

**REFLETINDO CONCEITOS DE AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO:  
INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA** Zulind Luzmarina Freitas  
(Unesp/Departamento de Matemática/Faculdade de Engenharia); Ernandes Rocha de  
Oliveira (Unesp/Departamento de Matemática/Faculdade de Engenharia); Lizete Maria  
Orquiza de Carvalho (Unesp/Departamento de Física e Química/Faculdade de Engenharia).  
Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, FAPESP.

## **INTRODUÇÃO**

Essa pesquisa busca elementos para compreender melhor as relações estabelecidas no interior de um grupo de trabalho, a partir de conceitos como autonomia (Contreras, 2002 ) e emancipação (Freire 1996, Contreras, 2002) no contexto de formação de professores. Esse enfoque se dá a partir do estudo de situações de propostas de trabalho – realizadas no âmbito de um projeto maior aprovado pela FAPESP “Avaliação Formativa em uma Escola Pública” (Urubu-Unesp) - entre professores pesquisadores de áreas distintas do conhecimento e professores da escola pública de ensino médio “Urubupungá”. Alguns pontos centrais do projeto Urubu-Unesp são a aposta na autonomia tanto dos professores da universidade quanto dos professores da escola, o que permitiu a formação de vários grupos em torno de áreas de interesses comuns – valorizando, acreditando e incentivando o professor a “se mostrar” nas suas crenças, maneira de ser e de pensar o ensino – e a aposta de formação no próprio local de trabalho, valorizando reuniões semanais com os grupos na própria escola. A idéia de autonomia utilizada pelo projeto é no sentido de trabalhar junto com os professores para que estes, partindo de seus interesses, busquem subsídios para melhor olhar e enfrentar os questionamentos de sua prática, deslocando suas angústias pessoais de estar “sufocado” e “vencido” no seu enfrentamento solitário dos problemas, para assumi-lo como parte de sua profissão em um debate público junto com colegas. Isto exige que o professor saiba lidar com a elaboração de problemas e soluções que não tenham respostas imediatas e nem definitivas, o que requer a valorização de modelos teóricos para que esses possam ser estabelecidos e aprimorados. A nossa proposta enquanto pesquisador é tentar olhar esse processo vivenciado nos grupos e trazer para a discussão elementos que nos façam compreender melhor esse processo, nesse sentido podemos falar que nossa busca é cada vez mais trabalhar na elaboração de um modelo teórico que nos apóie nesse processo.

A nossa caminhada pela literatura consiste em buscar autores que se referem a autonomia, no que tange aos aspectos voltados para a formação de

professores(Contreras, 2002) como aqueles que voltam essa discussão para pensar o sistema de uma maneira mais ampla (Bourdieu).

Contreras (2002) se refere a autonomia não como um estado que é adquirido a priori e diz respeito apenas ao conhecimento apropriado que dá legitimidade ao seu possuidor de suas decisões, mas sim como um processo que é construído na relação, por isso circunstancial, que necessita tanto de “um mergulho” na realidade como um distanciamento para a sua análise. Propõe ao mesmo tempo um mergulho na realidade e um afastamento “provisório”, numa busca constante de um olhar provisório que condiciona e limita a nossa própria prática. O isolamento, isto é a valorização do conhecimento obtido com o distanciamento, é valorizado na medida em que é necessário para estabelecer discussões inseridas em contextos cada vez mais complexos e amplos. Por isso considera a emancipação uma busca constante dos condicionantes e limites de nossas perspectivas.

*“...uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados. .... A autonomia, enquanto emancipação, requer a análise das condições de nossa prática e de nosso pensamento. Porém significa também uma crítica das demandas da comunidade. ...é responsabilidade dos professores estarem suficientemente conectados com suas comunidades para entender suas demandas e compreender os interesses de seus alunos, mas distantes o suficiente para poderem cultivar nos seus alunos o distanciamento crítico necessário que lhes permita reconsiderar estes interesses e demandas frente a outros com os quais entram em conflito..”* (Contreras, 2002)

*“...autonomia profissional, em um trabalho de responsabilidade, de multiplicidade de perspectivas e de valores educativos como é o ensino, só pode ser construída 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.”* (Contreras, 2002)

Relacionar esses estudos às nossas reuniões semanais nos permite identificar e compreender no diálogo dos professores como esses vão construindo, na própria prática, o exercício da autonomia. Compreensão da forma de exercer a autonomia que se vai gerando nessa prática de participação no diálogo e que deve ser incrementada pela prática de se pensar essa prática (Freire, 1996).

## **METODOLOGIA**

Dentro de uma perspectiva de pesquisa de natureza qualitativa [\(Lüdke e André 1986\)](#), nossa participação ocorreu, como integrante de um dos sete Grupos de Pesquisa (PGP1) presentes no Projeto. No grupo PGP1, investimos na socialização da idéia de que o compromisso de todos os integrantes em manter um registro das reuniões, após o seu término, era de fundamental importância. Apesar de todos os integrantes do grupo terem reconhecido a importância dessa tarefa, ela nunca deixou de ser um desafio para os acadêmicos. Paralelamente, conduzimos pessoalmente o registro em áudio de todas as reuniões do PGP1.

Na seleção de registros consideramos uma das reuniões realizadas no PGP1. A escolha da reunião foi arbitrária, uma vez que o nosso estudo procura evidenciar elementos para compreender melhor as relações estabelecidas no interior de um grupo de trabalho, a partir de conceitos como autonomia (Contreras.2002) e emancipação (Freire, 1996; Contreras, 2002).

## **ANÁLISE E CONCLUSÕES**

Na reunião analisada, o diálogo se inicia a partir da apresentação de um seminário, sobre os três primeiros capítulos do livro *Investigação-Ação* (Rejane Mion et al.) que desencadeia uma reflexão sobre como o professor vê o seu compromisso com a transformação. Através da análise desse diálogo destacamos duas *classes de situações*. Uma destas chamamos *situações que fazem com que os professores se sintam “vencidos” pela realidade* e a outra, *situações que trazem reflexões para amadurecimento do diálogo*.

### **Classe 2**

Nesta segunda classe destacamos os diferentes tipos de *distanciamentos* elaborados e que levam ao amadurecimento do diálogo. O conceito que estamos

introduzindo quando nos referimos a *distanciamento* são posições de criticidade assumidas pelos integrantes relativas a possibilidades permitidas. Acreditamos que nessa segunda classe podemos nos referir à forma (qualidade) como a autonomia é exercida.

**Tipo1 - *distanciamento na elaboração do problema*** – o compromisso com a relação é estabelecido quando o professor Otto (referência (7)) tenta problematizar a elaboração do problema desencadeado pelo professor Marcos (referência (1)) ressaltando que a percepção apresentada pelo professor Marcos de que algo não está bom (3), não é compartilhado pelos alunos (6). Destacamos que esse distanciamento apresentado pelo professor Otto, trazendo elementos externos (4), permite compartilhar uma nova visão do problema. Nesse caso o problema - papel do professor ao pensar a transformação do aluno - vai sendo estabelecido pelo compartilhamento de idéias, um trazendo o problema o outro buscando elementos externos para ampliar a abordagem do problema, caracterizando o exercício da autonomia por ambas as partes. Delinear o problema é um exercício que vai sendo construído nessa colaboração (representado através do parágrafo de (1) a (8)).

Prof. Marcos

(1) *“...Então, por exemplo, eu vejo, que nem, eu dando aula na escola pública; eu fico pensando assim, os alunos... como que a gente vai conseguir transformar os alunos, porque é muito complicado...”*

(2) *“... os educadores, eles têm que ter acesso à realidade dos alunos porque se não, não dá para transformar...então, a gente tem que conhecer mesmo, objetivamente os alunos...”*

(3) *“.. então, eu sempre fico brincando assim com, principalmente com as alunas, porque tem um monte de menina grávida e tal. Então, hoje eu estava conversando com uma menina... ...ah, você está querendo casar né? Ela falou: “...ah, professor, agora não...” Eu falei ...porque tem um monte de menininha doidinha para lavar cueca(...)... brincando assim com ela, ...então, você tira essa idéia da cabeça...”*

Professor Otto

(4)“...só para fazer um parêntese aí...eu acho que a dificuldade maior também acho que em função do... outro dia eu estava vendo uma pesquisa na televisão sobre

a dificuldade do trabalho de transformação trazendo uma pesquisa que aponta que os

(5) alunos estão felizes com a vida deles e não estão querendo transformação

(6)“... a gente acha que ele é infeliz, os alunos estão infelizes... e, deu índice totalmente oposto a isso. Deu um índice altíssimo de... eles são felizes com a situação, com a situação não, com a vida deles; eles sentem felizes com tudo.

(7)“...eu acho que aí é um outro ponto que a gente tem que ver com carinho, porque que, se a gente tem aqui a visão, ou está discutindo alguma visão, para passar essa idéia fica mais difícil ainda, no momento em que você vai deparar que...não, eu estou bem. Porque que você está mexendo comigo...eu estou...Acho que tem isso também”.

(8) “...eu acho que existe um mecanismo tecnológico, filosófico, tem tudo que os caras trabalhem e a gente trabalha no discurso só, só no nosso... a gente está muito aquém do, das possibilidades de mudança, de propor reflexão. Que até para nós está difícil para refletir às vezes, em certos momentos...”

Acreditamos que essa prática, colaborando para delinear os condicionantes de um determinado problema, pode ser considerada como um dos aspectos indispensáveis para a prática da emancipação do professor que, como exposto por Contreras, (2002) necessita, sempre que cristalizado, ser revisto na busca de ultrapassar seus condicionantes e sua própria perspectiva.

**Tipo2 - Distanciamento da literatura** - Apresentamos abaixo uma situação caracterizada pelo fato dos professores estarem compartilhando significado sobre emancipação. O que se destaca aqui, como distanciamento é o contraponto, a partir da entrada de Zefa e Otto, trazendo o senso comum e Marcos através da literatura. O que nos chama a atenção é fato de que os professores trazem elementos da literatura (1) e do senso comum (2, 3 e 4) exercitando sua autonomia como um *processo de emancipação*.

(1) Marcos - *é complicado, porque essa discussão sobre a realidade, por exemplo,*

*quando eu li esse texto aqui, eu já tinha visto as pessoas reclamando do texto e tal, mas não é um texto complicado, porque o que ele está colocando aqui é só a questão da emancipação; o quê que é emancipar? É dar a possibilidade para o camarada aprender a refletir, refletir sobre o mundo, a sua realidade, ele vai se emancipar, ele vai se tornar sujeito...*

(2) Zefa – *tem gente que pensa emancipar de outra forma, ganhar o suficiente para ficar as coisas do jeito que estão. Então, tem gente que pensa emancipar desse jeito e não isso que você está falando.*

(3) Otto – *montar uma ‘pousadona’...*

(4) Zefa – *“é, emancipar é ter dinheiro para assim se libertar dos pais...”*

(5) Marcos – *é, na realidade essa daí é regra corrente mesmo. Isso que eu falei é só no ensaio...*

(6) *mais emancipar é isso aí, o camarada ele aprender a refletir, aprender... por exemplo, o professor de Educação Artística ele vai dar a base teórica para o camarada aprender a desenhar, aprender a fazer o trabalho lá de arte, eu vou também, eu vou explicar como é que os pensadores lá fizeram para elaborar o conhecimento, não sei o que... e dar a possibilidade deles refletirem: será que não é possível também o jovem criar aí um... Eu fico pensando assim: ....será que não dá para a gente criar uma Grécia aqui no Brasil assim, e pensar em alguma coisa; criar a Matemática, a Física, a Química? Mais isso daí é praticamente impossível, porque tem a televisão. Como tinha lá na (...)*

Entendemos que vivenciar essa prática de exercitar a autonomia de forma a dar oportunidade para que o sujeito e o grupo vá construindo significados, buscando elementos tanto da literatura quanto do senso comum é de fundamental importância para a compreensão da função do ensino (6). Se por um lado a autonomia pode ser vista como um processo de reconstrução das decisões profissionais em uma prática de relações, necessitamos também da análise crítica das demandas sociais (representadas nas referências acima por (3, 4 e 5).

**Tipo3** - *Distanciamento relativo à apresentação do problema para o aluno* – este distanciamento pode ser expresso como uma preocupação do professor em eleger pontos contraditórios para uma possível sensibilização do problema pelos alunos. Entendemos que parte do papel do professor é fornecer elementos para cultivar nos alunos o distanciamento crítico necessário que lhes permita reconsiderar interesses que entram em conflito com outros (Contreras, 2002). O professor manifesta na reunião sua sensibilidade relativa a situação dos alunos.

No caso não podemos nos referir como o professor exerce sua autonomia na sua relação com os alunos, uma vez que estamos observando o que o professor fala sobre sua prática.

Prof. Marcos

(1)- *“..Eu falo para eles: ...o quê que vocês vão ser aqui em Ilha Solteira? Não tem nada aqui. Não tem indústria...”*

(2)*“...porque eles, como você disse; eles estão felizes com a situação deles. Eles não querem mudar. Para eles, esse prazer imediato aí, para eles já está bom, já é o suficiente. Eles não conseguem ampliar os horizontes.”*

(3)*“...eles deviam falar, olha “...o quê que eu vou fazer em Ilha Solteira daqui a três anos? Dois anos para quem está no primeiro ano. Essas meninas elas vão ficar todas grávidas, não vão pensar em estudar, não vão mudar de vida... eu falo para elas: ...mais não tem nada aqui em Ilha Solteira,.... vocês vão ter que pensar em estudar, sair, conhecer o mundo. Não tem indústria, o comércio é minúsculo. O quê que vocês vão fazer aqui? Vai todo mundo trabalhar no supermercado aí?*

(4) *agora, se você, por exemplo, você pegar a aula das cinco e meia, em vez de você dá aula, você pegar e falar assim ...vamos assistir Malhação?Aí é um show, um espetáculo para eles aquela Malhação. E eu falo para eles, eu falou assim ...vocês já repararam, vocês já refletiram que tipo de gente que vai naquela escola; qual é a classe social que esse pessoal aí dessa Malhação está inserido... quando eles tiram férias elas vão para a Europa, eles vão não sei para onde e tal... eles não pensam em cima disso aí.*

(5)“...mas as pessoas... e isso daí, passa na televisão, mais as pessoas elas não estão preocupadas com a mensagem subliminar né, elas nem sabem o quê que está por trás disso daí né. O quê que é subliminar?..”

Entendemos que ao professor manifestar os argumentos que utiliza com os alunos, está exercendo sua autonomia no grupo ao qual fornece elementos para que o próprio grupo possa ser sensibilizado para a reflexão (autoconhecimento) numa tentativa de compartilhar dúvidas e preocupações e ultrapassar medos e incertezas. (representado abaixo como referência (3) e (4)). O possibilitar o autoconhecimento (Contreras, 2002) é uma necessidade do trabalho de formação de professores que somente um trabalho em um grupo pode proporcionar.

*A auto-exploração, assim como toda a autonomia, é um processo de busca, compreensão e construção pessoal no contexto das relações.*(Contreras, 2002)

### **Classe 1**

Podemos perceber, como uma das situações presentes no diálogo no grupo, que muitas vezes os professores se deixam “vencer” pela realidade e se imobilizam pela sua própria cultura de se atentar para soluções “imediatistas” (representado abaixo nas referências de (1) a (5)). Essa situação de entrega, de abandono da reflexão, da crítica, pode ser percebida nos diálogos entre os participantes professores da escola e universidade (Pe e Pu). Isto nos leva a questionar em que medida a vivência do professor da universidade como pesquisador – nesse sentido a valorização de modelos teóricos é uma prática permanente – é transferível para pensar e contribuir em outras discussões. Esse pesquisador deve passar pelo mesmo processo de emancipação que propõe aos professores. Em particular seu compromisso com a profissão docente deve também ser trabalhado.

*“...esse processo de reconhecimento e de compromisso não é apenas cognitivo, mas conta, como terminou compreendendo Marcuse com uma dimensão especialmente humana, como é o sentimento pela dor dos outros e, também poderíamos acrescentar, o sentimento pela nossa própria dor.”*

*“...A autonomia profissional não pode se reduzir, portanto, a uma espécie de autonomia “apenas racional”, se isso significa a suposição que o desenvolvimento e a realização dos próprios critérios se encontram desconectados da dimensão da vida que dão sentido ao trabalho humano. Um trabalho que se assenta na relação pessoal e na aspiração a uma vida mais digna e mais plena para as pessoas com as quais trabalhamos.”*

A questão que nos coloca é entender, nessas situações de diálogo e emissão de juízos, como a vivência de pesquisador se diferencia do professor, que não a possui, e como essa interfere para fomentar o diálogo. Uma prática constante que pode ser observada nessa situação estudada consiste na dinâmica de sempre algum professor da universidade assumir para si a tarefa de não se deixar levar pelos fatos, buscando elementos para clarear e sustentar o diálogo.

(1) *Pe “...não te dá aí uma sensação de impotência assim, da nossa retórica, principalmente na nossa retórica assim, você...”*

(2) *Pe “...é, não, eu fico chateado com isso aí né...”*

(3) *Pe “a gente fica de cabeça baixa né...”*

(4) *Pe “... porque eles, como você disse; eles estão felizes com a situação deles. Eles não querem mudar. Para eles, esse prazer imediato aí, para eles já está bom, já é o suficiente. Eles não conseguem ampliar os horizontes...”*

(5) *Pu “...totalmente acuado não fica?”*

Como expresso por Contreras (2002) a autonomia dos professores é vivenciada, na prática cotidiana, apenas como o isolamento e repetição, não o desenvolvimento de convicções e habilidades pedagógicas mediante critérios próprios e criativos que apenas tem o seu início na ação do professor na sala de aula mas não se esgotam ali, exigindo portanto elaborações teóricas compromissadas com contextos cada vez mais amplos.

A seguir apresentamos como esse imediatismo vivido solitariamente (referência (1))

contribui apenas para o mal estar do professor e dos seus colegas. Nessa referência podemos perceber que a cultura do professor de não assumir uma distância do problema enfrentado na prática, trazendo para si o fracasso, não permite ao professor assumir a reflexão sobre o problema como parte de sua profissão e nessas condições buscar tanto o afastamento como a sua deliberação em público.

*(1)...Ela trouxe da Europa quando ela foi visitar uns museus tal, ela fez, preparou uma aula... quase chorou a hora que saiu. Sabe, o pessoal fazendo tudo aquilo... (...) (...) ela diz que ficou assim, acuada... "...eu sai de casa..." sabe, aquela desilusão que eu falei ...puta! dá até dó, porque... sabe, ela estava com aquele material todo, veio, sabe...*

Nesse sentido torna-se ainda mais relevante valorizar os tipos construídos na classe 2. Pois permitem nos referenciar na prática como a reflexão crítica ocorre no grupo, permitem entender o processo de amadurecimento do diálogo e da colaboração no grupo e assim captar a dinâmica da construção da autonomia e da emancipação no grupo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**CONTRERAS, J. A** Autonomia dos Professores. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

**FREIRE, P.** Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 195 p. (Coleção Leitura).

**FREIRE, P.** Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Lüdke e Cruz 2005

**LÜDKE, H. A. L. M.; CRUZ, G.B.** Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 51-109, 2005.