



A autonomia do professor em questão: um estudo a partir dos conceitos de Paulo Freire e José Contreras

The teacher's autonomy in question:
a study based on the concepts of Paulo Freire and José Contreras

La autonomía del docente en cuestión:
un estudio a partir de los conceptos de Paulo Freire y José Contreras

Alexandro José Marques¹

 <https://orcid.org/0009-0002-9767-4353>

Rodrigo Augusto de Souza²

 <https://orcid.org/0000-0002-8797-9367>

Resumo: O artigo analisa a autonomia do professor e busca entender o papel do docente no espaço escolar. Diante disso, à luz dos estudos de Paulo Freire e José Contreras, buscou-se analisar de que forma o professor tem autonomia no contexto da escola e da sala de aula. Para atingi-lo, procurou-se, também, avaliar e entender o conceito de autonomia desses dois autores; compreender a visão dos professores sobre liberdade, autonomia e tomada de decisões e; apreender a visão dos professores acerca do controle, condição de trabalho e desvalorização. A estratégia metodológica empregada foi pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, coleta dos dados por meio de dissertações, teses e análise bibliográfica. Os principais resultados demonstraram que o conceito de autonomia de Freire e Contreras não é vivenciado pela maioria dos professores, pois existe uma distorção em relação ao conceito de liberdade no seu confronto com a autonomia.

Palavras-chave: Autonomia. Paulo Freire. José Contreras.

Abstract: This article analyzes teacher autonomy and seeks to understand the role of educators within the school environment. In this regard, drawing on the works of Paulo Freire and José Contreras, the study aimed to examine how teachers exercise autonomy in the context of both the school and the classroom. To this end, it also sought to analyze and comprehend the concept of autonomy as defined by these two authors; to understand teachers' perspectives on freedom, autonomy, and decision-making; and to explore their views on control, working conditions, and professional devaluation. The methodological approach employed was a descriptive, qualitative study, with data collected through dissertations and theses, and analyzed through bibliographic review. The main findings indicated that the concept of autonomy as proposed by Freire and

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS. E-mail: marques.pr@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Realizou estágio de Pós-Doutorado na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rodrigo.augusto@ufms.br

Contreras is not experienced by most teachers, as there is a prevailing misinterpretation of the notion of freedom in its relation to autonomy.

Keywords: Autonomy. Paulo Freire. José Contreras.

Resumen: Este artículo analiza la autonomía del docente y busca comprender el papel del profesor en el espacio escolar. En este sentido, a la luz de los estudios de Paulo Freire y José Contreras, se propuso examinar de qué manera el profesorado ejerce su autonomía en el contexto de la escuela y del aula. Para ello, también se buscó analizar y comprender el concepto de autonomía según estos dos autores; entender la perspectiva de los docentes sobre la libertad, la autonomía y la toma de decisiones; y explorar sus visiones sobre el control, las condiciones laborales y la desvalorización profesional. La estrategia metodológica adoptada fue una investigación descriptiva, de carácter cualitativo, con recolección de datos a través de disertaciones y tesis, y análisis bibliográfico. Los principales resultados indicaron que el concepto de autonomía propuesto por Freire y Contreras no es vivenciado por la mayoría de los docentes, ya que existe una interpretación distorsionada del concepto de libertad en relación con la autonomía.

Palabras-clave: Autonomía. Paulo Freire. José Contreras.

Introdução

O retrato do professor como profissional, na perspectiva da história, vem de um caminho repleto de lutas, conflitos e recuos, pelo simples fato de que o campo educativo se faz por diversos protagonistas: a comunidade escolar, o estado, a família e a sociedade. Muitas vezes, o avanço e a valorização do corpo docente são percebidos como ameaças a interesses específicos desses grupos. Assim, para discutir sobre a autonomia do professor, é fundamental entender o que a escola representa na sociedade e qual é o verdadeiro papel do docente nesse espaço.

Nesse viés, o objetivo desta pesquisa é responder a seguinte questão: *de que forma o professor tem autonomia no contexto da escola e da sala de aula?* Para fundamentar a pesquisa, utilizou-se a perspectiva de autonomia apresentada pelos autores Paulo Freire (2019) e José Contreras (2012), trazendo para a análise e discussão os conceitos versados por ambos. Desse modo, o objetivo geral foi analisar de que forma o professor tem autonomia no contexto da escola e da sala de aula. Para alcançá-lo, os seguintes objetivos foram propostos: (i) analisar e entender conceito de autonomia de Paulo Freire; (ii) avaliar e apreender o conceito de autonomia de José Contreras; (iii) compreender a visão dos professores sobre liberdade, autonomia e tomada de decisões; (iv) depreender a visão dos professores acerca do controle, condição de trabalho e desvalorização.

Vive-se uma época de grandes desafios, agravados ainda mais pelo panorama pós-pandêmico mundial. Muitas questões antes negligenciadas ou silenciadas no âmbito educacional vieram à tona, sendo, nesta conjuntura, uma delas, a forma pela qual o docente trabalha em sala de aula. Perante tal cenário de dificuldades, o impacto da tecnologia na prática pedagógica faz refletir a respeito da importância da autonomia docente e as consequências que negar isso aos docentes pode levar. Assim, “estamos perante um choque inédito na história da educação. Por agora, prevalecem as ilusões,

ilustradas, sobretudo, pela possibilidade de a escola ser substituída pela ‘casa’ e pelas ‘tecnologias’” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 6).

Nessa linha, para a análise da temática, adotou-se a metodologia de revisão bibliográfica, buscando, nas obras de Paulo Freire e na produção de José Contreras, entender seus conceitos de autonomia. Para tanto, se fez necessária a leitura e análise de outras referências, tais como artigos, dissertações e demais referências catalogadas nas bases de dados acadêmicas, dentre as quais destacam-se: Petroni (2008), Martins (2014) e Gomes (2016).

Ao final deste trabalho, procura-se responder ao problema apresentado, a autonomia do professor, voltando o olhar aos pensamentos de Freire (2019) e Contreras (2012) e procurando identificar pressupostos que permitam chegar ao cerne dos questionamentos propostos sobre o tema. Trata-se de uma discussão que permeia a educação há muito tempo e para a qual, talvez, ainda existam mais perguntas do que respostas. Destacam-se, nesse panorama, os pensamentos freirianos acerca da educação democrática, emancipadora e libertadora – sustentáculos importantes para se repensar a autonomia docente. Já Contreras (2012) traz, como pano de fundo, a profissionalização docente, mostrando como é possível refletir sobre o trabalho docente e analisando a forma como este vem sendo reproduzido e perpetuado ao longo dos tempos.

O conceito de autonomia de Paulo Freire: práticas e liberação

Os pensamentos nas obras de Freire são constituídos de relatos de práticas que são seriamente refletidas. Portanto, “[...] a universalidade da obra de Paulo Freire decorre da aliança teoria-prática. Daí ser um pensamento vigoroso. Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela [...]” (Gadotti, 1996, p. 77).

Sendo assim, seus princípios seguiam inteiramente na contramão de uma visão tradicional da educação, na qual o conhecimento é transferido, colocando o professor como aquele que detém o saber e o aluno como uma “caixa de depósito” destinada a recebê-lo. Freire denominava essa lógica de “educação bancária”, caracterizando-a como tecnicista e alienante.

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboraram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (Freire, 2020, p. 102).

Face a isso, desenvolveu-se a análise do conceito de autonomia que ele apresentou, tendo como base a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 2019). Na obra, Paulo Freire discorre sobre os aspectos básicos para a docência, estabelece saberes necessários e as

aflições que envolvem o profissional de ensino. Seu texto divide-se em três capítulos, separados por 27³ tópicos titulados como saberes necessários, abordando cada fato com uma exigência.

A respeito do tema deste trabalho, a obra de Freire traz diversas propostas de práticas pedagógicas necessárias para a construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Ele adverte quanto à necessidade de o educando ser protagonista nesse processo e da importância de o professor refletir a respeito da criticidade e autonomia, necessárias para que o aluno/a possa desenvolver seu aprendizado dentro de uma perspectiva autônoma, democrática, libertadora e emancipadora.

Nesse prisma, a autonomia é produzida a partir de decisões, de vivências de liberdade vinculadas à dignidade. Contudo, ninguém é espontaneamente autônomo, essa é uma conquista que precisa ser alcançada diante de um processo de educação emancipadora e libertadora, na qual a educação deve proporcionar contextos formativos pensados para que as educandas e os educandos se tornem sujeitos sociais autônomos e capazes de desenvolver o pensamento crítico da sociedade onde estão inseridos (Zatti, 2007, p. 53).

Os pensamentos de Freire acerca do conceito de liberdade para a autonomia propõem, na prática educativa, refletir a responsabilidade e o compromisso do professor, a postura profissional, o respeito, a liberdade e a consciência de um posicionamento no mundo, pautado pela ética, no ser ético, e de reconhecimento dos sujeitos. Segundo Freire (2019, p. 105):

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que a pedagogia da autonomia tem que estar centrada na experiência estimuladora das decisões e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade.

Freire se revela precisamente na ética da libertação, assumindo o compromisso de lutar pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça global. Sua postura contrasta com o discurso hegemônico dominante da “ética do mercado”, de estruturas socioeconômicas desumanas e injustas, na qual se prioriza o lucro, o crescimento material acima da vida, da justiça e da dignidade humana (Trombetta; Trombetta, 2010, p. 296). Diante dessas demandas impostas pelo mercado, é

³ Os 27 saberes que Freire (2019) defendeu para prática educativa são que ensinar exige: rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, a corporificação da palavra pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

compromisso da educação participar dessa luta, denunciando um mundo injusto e anunciando um possível mundo mais belo, solidário e justo. Portanto, o processo educativo implica problematizar essa realidade social que oprime, com a intencionalidade de fazer despertar a consciência crítica de educadores e educandos, conduzindo-os a um caminho de liberdade e autonomia.

Posto isto, na busca pela autonomia, é necessário o professor refletir que, para saber ensinar, é preciso aprender, ter o propósito para pesquisar, buscar novos conhecimentos, saber relacioná-los com a realidade das educandas e educandos e aceitar as diferenças de seus alunos e suas alunas. Ainda, sobre a disposição de pesquisar, Freire (2019, p. 30) aponta:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisando para constatar, constatando, intervenho, intervindo eduto e me eduto.

À luz das práticas pedagógicas democráticas de ensino, cabe ao professor assumir o papel de mediador do conhecimento, propondo novos conteúdos ou temas geradores⁴ e estabelecendo conexões entre seus saberes e as experiências cotidianas dos educandos e das educandas. Isso se faz na rigorosidade metodológica, que envolve pesquisa, estimula e desafia os alunos e alunas e, em suas experiências, modifica sua visão ingênua (*senso comum*) para uma visão crítica-epistemológica da realidade. Na perspectiva de uma educação focada para a liberdade, Freire adverte:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdo, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista compartmentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consequência intencionada ao mundo (Freire, 2020, p. 94).

De tal modo, a libertação de homens e mulheres consiste em não os manter na alienação, presos a uma concepção mecânica de consciência, como se fossem recipientes vazios a serem preenchidos. A verdadeira libertação, enquanto processo de humanização, exige a ação e a reflexão dos sujeitos sobre o mundo, para que, assim, possam transformá-lo.

Outro saber fundamental à prática educativa crítica propõe que o formando e a formanda, dentro de sua experiência formadora, reconheça-se como sujeito da produção do saber, dispondo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou à sua

⁴ Segundo Costa e Pinheiro (2013), a ideia dos temas geradores tem a ver com tendências educacionais de ordem progressistas, da qual se inserem o conjunto das teorias crítico-sociais dos conteúdos, progressista e libertadora. Nesse prisma, o professor é desafiado a desconstruir velhas práticas e proporcionar aos alunos um olhar mais crítico do mundo que os cerca, entre elas, destaca-se a *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2019).

construção. Freire afirma que não há docência sem discência, as duas concepções se explicam, apesar das diferenças entre os sujeitos, nenhum deles se reduz à condição de objeto. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2019, p. 25).

No caminhar do professor rumo à autonomia, o autor declara que ensinar exige respeito aos saberes do educando e educanda. Logo, é função do professor e da professora buscar entender as vivências de seus alunos e alunas, principalmente nas classes populares, sabendo relacionar os conhecimentos abordados com a experiência social dos indivíduos, favorecendo a apropriação e internalização dos saberes necessários para alcançarem a autonomia diante do mundo que nos cerca (Freire, 2019).

Outro elemento importante para os saberes na prática docente, postulado por Freire, é a criticidade, entendida como a capacidade de avaliar e problematizar conhecimentos. Tal prática exige do educador e da educadora um caráter ético e moral, sendo ele difusor de conhecimentos alicerçados em valores, respeito e responsabilidade. Dessa forma, faculta aos alunos e alunas a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica, capaz de compreender e refletir sobre sua inserção nas relações sociais.

Nesse sentido, Freire (2019) salienta o papel das avaliações propostas pelos sistemas de ensino aos alunos e alunas (também professores e professoras) e sobre como isso influencia no desenvolvimento da criticidade.

Assim, repudiava as práticas avaliativas autoritárias que estivessem a serviço da domesticação. Os sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com” (Freire, 2019, p. 113-114).

A questão da avaliação chama a atenção, pois, segundo o conceito de quefazer, em Freire (2019), trata-se de um processo dialético, centrado no paradoxo permanência-mudança, que torna o próprio processo educativo durável. Nessa toada, a avaliação deve considerar o aluno e a aluna como seres históricos, capazes de promover transformações em sua própria realidade; sujeitos que, por meio do trabalho, transformam, criam e recriam o mundo.

Assim, a construção ou a produção do conhecimento requerem curiosidade. O professor deve estimular perguntas, reflexões críticas acerca do objeto estudado. A relação entre educador e educadora e educando e educanda deve ser dialética, aberta, curiosa e indagadora, refletindo, também,

na avaliação, que passa a expressar a própria proposta educativa. Desse modo, ambos se tornam seres epistemologicamente curiosos, em permanente processo de aprendizagem e transformação. A respeito da curiosidade dos alunos e das alunas, Freire (2019, p. 84) assevera:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas e materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repositado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

Ainda, sobre a relação dos saberes entre os professores e as professoras e os alunos e alunas, pode-se ressaltar o que Paulo Freire reitera:

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos [...] (Freire, 2001, p. 259).

Nessa esfera, esta análise partiu da premissa das críticas feitas por Paulo Freire ao sistema de ensino brasileiro. Com seu legado, pode-se observar que o caminho de seus pensamentos leva a refletir, agir, pensar e lutar cada vez mais pela autonomia na educação.

A autonomia, em Freire (2019), revela-se em um sentido sociopolítico-pedagógico, com uma educação voltada para um seguimento crítico e ativo. Possibilita a noção de responsabilidade e liberdade, com a capacidade do sujeito conscientizar-se, tomar decisões, ser responsável pelos seus atos, de colocar-se no mundo criticamente e de ter dignidade. Para Freire, a autonomia se desenvolve na educação, pois é na práxis que se conduz à libertação, na qual se transforma um sujeito passivo heterônomo em um sujeito ativo autônomo.

O conceito de autonomia em José Contreras: trabalho e profissão docente

A obra do educador de José Contreras possui especial importância para a compreensão da autonomia docente. Expõe nela os conceitos de profissão docente, profissionalidade e autonomia docente. Tais discussões são fundamentadas especialmente a partir do livro *Autonomia de professores* (Contreras, 2012).

José Contreras Domingo, nascido em 1956, é um educador espanhol, licenciado em Pedagogia, pela Universidade de Madrid. É doutor em Ciências da Educação, pela Universidade de Málaga. Desde 1983, é professor de Didática na formação inicial de professores e, desde 1992, leciona na Universidade de Barcelona. Os interesses acadêmicos do autor giram em torno do campo do conhecimento da didática e da prática docente na educação básica, com especial atenção a um panorama de inovação e

ao desenvolvimento de uma pedagogia alternativa. Sua produção considera o conhecimento sob a perspectiva da abordagem fenomenológica e da investigação narrativa. Suas publicações incluem: *Ensino, currículo e professores* (1991), *Autonomia do corpo docente* (1997); no entanto, a obra em destaque para essa discussão é *Autonomia dos professores* (2012), traduzida, no Brasil, por Sandra Trabuco Valenzuela.

Nesta obra, Contreras convida o leitor a uma reflexão sobre os conceitos e contrastes generalizados nos discursos pedagógicos contemporâneos, equivalentes ao discurso de profissionalização de professores. Contreras não está só nesta empreitada teórica. O autor busca a contribuição de vários teóricos da educação, dialogando com Apple, Schön, Densmore, Stenhouse, Popkewitz, também professores, a fim de compreender e focar a suposta autonomia do professor. Nesse caminho, para embasar essa discussão, essa investigação se apoia em Contreras (2012), Pacheco (2005), Arroyo (2013), Nóvoa (2009) e Tardif (2002).

Profissionalidade docente e autonomia

Tratar de autonomia à luz de Contreras (2012) se faz necessário, pois a obra em análise se propõe a discutir e, especialmente, a esclarecer o avanço em torno do tema. Dessa maneira, no âmbito da docência, falar em autonomia é também falar de sua relação com a sociedade e o papel que ela exerce no processo educativo. É por esse caminho, entre escola, ensino, professor e sociedade que perpassa a autonomia. Ainda, consoante o autor, “no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários, mas também pelo bem da própria educação” (Contreras, 2012, p. 212). No étimo grego, autonomia significa capacidade de se governar ou de gerir pelos próprios meios; vontade própria; estado de vontade racional que apenas obedece à lei que emana de si mesma (Pacheco, 2005, p. 121).

É possível perceber que o discurso de autonomia da docência perpassa o debate a respeito do profissionalismo, compreendendo o trabalho educativo como uma construção que envolve não somente professores e alunos, mas vários atores que intervêm neste contexto, seja sociedade, pais, especialistas em educação e o Estado. Nesse ínterim, a autonomia docente deixa de ser entendida como uma ação isolada e passa a ser reconhecida como um processo coletivo, que se constrói no diálogo, na corresponsabilidade e nas condições concretas de trabalho.

Contreras (2012), na análise da profissão docente, averigua, no cenário histórico, o processo de proletarização na profissão, denuncia a abjunction entre o fenômeno de concepção de ensino e de sua execução nas instituições, expondo que os sentidos da educação provêm de instituições externas, sem a participação de quem exerce a atividade educativa. Sendo assim, atinente à proletarização do professor, Contreras estabelece que:

O profissional viu seu trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo, sem capacidade, portanto, para decidir sobre sua fase de produção, em consequência, perdendo aquelas destrezas e habilidades que possuía anteriormente, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts (Contreras, 2012, p. 39).

Desse modo, o professor e a professora proletarizados seguem uma linha de trabalho burocrático, sendo vistos como simples executores de ordens, o que os torna dependentes de decisões superiores. A partir disso, percebe-se que a lógica da racionalização do ensino introduz um sistema de gestão de trabalho que controla o trabalho docente, reduzindo sua autonomia e poder de decisão. Nesse viés, o e a profissional ficam dependentes de decisões de especialistas, reforçando o processo de separação entre as fases de concepção e de execução do trabalho pedagógico. Como consequência, são afastados e afastadas da missão de intervir e decidir no planejamento do ensino, tendo sua função reduzida à aplicação de programas e pacotes curriculares previamente definidos.

Acerca disso, Arroyo (2013, p. 36) sustenta:

Ao longo da história do nosso sistema de instrução-educação-ensino se manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. É um dos sistemas mais regulados e normatizados. No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados.

Nessa perspectiva de racionalização, o estado aumenta as formas burocráticas de controle do trabalho do professor e da professora e suas tarefas. A burocratização vai dando lugar a fenômenos diferentes da proletarização, a intensificação do trabalho docente, trabalho não autogovernado, mas planejado de maneira externa, regulado e cheio de tarefas.

Nesse âmbito, observam-se efeitos nefastos à carreira docente, ao favorecer uma rotina de trabalho maçante e desinteressante, baseada na burocracia, na prestação de contas aos órgãos de controle, no servir à satisfação dos pais, do cerceamento ao exercício reflexivo. Alia-se a essas questões a alta carga-horária de trabalho e os baixos salários. Como decorrência, tem-se o pouco tempo de convivência com a família, amigos e sociedade, além do impacto negativo ao trabalho coletivo, ao se isolar e se privar do convívio e do compartilhamento de experiências com seus pares. Tais situações estimulam o individualismo, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que proporcionem um trabalho integrado. Assim, essas óticas fortalecem a desqualificação intelectual, degradando as habilidades e competências de professores como meros executores de conteúdo, reduzindo seu trabalho diário permanente de dar conta das tarefas que realizarão (Contreras, 2012, p. 42).

Nessa totalidade de problemas identificados por Contreras (2012), há o favorecimento da perda de autonomia dos professores na realização do seu trabalho profissional, já que o termo remete à ideia de um docente participante das políticas e dos projetos de educação de forma mais efetiva. Portanto, os discursos teóricos sinalizam cada vez mais contradições, conforme Nóvoa (2009, p. 20) ressalta:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão.

Por isso, faz-se necessário apontar os professores como convededores e produtores de conhecimento que, por meio da autonomia e da coerência, trazem à tona seus saberes docentes.

De acordo com Tardif (2002), tais saberes estão ligados ao “eu” do professor e da professora, sua relação consigo mesmo e mesma e com a sala de aula. Ao passo que tais conhecimentos e habilidades, centrados na prática educativa, vão sendo explorados, servem como base constante de análise.

Nesse prisma, seguindo os escritos de Contreras (2012) e conforme o Quadro 1, a luta por autonomia na perspectiva educativa, articulada ao papel da profissionalidade docente, é compreendida pelo autor com base em três dimensões essenciais, as quais abrangem: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. E, além disso, evidencia diretamente três modelos de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. É preciso entender essas dimensões de ensino para formular de maneira mais híbrida e complexa a questão do significado de autonomia docente.

QUADRO I – A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	MODELOS DE PROFESSORES		
	Especialista Técnico	Profissional reflexivo	Intelectual Crítico
<i>Obrigação Moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e das experiências educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise crítica social. Participação na ação política transformadora.

Fonte: Contreras (2012, p. 211).

Em conformidade com o Quadro I, a obrigação moral é a dimensão da profissão docente que necessita do compromisso de um caráter moral, considerando que a educação está associada no sentido da formação do indivíduo, tanto no aspecto intelectual, quanto de forma plena e total. Ou seja, sua imagem está relacionada à ideia de alguém que está compromissado com o desenvolvimento dos seus alunos e das suas alunas, sendo estes e estas livres, autônomos e autônomas, providos e providas de valores morais estimados pela sociedade (Contreras, 2012).

O compromisso moral claramente assumido pelo professor e pela professora está intrinsecamente ligado com a sua visão de mundo e sua identidade pessoal, muitas vezes entrando em conflito com orientações e imposições institucionais. Desse modo, tal compromisso evidencia a importância da autonomia docente, pois o engajamento profissional do educador e da educadora deriva de resultado de reflexão e negociação, superando divergências que nascem das diferenças tanto de professores e professoras quanto destes aos alunos e alunas e a comunidade.

Na segunda dimensão disposta no Quadro I, Contreras (2012) destaca o compromisso com a comunidade. É fato que a função do professor e da professora não é uma prática isolada, visto que não lidam com coisas, mas com pessoas em formação. Considerando que se trata de indivíduos sensíveis, cujos valores frequentemente entram em confronto com padrões de comportamento da sociedade, a moral não é um atributo pessoal ou individual, porém algo construído socialmente e com

caráter político. Assim, é obrigação docente determinar uma relação contínua com a sociedade, compartilhando com ela a construção desses valores, envolvendo sua prática profissional.

Na terceira e última dimensão presente no Quadro I, Contreras (2012) define a competência profissional. Essa perspectiva envolve os conhecimentos científicos, habilidades, técnicas em relação à ação didática. Todavia, mais do que isso, a competência profissional está vinculada à capacidade de o professor e a professora de interagir com o meio social em que exerce sua função, respeitando individualidades, estabelecendo relações de afetividade e confiança, aplicando bom senso no fazer pedagógico e mobilizando a intuição e a capacidade de improvisação.

Diante do exposto, para alcançar a autonomia do professor e da professora, é necessário desenvolver um trabalho reflexivo e crítico dessas dimensões elencadas. Não obstante, caso não haja reflexão e crítica por parte do educador e da educadora, não é possível construir um perfil profissional de docente autônomo. Assim sendo, o exercício autônomo docente está amplamente associado à consciência e vivência do professor e da professora com essas dimensões de sua profissionalidade. Logo, é imprescindível compreender que:

Essas três exigências do trabalho docente de ensinar podem ser concebidas e combinadas, de maneira diferentes, em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização. E logicamente estas concepções darão lugar a diferentes formas de entender e conquistar a autonomia (Contreras, 2012, p. 95).

Tais dimensões podem ser associadas aos Modelos de Professores. Nesse aspecto, Contreras (2012) defende o trabalho do docente como tarefa intelectual. Portanto, é a partir do docente intelectual crítico que cabe a função de uma prática intelectual crítica relativa aos problemas e experiências da vida. Conforme Contreras (2012), compete ao professor e à professora não apenas possuir a compreensão da condição de ensino, mas desenvolver com os alunos a crítica e a transformação das práticas sociais, que se organizam ao redor da escola e na sociedade na busca de autonomia.

Autonomia, enquanto emancipação, requer a análise das condições de nossa prática e do nosso pensamento. Porém, significa também uma crítica das demandas da comunidade. Se antes vemos a autonomia enquanto um processo de mediação de reconstrução das decisões profissionais em uma prática de relações, agora necessitamos também análise crítica das demandas sociais (Contreras, 2012, p. 222).

Desse modo, o professor e a professora constroem sua autonomia a partir de práticas presentes na ação educativa, exercendo plenamente seu papel profissional. Nesse contexto, a autonomia deve ser entendida como um processo de construção constante e permanente, no qual é preciso conjugar, equilibrar e fazer sentido.

De acordo com o pensamento freiriano, é primordial reivindicar a persistente necessidade do trabalho docente em descobrir como fazer uso dos objetivos de aprendizagem. Isso implica examiná-los, analisá-los, interrogá-los, problematizá-los no preparo de uma prática significativa, produzindo, assim, a interação do objeto com o aluno e a aluna que aprende, estabelecendo o uso de diferentes experiências pedagógicas.

A tomada de consciência, de valores e significados ideológicos contidos nas atuações do professor, da professora e da escola poderia conduzir uma ação transformadora capaz de reduzir a injustiça no cenário escolar. Quer dizer, a reflexão crítica concederia aos professores e às professoras avançar no processo de transformação da prática educativa por meio de sua própria transformação como intelectuais críticos e autônomos.

Por fim, para Contreras (2012), a educação, sendo pública, é delegada pelo coletivo social e a autonomia de professores e professoras deve considerar a comunidade como referência e participação. O educador e a educadora devem tomar consciência de que as metodologias não podem ser tratadas por mérito de ser ou não eficiente, porém a sua representação nas razões educativas.

Tal como pensa Freire (2019), o resultado de autonomia dos professores e das professoras habita em aspectos pessoais de um comprometimento moral, ético e social (Contreras, 2012). Por conseguinte, a autonomia docente deve ser compreendida como uma questão humana, e não meramente técnica, configurando-se como um componente essencial do trabalho educativo, que vai além da simples execução de tarefas. A autonomia na docência encontra-se em professores e professoras que são conscientes de sua insuficiência e parcialidade, quando estes são solidários e sensíveis para com os seus estudantes e outros sujeitos. Assim, a autonomia encaminha e fica mais próxima da emancipação.

Autonomia docente em pesquisas acadêmicas: a percepção de professores

Para o planejamento dos aspectos metodológicos, levou-se em consideração as etapas descritas por Oliveira (2011). De acordo com este autor, devem ser seguidos passos, conforme o Quadro 2:

QUADRO 2 - Classificação da metodologia científica

Classificação quanto aos objetivos da pesquisa	Classificação quanto à natureza da pesquisa	Classificação quanto à escolha do objeto de estudo	Classificação quanto à técnica de coleta de dados	Classificação quanto à técnica de análise de dados
--	---	--	---	--

Fonte: Oliveira (2011).

Quanto aos objetivos desta pesquisa, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois, segundo Gil (1999), este tipo de pesquisa se caracteriza por descrever um determinado fenômeno ou situação conforme sua ocorrência, o que permite ao pesquisador analisar de modo exato as características de um indivíduo, determinada situação ou grupo, assim como estabelecer a relação entre eventos.

Quanto à natureza da pesquisa, é uma pesquisa qualitativa, pois utiliza bibliografias, tais como: teses de doutorado e dissertações de mestrado. Busca-se compreender o seu significado, tendo como principal parâmetro a análise do fenômeno dentro do seu contexto.

Quanto à escolha do objeto e quanto à técnica de coleta de dados, a estratégia empregada é a análise bibliográfica, por meio das falas e relatos de professores no interior dessas produções, acerca do tema “autonomia”. O critério de escolha dessa bibliografia é por conveniência, ou seja, por serem consideradas de relevância. Realizaram-se buscas no repositório Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os critérios de pesquisa foram as palavras-chave: “autonomia”; “autonomia de professores”; “autonomia docente”; “autonomia na educação básica”.

Cabe ressaltar que os nomes dos autores Freire e Contreras não foram utilizados no critério de busca para não causar qualquer tipo de viés e direcionamento. Encontraram-se 30 bibliografias, dentre elas o termo autonomia está vinculado a vários outros contextos especificamente: formação docente e continuada, ensino de línguas, ensino médio, aprendizagem em educação a distância, ensino das disciplinas de ciências, química, física, matemática, artes, educação especial e indígena e práticas curriculares. Deste total, foram excluídas 16, por serem tópicos que não traziam a análise para o foco desta pesquisa. Entre as 14 produções restantes, foram selecionadas três pesquisas. No final, foram escolhidos os trabalhos conforme o Quadro 3.

Quanto à técnica de análise dos dados, usa-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), cujo objetivo é enriquecer a leitura e superar as incertezas, trazer à tona significados intrínsecos ao se extrair conteúdos subjacentes na mensagem.

QUADRO 3 - Conjunto de teses e dissertações para análise das falas dos professores

(Continua)

Autor(a) / ano	Título	Tipo (dissertação ou artigo)	Universidade
PETRONI, A. P. (2008)	Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia	Dissertação Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC - Campinas	PUC - Campinas
MARTINS, E. B. A. (2014)	Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho	Tese de Doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

(Conclusão)

GOMES, E. A. (2016)	Autonomia Docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores	Dissertação do programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação - UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
---------------------	---	--	--------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa.

Resultados e discussões

Para analisar a questão da autonomia docente, esta pesquisa utiliza como referência pesquisas publicadas que investigam as percepções de professores e professoras sobre o tema. A partir desses estudos, é possível examinar falas e experiências docentes, identificando como a autonomia se manifesta na prática pedagógica. Como detalhado no Quadro 3, três pesquisas selecionadas fornecem a base para essa análise, permitindo relacionar teoria e experiência prática.

O primeiro título analisado, “Autonomia de Professores: um estudo da perspectiva da psicologia” (Petroni, 2008), apresenta reflexões de uma pesquisa de mestrado que investigou a compreensão de educadores de uma escola pública sobre autonomia docente e os limites percebidos pelos professores em sua atuação autônoma.

O segundo, trata-se de uma tese de doutoramento, intitulada “Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho” (Martins, 2014). A pesquisa foi desenvolvida junto a professores, com o objetivo de identificar e analisar o conceito de autonomia que eles vêm construindo ao longo de suas trajetórias e compreender como essa construção influencia o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

E, por último, a dissertação de mestrado “Autonomia Docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores” (Gomes, 2016), que analisou a percepção de docentes de uma rede municipal de ensino sobre as implicações de um sistema de avaliação no ensino fundamental no trabalho dos professores e na sua autonomia.

Para cada texto investigado, elencam-se trechos das falas de professores obtidos por meio de entrevistas realizadas nessas pesquisas. As questões que contêm o termo autonomia, cujos discursos são detalhadamente analisados, são organizadas em duas categorias de análise. Essa divisão tem como objetivo realizar, para cada discurso, um contraponto com os conceitos de Paulo Freire e José Contreras, permitindo relacionar teoria e prática docente.

Para a análise das falas, reporta-se as seguintes categorias: liberdade/autonomia/tomada de decisões; controle/condição de trabalho/desvalorização. Essas categorias se relacionam a autonomia, seja para sua promoção ou não.

Análise das categorias liberdade, autonomia e tomada de decisão

Como princípio das discussões, destaca-se, primeiro, a categoria liberdade/autonomia/tomada decisão e como professores pensam a respeito dessas concepções.

Autonomia... é igualzinho à liberdade, à libertinagem. Eu tenho que ter uma liberdade, mas nem todos podem ter autonomia ... Só quando você chega na maturidade que você tem autonomia. Eu acho que o ser humano, ele ainda precisa de padrões que cerceiem, que o oriente. ... Eu não acredito em autonomia total em nenhum ser humano, porque ele é propriedade. Se você for extremamente autônomo, você não está se relacionando com a sociedade (fala da professora M.) (Petroni, 2008, p. 122).

Vamos trocar autonomia por liberdade? A prefeitura dá liberdade plenamente para o professor. Ele fecha a porta e faz o que quer. Eu não sei, professor autônomo, eu penso assim: consegue visualizar, consegue ver o que está fazendo de errado e o que está fazendo de certo e corre atrás, de pesquisar, estudar. Ter sua autonomia de trabalho. De buscar, de ir atrás, de conversar, questionar. Esse é o papel do professor autônomo. Professor que tem essa liberdade não quer dizer que é autônomo, por quê? Porque ele ainda fica preso, não consegue enxergar o que está fazendo, ir atrás, buscar o conhecimento, pesquisar na internet, ou ir numa livraria comprar um livro. ... Essa autonomia de estudo, sozinho, reflexivo, o professor não tem. ... A prefeitura dá liberdade, mas dizer que todos os professores são autônomos, isso eu não vejo (fala da professora S.) (Petroni, 2008, p. 122).

Autonomia é quando a pessoa, ela age por si própria. Ela consegue realizar as coisas sem... sem pedir ajuda. Ela pode até pedir, mas não no sentido de que ela não é capaz, ela é capaz. Então, com o tempo, ela já vai fazendo as coisas, ela já vai pensando. A partir do momento em que ela passa [...] que ela consegue pensar sozinha, ela já está... ela conseguiu sua autonomia. Ela venceu essa etapa (fala da professora L.) (Petroni, 2008, p. 122).

Nas falas analisadas, fica clara a relação entre liberdade e autonomia, bem como a oposição entre esses conceitos. A liberdade aparece desligada da responsabilidade, e a autonomia, portanto, envolve responsabilidade. Na fala 1, evidencia-se uma contradição: a autonomia é percebida como algo que se alcança apenas na maturidade, e considera-se que nenhum ser humano possui autonomia plena, sendo todos propriedade de normas impostas. Essa visão simplista de liberdade contrasta com o pensamento de Freire, para quem a liberdade é condição para a autonomia. Segundo o autor, é preciso refletir, assumir responsabilidade sobre a própria consciência e reconhecer a posição ética do indivíduo no mundo, reconhecendo também os sujeitos como atores conscientes. Um ponto crucial a destacar é a fala da professora que compara a liberdade com libertinagem, no sentido de atuação desregrada independente de princípio e compromisso.

Na fala 2, a entrevistada apresenta sua concepção de um professor autônomo como aquele que reflete sobre suas práticas e ações, observa seu trabalho, trazendo novas práticas, a fim de realizar mudanças. Tanto para Freire como Contreras essas concepções do papel docente são consideráveis para sua autonomia. Um ponto a frisar é a referência da professora ao “fazer sozinho”, ideia que

também se constata na fala 3, reforçando o pensamento de que a autonomia estaria ligada ao trabalho individual. Contudo, na perspectiva de Contreras, o trabalho do professor não se organiza de forma isolada: “A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Isto obriga a que as práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim como partilhadas” (Contreras, 2012, p. 88).

Ainda, sobre o conceito de autonomia e liberdade dos professores, as falas a seguir conferem a visão do assunto e ao mesmo tempo contestam o problema da obrigação das interferências externas no trabalho dos professores.

Então existe, sim, alguma liberdade. Não total, que a gente tem os parâmetros curriculares que são nacionais, temos as proposições que são da rede municipal que é um recorte desse PCN nacional além disso, a gente tem as matrizes de descritores das avaliações externas. Então o professor tem uma liberdade, mas ao mesmo tempo ele tem um compromisso de que o seu aluno esteja vendo aquilo que ele precisa e que ele vai ser cobrado (PB2) (Gomes, 2016, p. 124).

Autonomia é você poder fazer o seu planejamento. De acordo com a sua turma. É você fazer um projeto de acordo com a sua turma. Igual, eu estou nessa escola, eu tenho que dar andamento em projetos que não fui eu que elaborei. Foi outra pessoa que elaborou. Aí os meus projetos, eles ficam de lado. Eu não dou conta de fazer tudo ao mesmo tempo, não (PA3) (Gomes, 2016, p. 125).

Autonomia é... eu penso que autonomia de professores... É quando os professores assumem o processo pedagógico com todas as responsabilidades [...] É... a gente vive um processo muito forte de imposição das coisas. As coisas já vêm todas prontas, de fora. E não adianta muito argumentar mais... Nós professores, estamos um pouco cansados, sei lá... (PB3) (Gomes, 2016, p. 125).

Fica evidente, nas falas, o conceito de liberdade e autonomia que os professores afirmam possuir, ao mesmo tempo em que reconhecem a interferência de outras instâncias que afetam seu fazer pedagógico. Essa situação configura uma heteronomia, que prejudica a visão de totalidade do trabalho docente e precariza sua prática. Nesse sentido, Contreras (2012, p. 37) destaca que “o que está em jogo na perda da autonomia dos professores é tanto um controle técnico [...] como a desorientação ideológica”.

Outro aspecto na questão da autonomia de professores é a compreensão acerca da participação e as tomadas de decisões no âmbito educativo.

Eu dou minha opinião, nem sempre o pessoal ouve, ou dá importância... Eu tento colaborar. Agora, tudo o que é feito na escola, é..., que eu posso participar, eu participo, porque tem que ter meu dedo! Já que eu não sou a top de linha aqui [risos...] no processo para fazer aquilo que eu acredito, né. Então, eu acho que com relação à tomada de decisão, eu não sou a melhor não (fala da professora C.) (Petroni, 2008, p. 99).

No começo, eu ficava mais quieta, porque eu estava conhecendo o ambiente e tal. Agora não! Eu falo o que eu penso, o que eu acho, o que eu acho correto, mesmo que algumas pessoas não gostem [risos]. Não gostam, eu não estou nem aí! Eu falo o que eu sinto! Abertura para participar tem, só não tem, por exemplo, respaldo [risos]". (fala da professora L. sobre sua participação nas decisões) (Petroni, 2008, p. 99).

Nesse âmbito, percebe-se que, a respeito da participação, ela ocorre, mas ainda de forma não organizada. São visíveis as contradições nos espaços de fala, nos quais o professor e a professora muitas vezes sentem a necessidade de obter respaldo ou temer a desaprovação de outros, ou simplesmente opta por não se manifestar. Observa-se, ainda, a ausência de reflexão crítica sobre o significado real de participar, evidenciando uma limitação na efetivação da autonomia no contexto pedagógico. Assim, Freire (2019) posiciona o sujeito participante ativo de sua história. Tornando-se crítico e consciente, o professor e a professora conseguem enxergar-se agente de seu processo de criação. Docente participativo das situações escolares deve sentir-se como ser integrante, que constitui e é constituído pelas relações ali estabelecidas, assumindo o compromisso das decisões no espaço escolar.

Controle, condição de trabalho e desvalorização

Em prosseguimento à análise das falas, segue-se com a categoria controle/condição de trabalho/desvalorização. Aqui, destacam-se as seguintes falas:

Há uma tentativa de controlar, sim. O acompanhante da SMED, ele chega a trazer é... às vezes traz algumas questões de simulado pra gente aplicar, para preparar os meninos. Às vezes passa alguma coisa para a coordenação passar pra gente sobre o que deve ser trabalhado, os descritores das avaliações e tudo (PB3) (Gomes, 2016, p. 127).

(...) porque a avaliação é feita... o quê? O Brasil inteiro, né?! É uma avaliação. Então se baseiam em quê pra fazer essa avaliação? Será que levam em consideração os problemas sociais, os problemas que a escola tem, os problemas que o professor e a professora têm? Não levam! (Professora A., Escola Inverno) (Martins, 2014, p. 114).

Ano passado, a gente recebeu alguns relatórios pra preencher, é... plano de melhoria de aprendizagem... diagnóstico, no início do ano, mas depois não fez mais... Eu nem sei o que foi feito daquilo (PB3) (Gomes, 2016, p. 127-128).

As falas enfatizam que o controle faz parte dos processos educativos. Essas interferências acabam vindo de instâncias superiores à escola, principalmente na questão das avaliações impostas pelo Estado como marcadores de qualidade, deixando o professor e a professora engessados na sua prática de ensino, seguindo determinadas regras. Desse modo, Contreras (2012) aponta: o trabalho de professores e professoras sofreu, e está sofrendo, um processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle.

Outro ponto a ser salientado, presente na fala da professora (PB3), refere-se às novas atribuições impostas aos e às docentes, cujas exigências burocráticas intensificam o trabalho, gerando perda de tempo e impactando diretamente suas atividades pedagógicas. Com o aumento da carga de trabalho e a necessidade de zelar pela aprendizagem dos alunos e das alunas, somados às avaliações externas que buscam resultados, o exercício profissional se torna tenso e pouco controlável, fazendo com que o professor e a professora não percebam sua própria autonomia.

A condição de trabalho é outro forte elemento influente na composição do fazer docente, na próxima fala fica visível a preocupação da professora referente à intervenção das secretarias de educação impondo o número de alunos para atendimento.

Condições de trabalho?... São boas, mas elas deveriam ser melhores, exemplo é... a questão do número de alunos em sala de aula, então aí quando eu te falei lá do sistema, né? Se o sistema desse aos profissionais de educação uma sala com menos alunos, você com certeza exercia o trabalho de forma bem melhor, não tenho dúvida disso (Professora I., Escola Primavera) (Martins, 2014, p. 103).

Ainda, pode-se mencionar a questão dos baixos salários. Muitos professores e professoras optam por dupla jornada que, consequentemente, interfere na sua vivência de escola/tempo. Martins (2014), nesse ínterim, lembra que o educador e a educadora comprometem a qualidade de trabalho ofertado, posto que dobram a sua carga horária para poder sobreviver.

Eu acho assim que.... Comparando quando eu comecei para hoje, acho que melhoraram muito, a única coisa que não adianta, que vai ser discussão pro resto da vida, é o nosso salário; faz parte dessa condição de trabalho. Você tem que trabalhar dois horários pra conseguir ter uma vida razoável; eu acho que se eu tivesse que trabalhar só um horário eu conseguiria dedicar mais (Professora A, Escola Inverno) (Martins, 2014, p. 102).

De mesmo modo, acerca do salário, pode-se frisar a ideia de desvalorização do trabalho docente, pois o professor e a professora colocam-se na posição clássica da proletarização, ocasionada pela redução dos e das docentes a meros executores de decisões externas. Para Martins (2014), é nesta percepção que se encontra o problema do reconhecimento do seu trabalho.

A ver pelo salário né?! Julgar pelo salário, porque... todo mundo passa pela mão dos professores, ninguém nasce sabendo nada, então todo mundo passa..., os advogados, todo mundo! O juiz, um policial, todo mundo! Então, eu acho que falta muito reconhecimento por parte do governo principalmente. (Professora H., Escola Outono) (Martins, 2014, p. 102).

Nesta fala, observa-se, na argumentação da educadora, o desabafo da docência ser a profissão que forma tantas outras, todos na vida passam pela sua mão, no entanto não vê o reconhecimento por parte do governo. O profissional da educação se dedica ao seu trabalho, mas é sempre malvisto.

A imposição do currículo é outro fator que interfere no trabalho do professor e da professora e na sua conquista de autonomia docente. Nos argumentos, pode-se notar:

É... a gente está seguindo as proposições curriculares porque é... uma obrigatoriedade, de se seguir [...] (DA) (Gomes, 2016, p. 127).

O currículo, ele já está na proposta curricular. Ele vem uma proposta engessada ali para você. A autonomia que você tem em cima disso é de estar adaptando-o para a sua sala, de acordo com o nível da sua turma (PA2) (Gomes, 2016, p. 127).

Bom, currículo é o seguinte: currículo, existem as proposições curriculares da SMED que grande parte dos professores utiliza para poder fazer os seus planejamentos. Outros seguem os livros didáticos (PB3) (Gomes, 2016, p. 127).

Nas falas, entende-se que a concepção do currículo é posta de maneira obrigatória, e isso provoca um certo cerceamento, pois não estabelece uma relação crítica com ele. Dessa forma, fica óbvia a concepção incorreta do currículo, como um programa inflexível e estático que dificulta a autonomia docente. Assim, consoante Arroyo (2013), as políticas, diretrizes e normas sucedem a priorização dos currículos pautados em competências, avaliando resultados perante pressões sobre os professores e professoras.

De maneira contrária, na acepção freiriana, o currículo é a política, a teoria e prática no fazer da escolar, em uma perspectiva crítica transformadora. Para Freire (2006), é somente por meio de uma gestão democrática, participativa, que se pode dar valor e fazer do currículo uma história escrita pelos professores e professoras, num amplo diálogo com a comunidade escolar. Ainda, o autor sobreleva a importância da participação da escola em implementar mudanças, refletindo nas particularidades de cada escola.

Para finalizar, considera-se que o ponto central da luta dos trabalhadores da educação reside na gestão democrática, na autonomia docente e na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no âmbito escolar. Torna-se evidente que a emergência de perspectivas que avaliam a qualidade da educação com base na vigilância de índices educacionais contrasta diretamente com esse processo.

Desse modo, a elaboração do PPP foi sendo rejeitada, bem como o envolvimento docente na deliberação de objetivos e propósitos pedagógicos. Nas falas a seguir fica clara a afirmação da existência PPP, entretanto sem a participação docente na elaboração dele:

Tem. Tem projeto político-pedagógico, sim. [...] Eu não participei. Não participei. Sabe? (PB1) (Gomes, 2016, p. 129).

Eu já ouvi dizer que tem. Mas eu não sei, eu mesma nunca vi este projeto. Eu não participei dessa elaboração. É... quando ele foi feito, eu ainda não estava na escola [...] aliás, nem se fala mais nesse projeto, então eu não sei se o que se faz na escola tem a ver com o projeto ou não (PB3) (Gomes, 2016, p. 129).

Sendo assim, percebe-se que diversos fatores interferem no trabalho do professor e da professora na busca pela autonomia. A autonomia docente deve ser cuidadosamente considerada e só ganha sentido quando articulada à autonomia da escola, instituição que possibilita ao professor e à professora compreender claramente seu papel social e político.

Considerações finais

Ao retomar os dois primeiros objetivos da pesquisa, que são analisar e entender os conceitos de autonomia de Paulo Freire (2019) e de José Contreras (2012), constata-se que eles foram atingidos, pois as principais ideias dos autores sobre esse conceito foram apresentadas. Durante o desenvolvimento deste artigo, ao refletir a respeito dos conceitos apresentados, tendo como colaboração as obras dos autores acerca do tema da autonomia, notou-se que muitos de seus pensamentos sobre esse tema convergem.

Na perspectiva de Freire (2019), o sentido da autonomia se revela sociopolítico, volta-se para uma consciência crítica e ativa. Nessa visão, o professor e a professora progressista refletem sua prática em favor da autonomia do “ser mais” dos educandos. Propicia liberdade com responsabilidade, colocando-se no mundo criticamente. Assim, a autonomia é desenvolvida por meios educativos, orientando a práxis para a libertação.

Não muito diferente de Contreras (2012), o resultado da autonomia do professor e da professora reside em concepções pessoais de um compromisso moral, ético e social. Desse modo, o autor justifica que o trabalho do educador e da educadora é uma questão humana, e não técnica, e que a construção de sua autonomia se dá no pleno exercício profissional. Assim, para a autonomia, é preciso uma compreensão da prática educativa como compromisso social. Nela, o professor e a professora desenvolvem a compreensão do trabalho que exercem, criam saberes capazes de transformá-lo, assim alcançando sua profissionalidade autônoma.

Quanto ao terceiro objetivo – compreender a visão dos professores e das professoras sobre liberdade, autonomia e tomada de decisões –, entende-se que também foi conquistado, pois, conforme as falas analisadas, ainda há certa confusão entre o termo liberdade e autonomia na questão da responsabilidade. Foi visto que o professor e a professora, na maioria das vezes, não encontram espaço para exercer autonomia, tendo que responder a ordens determinadas externamente. Devem exercer práticas que não correspondem à sua realidade, obedecer a coerções externas, não tendo espaço para refletir e discutir tais práticas.

No quesito participação, ela até ocorre, mas ficam claras as contradições nos espaços de fala dos docentes. A participação não é organizada e as manifestações, tomadas de decisões, ainda não são

levadas em consideração. Outro ponto importante é o PPP, no qual a participação docente é quase nula, todos esses obstáculos justificam uma heteronomia, longe ainda da autonomia consciente.

Em relação ao quarto objetivo específico – compreender a visão dos professores sobre controle, condição de trabalho e desvalorização –, averígua-se que, ao longo da história da profissão docente, o processo de proletarização do professor e da professora contribuiu para o distanciamento entre a concepção do ensino e sua execução no contexto educativo. O sentido da educação, nesse cenário, passa a ser determinado por instituições externas, por meio de regras e normas impostas por agentes que não vivenciam diretamente a prática pedagógica.

Nesse viés, na docência, impõe-se uma crescente perda de controle sobre suas ações e paralelamente a contínua desqualificação profissional, em um processo de racionalização técnica que aplica procedimentos na escola igualmente ao modelo fabril. Os mecanismos burocráticos centralizam e controlam o ensino, de maneira que as reformas curriculares e as avaliações de desempenho colocam os professores e as professoras em uma posição de mera competência técnica e aparente neutralidade política, o que conduz a um processo de rotinização e isolamento.

Nessa conjuntura, o objetivo geral da pesquisa permitiu depreender de que forma a autonomia se manifesta no contexto escolar e na sala de aula. No olhar dos professores e professoras, evidencia-se a discrepância existente entre os conceitos de autonomia e liberdade. A liberdade mostra-se assegurada na prática em sala de aula, ainda que o projeto de ensino permaneça subordinado à coordenação ou às diretrizes impostas pela Secretaria de Educação. Ademais, no que se refere à escola e ao corpo docente, a participação nas tomadas de decisão e na construção do PPP ainda não se configura como um processo efetivamente compartilhado. Soma-se a isso o controle externo exercido sobre o trabalho docente, que, em vez de contribuir, acaba por precarizá-lo. Diante dessa realidade, constata-se que tais fatores impedem o professor e a professora de trilhar um caminho em direção a uma autonomia crítica e emancipadora.

Quanto às limitações do trabalho, sugere-se que as próximas pesquisas que envolvam o tema da autonomia docente possam ser conduzidas dentro do ambiente escolar, utilizando outras técnicas de coletas de dados, tais como: observação, análise documental e entrevistas em profundidade. Além disso, os gestores da educação, responsáveis pelos ditames da política educativa também deveriam ser inquiridos sobre o tema.

Referências

- ARROYO, M. G. **Curriculum**: território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20265>
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 72. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2025.
- GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-116.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, E. A. **Autonomia Docente e Avalia-BH**: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- MARTINS, E. B. A. **Abelhas ou arquitetos?** A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.
- PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.
- PETRONI, A. P. **Autonomia de professores**: um estudo da perspectiva da psicologia. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 28, p. 1-24, e-25001.047, 2025.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TROMBETTA S.; TROMBETTA L. C. Ética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 165.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUC, 2007.

Recebido: 19/05/2025

Aceito: 23/10/2025

Received: 05/19/2025

Accepted: 10/23/2025

Recibido: 19/05/2025

Aceptado: 23/10/2025

