efetivos senão na medida em que existirem sujeitos capazes de questionar as leis herdadas e representações existentes (Castoriadis, 2007). Tudo isto com vistas aquilo que é desejo de uma escola melhor e eficaz em seus propósitos, cujo começo e alcance pode estar nos sujeitos, professores, que, com seus trabalhos vão possibilitando: “[...] a construção de sentidos mais duráveis, mas estáveis, mais generosos para a existência” (Valle, 2005, p. 10). Tal elaboração de uma escola, de uma educação e mesmo de sujeitos com autonomia ética “[...] depende da reconstrução dos laços sociais, e esses, por sua vez, se tecem pela experiência de participação em uma obra comum (Valle, 2005, p. 10). Esta

é a autonomia que se pensa para os professores em seu trabalho na escola: compromisso com os sujeitos, a existência e o bem comum.

O trabalho dos professores, como já foi mencionado, é a produção da aula, com todas as implicações que esta exige, e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Processo subjetivo por excelência é explicitado sob a forma de um projeto pedagógico individual. Esse projeto é, ao mesmo tempo, revelador da subjetividade e autonomia dos sujeitos-professores. Portanto, quando se fala na autonomia dos professores, como profissionais da Educação, precisa-se considerar a subjetividade, que está na base da capacidade de ação e reflexão deliberada: “[...] uma criação relativamente recente, contemporânea e consubstancial da criação das sociedades em que emerge o projeto de autonomia” (Castoriadis, 2007, p. 230). Há, deste modo, uma relação entre subjetividade e autonomia, pois

[...] é em função do acesso a essa subjetividade que o ser humano pode se pôr em causa, considerar-se como origem, por certo parcial, de sua história passada, e desejar também uma história por vir e querer ser seu co-autor, isto é, não ver nela a realização da vontade divina, o cumprimento das leis da história ou do destino da raça etc., mas a obra determinada pela atividade dos seres humanos, atividade na qual participa e que pode tentar, se o desejar, influenciar (Castoriadis, 2007, p. 231).

Na busca da autonomia, entendida como processo de elaboração de cada sujeito, tradita uma pertença ao histórico e uma responsabilidade de continuidade. Nas palavras de Castoriadis (2007):

Ser autônomo é também ser profundamente consciente de que existe uma parte de nós mesmo que quase nos esgota e da qual não estamos nem conscientes de que não “pertence” – só o estamos, no máximo, em geral, de maneira puramente teórica: sei que 99,9% devo aos que me precederam, sem nunca poder, todavia, fazer partilha. Essa consciência é consciência, portanto, do que foi feito, que tento continuar – era isso que havia a fazer e essa tarefa termina-se para mim com minha morte, como terminou-se para aqueles que me precederam (Castoriadis, 2007, p. 174).

Ainda que uma autonomia responsável e marcada pela continuidade, não se trata de um controle. Ao contrário, pressupõe que o sujeito seja capaz de questionar, e daí a importância da reflexão coletiva contínua. Por isto, autonomia e adaptação são antagônicas, já que a autonomia está relacionada à necessária análise do instituído, suas significações e movimentos.

Diante do exposto, parece expandir-se um descolamento dos professores em relação ao seu trabalho, coletivo e autônomo por natureza; um resultante sentimento de (des)autonomização com consequências para a desintegração do imaginário que o sujeito tem



de si próprio. Recuperar a autonomia no trabalho seria resgatar a imagem de si como trabalhador em um trabalho específico relacionado à educação. Ou seja, o processo de tornar-se algo autônomo (a gênese do ser) se baseia no trabalho, pois:

Antes de mais nada, a característica real decisiva da teleologia, isto é, o fato de que ela só pode adquirir realidade quando for posta, recebe um fundamento simples, óbvio, real: nem é preciso repetir Marx para entender como qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de um tal por, que determine o processo em todas as suas fases. [...] (Lukács, 1981, p. 11).

Autônomos, os professores podem participar. Autonomia e participação não se dissociam. A participação pressupõe e gera autonomia. Assim, quando se ouve falar em gestão democrática da educação ou da escola, está-se pensando em participação, coletividade, produção conjunta do trabalho. Em outras palavras, para participação é condição a autonomia, impossibilitando haver participação se os sujeitos não estiverem minimamente capacitados para pensar e expor suas ideias de acordo com seus próprios interesses e necessidades, não conseguirão participar de forma efetiva, ou ainda, se estiverem apegados ao hábito de obediência, esperando que alguém decida e alguém mande.

Como não se ignora os limites sociais, já referidos, para se pensar assim o trabalho dos professores, em contextos de autonomia, cabe lembrar que há limites à autonomia. Por exemplo, Bourdieu e Passeron (1982) não acreditam, ao deslindar o social como eivado de determinações ideológicas, em uma autonomia absoluta dos professores, como sujeitos da escola. Para os autores franceses, a autonomia do sistema educacional implica sempre na funcionarização dos professores, ou seja, sua sujeição à institucionalização.

A ilusão da autonomia absoluta do SE [sistema de ensino] não é jamais tão forte do que com a funcionarização completa do corpo docente na medida em que, com os honorários pagos pelo Estado ou pela instituição universitária, o professor não é mais retribuído pelo cliente, como outros vendedores de bens simbólicos (por exemplo, profissões liberais), nem mesmo em relação aos serviços prestados ao cliente, e encontra-se pois nas condições as mais favoráveis para desconhecer a verdade objetiva de sua tarefa (ideologia do ‘desinteresse’) (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 74).

A sustentação destas condições de manutenção dos sujeitos funcionarizados fica a cargo do sistema de ensino, organizado para dar condições à inculcação dos valores produzidos, dos quais não é o produto, mas, ao reproduzi-los, garante a continuidade das relações entre os grupos e as classes (Bourdieu; Passeron, 1982). Nesta perspectiva, o trabalho dos professores

não seria livre, mas perpassado por escolhas ou opções que estão determinadas pelas condições sociais e pelos valores necessários no processo de continuidade dos poderes vigentes.

Analisando esta proposição de Bourdieu e Passeron (1982), enfatiza-se uma descrição mais rebelde, entendendo que há espaços e possibilidades de os professores, em coletivos, elaborarem e imporem um modo muito específico de trabalhar capaz de contrariar quaisquer poderes. Isto porque seu trabalho acontece em um ambiente que é a linguagem (Gadamer, 1988) e este é perpassado por subjetividades, as quais não são controláveis sempre. Os professores, cotidianamente e coletivamente, podem elaborar modos autônomos para decidir e implementar seu trabalho. Ou seja, há perspectivas de o trabalho dos professores ultrapassar as margens de autonomia que são estabelecidas para seu trabalho. Embora existam: “[...] limites para a autonomia docente, tanto pelas condições materiais de cada escola como pelos processos de controle efetivos que se exercem sobre os professores” (Rockwell; Mercado, 1986, p. 67), em seu próprio trabalho ou com base nele, os professores, organizados podem apresentar e reelaborar estes limites. Para tanto, considera-se como processo de superação dos limites da autonomia:

a) projeto pedagógico individual (Ferreira, 2017, 2018)

Quando se afirma que o trabalho dos professores é político e pedagógico, uma construção demasiadamente humana, não se entende a produção do conhecimento e a aula senão pedagógicas. Ao mesmo tempo, exige uma dialeticidade: o pedagógico está antes, a partir e após o trabalho dos professores. A isto, denomina-se, como já referido, trabalho dos professores: a potencialidade de planejar, agir e avaliar a produção do conhecimento e a aula, tendo como sujeitos os professores e estudantes. Para tanto, sugere-se a necessidade de os professores terem, inicialmente, seu projeto pedagógico individual. Ao elaborá-lo, os professores vão lapidando as categorias que orientam seu trabalho. Tais categorias permitem-lhe o discernimento entre o que querem/não querem, o que podem/não podem, entre saberes/conhecimentos, entre produção/construção do conhecimento. É deste modo que vão produzindo sua autonomia, a superação da mera reprodução do fazer pedagógico e esculpindo seu fazer, próprio, subjetivo, significado, sem descolar-se do seu coletivo, pois somente podem saber se o que propõem é possível na sujeição do que produzem à avaliação e ao enriquecimento do coletivo em que se inserem.

b) linguagem

Em relação ao movimento necessário na constituição da profissão dos professores, o de produzir um projeto pedagógico individual, que é também coletivo (na medida em que é dialógico), é interessante reiterar a sua existência apenas na linguagem. E, sendo assim, é paradoxal, pois é uma singularização que se dá no universal: os professores se produzem ou buscam produzirem-se singulares e o fazem na linguagem, uma universalidade. Portanto, não há uma singularidade total. A singularidade dos sujeitos também é, neste sentido, produto das representações elaboradas por este sujeito mediante sua pertença social e sua subjetividade as quais estão ligadas à “reflexão ou reflexividade” (Castoriadis, 2007, p. 123). A reflexão ou reflexividade é fundamental na elaboração do projeto pedagógico individual e, consequentemente, no trabalho: é o sujeito-professor dando-se o lugar subjetivo de sujeito de seu trabalho e sua profissão, na linguagem e autonomamente.

c) grupo

Como se está insistindo, o trabalho dos professores é, dialeticamente, individual e coletivo, elabora-se a partir de um sujeito que pertence e integra um social e, por isto, pressupõe interação e esta exige regras: as regras passam a ser percebidas como resultado de um consenso coletivo, tendo cada membro desse coletivo o compromisso recíproco de respeitá-las, desde que haja lealdade de todos com essas regras. Pertencendo, integrando-se e respondendo às regras, seja para conformá-las ou para rebelar-se contra elas, os professores estão em grupo. O grupo não é o apagamento do individual, mas o reforço dele, porém de modo aditivo: os individuais se somam. É por estes motivos que a autonomia dos professores, construída a partir de si, reforça-se e projeta-se à frente somente no grupo de pertença. É também nele e a partir dele que produzem o trabalho e as suas condições de trabalhadores.

Considerações finais: por uma autonomia no trabalho pedagógico

Objetivou-se retomar a abordagem da autonomia dos professores em seu trabalho. Em tempos nos quais o que mais se observa é a (des)autonomização, devido à perda cotidiana das condições de trabalho na escola, recuperar essa abordagem significa uma espécie de ida na contramão. Entende-se que se os professores, em coletivos, política e socialmente organizados, compreenderem os processos que incidem sobre seu trabalho, poderão recuperar os sentidos de seu trabalho e reconstituir a autonomia necessária ao que produzem. Talvez seja necessário fazê-lo no espaço micro da escola, e, aos poucos, ir contagiando outros espaços, formando grupos que, juntos, se tornarão cada vez mais autônomos.

A argumentação incluiu a proposta de elaboração de projetos pedagógicos individuais, que são elaborados no coletivo, em movimentos dialéticos entre o individual e coletivo (Ferreira, 2017, 2018). Defendeu-se também a circulação da linguagem, como possibilidade de os sujeitos manterem-se em interlocução e estabelecerem sentidos e significados para seu trabalho.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico, entendido como trabalho dos professores (Ferreira, 2017, 2018), assume-se em sua potência política, porque é fruto da perspectiva autoral dos sujeitos, em seus grupos de pertença. Por essa razão, defende-se que é trabalho pedagógico, sendo também político e evidência de autonomia e autoralidade, as quais transitam do individual ao coletivo e novamente ao individual, em ciclos dialéticos que o potencializam (Ferreira, 2017, 2018).

Essa sistematização necessita continuar, e, para tanto, precisa-se ir ao encontro dos cotidianos escolares para neles vivenciar essas duas possibilidades, o projeto pedagógico individual e a circulação da linguagem, mantendo interlocução com os professores durante seu trabalho.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. Os Exercícios Da Subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, n.1, p. 119-129, 2011.

BARROSO, J. O estudo da autonomia na Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996. P. 167-189.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.

CASTORIADIS, C. **A Criação Histórica**: o projeto de autonomia. Porto Alegre: Palmarinca, 1991.

CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social e histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, conhecimentos e tempo. Curitiba: Editora CRV, 2017.



FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FERREIRA, L. S. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. v. 25, e250006, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADAMER, H. G. **Verdad Y Método**: fundamentos de una hermenéutica filosófica. 3. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. XX.VIII, n. 69, p. 163-183, 1999.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 44. p. 143-163, dez. 2006.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Roma: Editori Riuniti, 1981.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **O juízo moral na Criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicada em 1932).

ROCKWELL, E; MERCADO, R. La practica docente y la formación de maestros. *In*: ROCKWELL, E; MERCADO, R. **La escuela**: lugar del trabajo docente. México: DIE, 1986, p. 63-75.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

VALLE, L. Ética e trabalho na sociedade contemporânea. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-10, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.