

Autoridade docente e autonomia estudantil: problematizações sobre suas relações, práticas e saberes

Teaching authority and student autonomy: Problematizations about their relations, practices and knowledge

Mariana Luzia Corrêa Thesing¹
Universidade Federal de Santa Maria
marluzcor@gmail.com

Marília Costa Morosini²
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
marilia.morosini@pucrs.br

Resumo: A autoridade docente é, muitas vezes, confundida com a ideia de autoritarismo e de rigidez no espaço escolar. Porém, o rigor nas práticas pedagógicas disciplinares é uma escolha pedagógica do educador comprometido com a pedagogia libertadora. A partir da perspectiva freireana, este texto é resultante de uma pesquisa que, de caráter qualitativo, a partir de um estudo de caso, teve como objetivo conhecer e compreender as práticas e saberes de uma professora acerca dos processos de construção de sua autoridade e da autonomia dos estudantes. A partir de entrevistas semiestruturadas, observações participantes e análise de documentos oficiais/escolares, apresentou como resultados a necessária articulação dos conceitos de autoridade e autonomia, a importância das práticas de autoridade docente para a construção da autonomia dos estudantes e as dificuldades da instituição escolar para o trabalho com essa problemática, tendo em vista os conceitos de autoridade e autonomia.

Palavras-chave: autoridade docente, autonomia estudantil, pedagogia libertadora.

Abstract: The teaching authority is often confused with the idea of authoritarianism and rigidity in the school space. However, rigor in disciplinary pedagogical practices is a pedagogical choice of the educator committed to liberating pedagogy. From the Freirean perspective, this text is the result of a research, a qualitative study, from a case study, which had as objective to know and understand the practices and knowledge of a teacher about the construction processes of her authority and the autonomy of her students. Based on semi-structured interviews, participant observations and analysis of official/school documents, the results showed the need for the articulation of the concepts of authority and autonomy, the importance of teaching authority practices for the construction of student autonomy and the difficulties of the school institution to work with this problematic, due to the concepts of authority and autonomy.

Keywords: teaching authority, student autonomy, liberating pedagogy.

¹ Universidade Federal de Santa Maria. Av. Roraima, 1000, Camobi, 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Av. Ipiranga, 6681, Partenon, 90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil.

Introdução

O conceito de autoridade docente é, muitas vezes, confundido com a ideia de autoritarismo, de rigidez e de adestramento de crianças no espaço escolar, estando erroneamente aproximado da ideia de padronização de comportamentos, ensino de posturas, da modelagem de sujeitos bem-comportados e educados. É um tema presente nas reuniões e encontros pedagógicos, nas falas dos professores e que chama a atenção quando relacionado a possíveis estratégias de trabalho que, muitas vezes, estão alicerçadas em práticas autoritárias e repressivas.

Tendo em vista a pertinência da discussão sobre essa problemática, os conceitos de autoridade docente e de autonomia estudantil voltam-se para outra perspectiva neste texto: estão relacionados ao pensamento pedagógico libertador, que os fundamentam apontando possibilidades pedagógicas embasadas no rigor e na ética, tão necessários nos espaços educativos. A perspectiva libertadora defende a educação como um processo capaz de promover a conscientização dos sujeitos acerca da realidade em que estão inseridos, capacitados a intervir e a transformá-la. Nesse sentido, os conceitos de autoridade e de autonomia, utilizados nessa pesquisa, estão fundamentados na perspectiva freireana. Paulo Freire (1987) ao discutir sobre a autoridade do professor destaca a sua importância para os processos de ensinar e de aprender na escola. Para o autor (1987), a autoridade docente está comprometida com a liberdade e com a crescente autonomia dos estudantes, pois a postura do professor, como uma autoridade, contribui para a conscientização e humanização dos sujeitos, que cada vez mais críticos, a partir do ato educativo, avançam em seus processos de construção da autonomia. Nessa discussão, Freire sinaliza que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. Já, agora, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p. 39).

Nessa relação, o processo de construção da autonomia estudantil pode ser um processo associado ao processo de construção da autoridade docente. Isso porque se compreende como um processo que, concomitantemente, pode estar relacionado e implicado à atuação pedagógica do professor, que pode ser mais democrática ou

autoritária, mais rigorosa ou rígida, mais dialógica ou unilateral (Freire, 1987). Deste modo, a maneira como o professor compreende a sua prática pedagógica, a partir de determinada escolha política, influencia diretamente a construção da sua autoridade docente e da autonomia dos estudantes.

Compreender a prática profissional docente comprometida com determinado projeto social faz com que o professor assuma compromissos éticos e políticos que interferem diretamente em suas formas de pensar e de organizar o trabalho pedagógico. Tendo em vista a reflexão acerca da postura do professor para atuar pedagogicamente com crianças e adolescentes, não permissivamente e tampouco autoritariamente, a pesquisa sobre os saberes e as práticas de uma professora, de uma escola pública no município de Porto Alegre/RS, é base empírica deste texto que se coloca como um conjunto de reflexões sobre o tema.

As relações entre autoridade docente e autonomia estudantil: contextualizando a pesquisa

A prática docente está sempre aliada a um projeto social. Indiscutivelmente, o professor quando assume uma sala de aula, seja ela em qualquer etapa de ensino, faz uma escolha política ao decidir sobre a forma que conduzirá o trabalho pedagógico. Não há possibilidade de neutralidade, isenção, abstenção. O ato educativo, por ser um ato político, exige do sujeito professor que ele faça escolhas, mesmo que o faça de forma inconsciente (Freire, 2008).

As escolhas docentes estão alicerçadas nas teorias do conhecimento, ou seja, estão relacionadas a uma base epistemológica que por sua vez estarão relacionadas às chamadas tendências pedagógicas. A maneira como se compreende o processo de construção do conhecimento está aliada à maneira como se organiza o processo pedagógico escolar. Logo, a postura do educador que compreende que o educando constrói o conhecimento na relação com o outro, mediado pela sua cultura, supõe-se diferenciada daquele que defende a aprendizagem exclusivamente a partir da memorização e da repetição de exercícios. Além de se fundamentar em uma perspectiva epistemológica, estão alicerçadas em conceitos filosóficos a respeito do que é educação, do que é escola, do que é sociedade.

Numa perspectiva dialógica, Leite e Fernandes (2010) indicam a importância de se entender a escola como um lugar de aprender com o outro, no qual o professor é um dos mediadores das aprendizagens. A crença numa sociedade mais democrática e igualitária, exige um espaço

escolar mais dialógico e um tipo de educação que, crítico e problematizador, deverá se organizar com princípios coerentes com essas aspirações. Essas questões, inerentes ao cotidiano escolar, estão alicerçadas no tema deste artigo: a autoridade docente e a autonomia estudantil.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública situada no município de Porto Alegre/RS que atende cerca 1.400 estudantes, nos turnos manhã, tarde e noite. É composta por um grupo de 100 docentes, que atuam em turmas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais e turmas de EJA). A escola, criada no ano de 1986, atende uma comunidade caracterizada, conforme o Regimento da Instituição, como “classes populares” (Regimento Escolar, 2009, p. 1). A maioria dos alunos atendidos pela escola é oriunda de famílias de baixa renda econômica, residentes nas proximidades da escola.

A investigação foi desenvolvida no primeiro semestre de 2013 e centrou-se na prática de *observações* (Lüdke e André, 1986), *entrevistas semiestruturadas* (Lüdke e André, 1986) e *estudo de documentos*. As observações semanais do trabalho desenvolvido pela professora referência, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, foram realizadas no decorrer de três meses, totalizando onze aulas observadas. Os dias escolhidos para a realização das observações tinham como critério a presença da professora referência da turma. No processo das observações, tinha-se o interesse de conhecer a rotina da sala de aula, as estratégias e encaminhamentos realizados pela professora referência da turma diante das situações de rotina a fim de conhecer as suas práticas docentes e relacioná-las ao seu discurso e saberes sobre o processo de disciplinamento escolar.

As entrevistas realizadas foram organizadas com questões abertas e tinham o objetivo de conhecer as ações, da professora referência e da escola, para lidar com o tema no cotidiano escolar. Os sujeitos entrevistados foram: a professora regente e as professoras atuantes nos cargos da coordenação pedagógica e da orientação vocacional da escola. As entrevistas foram realizadas em dias distintos, individualmente com cada uma das profissionais entrevistadas, em um tempo médio de uma hora.

As professoras entrevistadas na pesquisa apresentavam percursos formativos e trajetórias profissionais voltados para o trabalho na área educacional. A professora referência da turma investigada, com 40 anos de idade, tinha formação no Curso de Pedagogia (1997), Especialização em Alfabetização (2007) e dezessete anos de experiência de docência, nessa rede de ensino e

atuante nessa mesma escola investigada. A professora da Coordenação Pedagógica da escola, por sua vez, tinha 51 anos, formação no Curso de Magistério e Graduação em Letras (1984) e 29 anos de atuação como professora em sala de aula. A professora atuante no cargo de orientação da escola, com vinte e cinco anos de carreira como professora – atuando, nesse período, em sala de aula com diferentes séries escolares e faixas etárias.

Além dessas técnicas de pesquisa, a investigação pautou-se pela pesquisa documental (Cellard, 2008), envolvendo estudos acerca de documentos pertinentes ao tema, disponibilizados pela instituição escolar e pela Secretaria Municipal de Educação do município. Essa fase da pesquisa buscou identificar quais os documentos/referenciais teóricos que forneciam orientações para o planejamento das ações pedagógicas delineadas. Os documentos analisados na pesquisa envolveram o Regimento Escolar da instituição, uma cartilha enviada às famílias com as regras da escola e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do município³. A análise de conteúdo (Bardin, 1977) auxiliou a compreensão da realidade investigada, favorecendo o surgimento de novas questões a serem tratadas no decorrer do estudo.

A autoridade escolar e a autonomia estudantil: conceitos paradoxalmente associados

Os conceitos autoridade e autonomia podem ser compreendidos em um primeiro olhar como conceitos contrapostos: a autoridade pode ser confundida com autoritarismo e a autonomia com libertinagem. Assim, parece não haver relação entre os conceitos. Porém, para a pedagogia libertadora, o professor precisa ser uma autoridade para auxiliar os estudantes nos processos de liberdade na escola. Com autoridade, distanciado de práticas rígidas e autoritárias, mais o professor poderá desenvolver espaços-tempos importantes para a autonomia dos estudantes, essa relacionada à liberdade e não à permissividade e/ou libertinagem.

Dentre os documentos estudados no percurso da pesquisa, destacamos o Regimento Escolar (2009) da instituição escolar que, de acordo com as professoras da equipe pedagógica entrevistadas, estava em processo de elaboração no período da pesquisa. O Regimento Escolar (2009), embasado no “Caderno Pedagógico, 9” (Porto Alegre, 1998), apresenta um breve texto sobre o processo de disciplinamento escolar na formação dos es-

³ Os documentos analisados referem-se ao Caderno Pedagógico, 9 (Porto Alegre, 1998), que é um documento referência para a construção de projetos políticos-pedagógicos das escolas e para o desenvolvimento das práticas escolares; ao Plano Municipal de Educação, que elaborado em conjunto com a sociedade civil no ano de 2004, contém as diretrizes e metas para a educação municipal para os próximos dez anos (2004-2014).

tudantes e relaciona os direitos e deveres dos estudantes, associando-os como princípios não isolados, ao lado das medidas socioeducativas e dos princípios de convivência.

Dentre os deveres, muitos deles se relacionam à postura adequada que devem demonstrar no ambiente escolar e ao comportamento que a escola espera de seus estudantes. Apresenta dentre os seus objetivos, a necessidade da superação de todos os tipos “de opressão, discriminação, preconceito, exploração ou qualquer outra situação que fira os valores éticos de liberdade, respeito às diferenças, à pessoa humana e ao meio ambiente” (Regimento Escolar, 2009, p. 1). Coerente às orientações do Regimento Escolar, a professora da Coordenação Pedagógica salienta a importância da aprendizagem de princípios de convivência na escola que possam ser importantes também para a vida cotidiana, fora do espaço escolar. Para a professora,

[...] eles têm que aprender que existem coisas que a gente pode fazer em determinados situações e que outras não podem fazer, que certas coisas são permitidas em lugares e que não são permitidas em outros. Então eu vejo assim nesse sentido, de harmonizar as relações. Primeiro aqui dentro, para depois fazer essa harmonização lá fora, se todo mundo seguisse regras de etiqueta, as coisas seriam muito mais tranquilas, porque assim eu vou fazer por outros o que eu gostaria que fizessem por mim e quando os alunos me dizem “fulano me fez aquilo, fulano me fez isso”, eu faço com que eles se coloquem no lugar do outro. A empatia, para levarem para a sua vida [...] eu entendo a disciplina assim, não mais do que isso (Professora Coordenação Pedagógica, 2013).

Segundo as professoras entrevistadas, há muita dificuldade de trabalhar sobre as relações entre autoridade docente e autonomia estudantil na escola. De acordo com os relatos, os professores, de forma geral, demonstram resistência para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à construção da autonomia de suas turmas e da sua autoridade, num viés dialógico e problematizador. Durante as entrevistas, foi relatado um significativo número de ocorrências, desde as classes iniciais até às finais, devido a situações “indisciplinadas”. Conforme as professoras, o número de ocorrências pode estar relacionado à dificuldade docente de compreender o seu papel de autoridade em sala de aula. A professora da Coordenação Pedagógica, nessa discussão, denuncia que há resistência de alguns de seus colegas mais experientes para o trabalho nessa perspectiva e afirma que

É bem difícil. É complicado, porque especialmente com as pessoas que tem muitos anos de magistério, porque as pessoas se apoderam de um conhecimento, querem uns

alunos formatados de uma maneira que eles não são mais, então [...] muitas vezes a gente entra junto com o professor, outras vezes faz uma conversa com o professor, mas é muito difícil o colega mudar a sua postura, muito difícil. São casos específicos. Mas, os alunos da escola pública estão lançados à sorte para ter um bom profissional na sua frente (Professora Coordenação Pedagógica, 2013).

De acordo com as falas das professoras e com o Regimento Escolar (2009), a proposta pedagógica da instituição está fundamentada na mediação das situações indisciplinadas pelos próprios professores em sala de aula, para que as regras da escola sejam compreendidas como necessárias ao bem comum nas diferentes turmas e cumpridas nesses espaços.

De acordo com as professoras da coordenação e da orientação educacional, o trabalho sobre as regras escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental é desenvolvido com maior facilidade, através de diferenciadas atividades, planejadas pelos professores conforme a faixa etária dos estudantes. Nos anos finais, por outro lado, por serem atendidos por diferentes professores há maior dificuldade em coordenar as ações a partir de um projeto comum, com posturas e ações embasadas no conceito de autoridade docente.

Deste modo, quando os professores não têm condições de atuarem e resolverem os problemas indisciplinados com seus grupos em sala de aula, os estudantes são encaminhados para outro setor, em que são resolvidas as situações isoladamente, com relativa dificuldade em razão da ausência de professores na escola para atuar diante dessas situações. A fala da professora da coordenação pedagógica revela essa dificuldade da escola, quando diz que

[...] os casos de indisciplina passam pela Coordenação de Turno da escola e quando envolve alguma questão assim mais emocional, ou de aprendizagem, ou quando envolve a família, o Setor de Orientação Educacional [SOE] e até às vezes supervisão atende [...] porque a gente tem defasagem de carga horária de SOE na escola, a gente tem 40h de SOE para uma escola com mais de 1400 alunos. A partir disso, toda vez que acontece uma questão bem da área disciplinar, de exigir regras, o primeiro movimento é passar pela Coordenação de Turno e retomar essas regras com os alunos (Professora Coordenação Pedagógica, 2013).

As professoras entrevistadas também tiveram suas opiniões convergentes quando afirmaram sobre a multiplicidade de perspectivas dos professores da escola acerca dos conceitos de autoridade e de autonomia. Afirmam que os colegas, por suas diferentes formações, experiências e expectativas de vida dão sentidos

diferenciados a esse processo e conceitos. Um fato alarmante denunciado nas entrevistas é que a dificuldade do trabalho voltado à disciplina dos estudantes, com base em práticas de autoridade docente não é exclusivo de professores em “final de carreira”, que poderiam ser levemente interpretados como profissionais desatualizados e desmotivados diante de desafios na tarefa escolar cotidiana. A professora orientadora afirma em sua entrevista as dificuldades enfrentadas por colegas iniciantes na carreira docente e alerta que

[...] parece que eles já estão chegando um pouco cansados. Sem autonomia, sem aquela autoridade, sem aquela vontade, aquela coisa que nós tínhamos, porque na nossa época a gente não mandava os alunos para a direção porque a gente tinha que dar conta, e tinha até vergonha [...] tem professores que chegam e não conseguem ficar nas nossas escolas, e o problema é que não conseguem ficar, não conseguem dar aula, os professores não conseguem conversar com os alunos (Professora Orientadora, 2013).

O cenário revelado pelas entrevistas revela a dificuldade da equipe pedagógica em trabalhar com os professores da escola. Para as professoras entrevistadas, há resistência por parte de alguns dos professores mais experientes da escola, que não percebem a necessidade ou não desejam mudar suas estratégias de trabalho; e falta de experiência e comprometimento de alguns professores iniciantes que demonstram relativo despreparo para o trabalho como professores autoridade, em nome da construção da autonomia dos estudantes.

As observações participantes: o olhar para a autoridade e para a autonomia

A turma observada constituía-se por 22 crianças numa faixa etária entre 6 e 7 anos de idade e era atendida por professoras com áreas de atuação distintas: Educação Física, Artes Visuais e por uma “professora volante”, que atendia a turma nos períodos de planejamento da professora referência. Durante as observações, percebeu-se que o planejamento pedagógico elaborado pela professora referência da turma fundamentava-se em princípios de respeito e de colaboração pelas crianças, que conviviam a partir de relações amistosas.

Os diferentes momentos da aula eram conduzidos com organização por parte da professora e crianças, que pareciam bem adaptadas à rotina da sala de aula desde o início do ano escolar. As aulas eram organizadas com atividades numa rotina que detinha momentos fixos: hora do brincar; higienização das mãos para o lanche; o lanche na sala; o lanche no refeitório; a organização da sala para o momento da atividade; atividades dirigidas

e organização da sala e materiais para a despedida. Nos momentos de transição e desenvolvimento dessas diferentes atividades, era percebida a autonomia e organização das crianças da turma, dando a impressão de que as combinações, desses diferenciados momentos, já tivessem sido feitas previamente.

Em situações que ocorriam conflitos, discussões por motivos de organização da sala ou desentendimentos durante as brincadeiras, a professora da turma ficava atenta a esses momentos e auxiliava as crianças a resolverem as situações conflituosas. Sua postura atenciosa e afetuosa incentivava a turma a discutir acerca dos acontecimentos, tendo em vista princípios éticos e morais para resolver as situações ocorridas. Em dois dias de observação consecutivos, posteriores a um período de ausência da professora referência à escola, algumas meninas da turma estavam divididas por intrigas entre duas colegas da turma. Com uma postura dialógica, a professora questionou sobre as causas do conflito e entrevistou, numa situação, no espaço da sala de aula e, em outra, separadamente com as estudantes. Nesse processo, que demorou para ser resolvido pela turma – visto que o conflito perdurou por duas semanas consecutivas – a professora conversava e lembrava sobre os combinados em relação aos vínculos de amizade. A turma, em situação anterior assinou um “contrato de amizade”, que previa o respeito à amizade por todos – como uma estratégia em razão das dificuldades de uma das crianças em se adaptar na escola.

As estratégias para organizar a sala de aula, para gerenciar as filas e saídas, os momentos de lanche, de atividades e de brincadeiras eram embasadas por sua experiência profissional. De acordo com a professora, essas estratégias foram pensadas e desenvolvidas por ela com outras turmas e, por terem resultados positivos, dava continuidade a esses fazeres. Sobre os saberes docentes, relacionados à experiência profissional, podemos denotar a importância da experiência na constituição do professor. Os saberes docentes, segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (Morosini, 2006), se referem a

[...] todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor) (Morosini, 2006, p. 355).

A fala da professora referência, no momento da entrevista, não apresentava o nome de referências teóricas no campo educacional para justificar suas escolhas pedagógicas.

gicas. Porém, mesmo sem verbalizá-las, a observação de suas práticas pedagógicas, durante as aulas observadas, revela que o planejamento e o desenvolvimento do trabalho com a turma fundamentavam-se nos princípios do fazer docente libertador. A docência, comprometida com os pressupostos da pedagogia libertadora, amparava-se em práticas que priorizavam o diálogo, a amorosidade, o respeito e a crença de que todos juntos podiam aprender e ensinar uns aos outros. A professora referênciava, ao falar sobre a forma que organiza o trabalho pedagógico, definindo-o como um processo dialógico, embasado no rigor e distanciado de práticas autoritárias, afirma que

Disciplina para mim não é o aluno ter medo do professor, é ele saber o momento em que ele tem que escutar, momento em que ele pode falar no caso, e a gente dialogar para ver o que a gente pode fazer [...] não é aquela coisa autoritária minha, rígida. É o diálogo que a gente tem que ter com o aluno (Professora Referência, 2013).

Daí a necessidade de refletir sobre o caminho formativo percorrido por essa professora, que constrói sua prática no dia-a-dia escolar, com saberes da prática cotidiana, aprendente na relação dialógica com os estudantes. Os referenciais teóricos embasam essa relação, mesmo que aparentemente esquecidos ou deixados dentre os livros acadêmicos semiabertos.

Para Tardif (2002), os conhecimentos dos professores constituem-se no decorrer da vida pessoal e profissional, nos momentos de formação inicial, continuada e em serviço – são os saberes “disciplinares” (saberes oriundos da formação universitária), “curriculares” (saberes advindos dos estudos acerca dos currículos das instituições escolares) e “experienciais” (saberes desenvolvidos a partir da prática profissional). Assim como em relação a outros temas, os saberes dos professores diante de situações indisciplinadas ou conflituosas na escola constroem-se no campo da prática articulados aos saberes disciplinares já construídos no processo formativo. O campo da prática é um lugar marcado por questões que delineia a construção dos saberes docentes e, conseqüentemente, das suas práticas. É partir da experiência cotidiana que esses saberes se estabelecem e fortalecem determinadas práticas que são desenvolvidas.

O professor é um profissional responsável pelas suas escolhas metodológicas, que embasadas em escolhas políticas, podem contribuir com a construção de um trabalho mais significativo para os estudantes e para a sociedade. Essa postura, como já foi dita, não se dá ao natural e está longe de ser conclusiva, com limites a serem alcançados tendo em vista que o professor é um sujeito em constante aprendizagem do seu ofício. Para Vieira

Pinto (2010), é necessário estar consciente da condição de inacabamento, para o questionamento acerca das certezas acerca de práticas pedagógicas e convicções teóricas.

A condição para este constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é, sobretudo, a consciência de sua natureza inconclusiva como sabedor. Não são tanto os negligentes, mas principalmente os autossuficientes os que estacionam no caminho de sua formação profissional. Julgar que sabem todo o necessário, considerar que seu papel na educação elementar nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna inapto para progredir (Vieira Pinto, 2010, p. 116).

As estratégias observadas na sala de aula apontam para o trabalho voltado para a construção da autonomia dos estudantes. A partir da organização de contextos da sala de aula, com o estabelecimento de uma rotina de trabalho compartilhada, as crianças eram capazes de diferenciar os momentos da aula, e de participarem deles com respeito às normas coletivas e com autonomia em seus processos de aprendizagem. As atividades observadas eram desenvolvidas com base nos princípios da coletividade, do respeito, do bem comum. As crianças, conhecedoras dessas estratégias e de suas razões, tinham comportamentos autônomos e demonstravam cooperação com o grupo. A professora referênciava, ao falar sobre a rotina e o espaço de sua sala de aula sinaliza a importância das crianças serem coautoras no processo de organização da aula e afirma que

[...] organizo uma rotina, para eles terem também a autonomia deles para eles saberem que vem uma coisa depois da outra, tento organizar também um lugar que seja fixo na hora de organizar e saberem onde ficam as coisas, tento trabalhar por grupos. Para desenvolver a autonomia da criança mesmo, para saberem se organizarem, serem independentes na sala, para conseguirem ter uma disciplina, para conseguir desenvolver o trabalho, acho que é isso (Professora Referência, 2013).

A sala de aula era organizada de modo que todos os estudantes tivessem acesso aos diferentes materiais e brinquedos. As crianças tinham livre acesso às suas mochilas, que distante de seus assentos, podiam buscar objetos que considerassem necessários, sem a necessidade de solicitação para o seu acesso e utilização. Essa combinação, que fora realizada no início do ano escolar, permitia que todos pudessem utilizar os materiais coletivamente e, após o uso, guardá-los onde foram encontrados. Deste modo, as crianças poderiam brincar livremente com os brinquedos disponíveis e escolher seus pares, porém todos eram responsáveis pela reorganização do espaço após os momentos de brincadeira.

Desta forma, a sala de aula era organizada pelas crianças após o momento de brincar e de atividades. Tinham a responsabilidade de guardarem seus materiais, organizarem suas mesas de trabalho e de arrumarem brinquedos e jogos, e assim o faziam, sempre de maneira colaborativa. A postura da professora mostrava-se paciente diante das situações ocorridas e era explicativa acerca dos porquês das combinações. As suas estratégias para organizar a turma, sempre de forma lúdica, favoreceram a construção da autonomia das crianças na utilização e organização dos materiais e brinquedos da sala.

Além de responsabilizar as crianças sobre os processos de organização dos espaços e materiais de uso pessoal e coletivo, com o objetivo de encorajar e dar diferentes responsabilidades às crianças, a professora solicitava que se dirigissem a diferentes setores na escola para dar recados e/ou buscar materiais. Essa ação, conforme a professora referênciava, tinha como objetivo tornar as crianças autônomas nesses momentos e responsáveis por um objetivo: entregar/buscar materiais ou perguntar/dar informações. Nesse sentido, a prática da professora como uma autoridade, a partir de acordos dialógicos em que todos são responsáveis pelo bem-estar coletivo, favorecia a autonomia das crianças que eram encorajadas a brincarem, se organizarem e trabalharem juntas, de forma coletiva.

O professor com autoridade constitui-se como um sujeito professor cujas práticas mediam o processo escolar dos estudantes, sem, contudo, desrespeitá-los. A autoridade docente é construída na relação pedagógica, a partir do reconhecimento das ações e das posturas desse professor pelas suas turmas. Nesse processo, a legitimidade da autoridade se dá a partir da explicitação dos porquês das ações e escolhas docentes, que devem estar fundadas nos princípios da justiça, da coletividade e do bem comum. Para Aquino (1996, p. 10) “diz-se de alguém que ele tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece”.

Nessa perspectiva, a fala da professora referênciava da turma vem ao encontro de uma perspectiva dialógica, em que considera importante a combinação de regras e a discussão acerca dos conflitos em sala de aula. Defende a necessidade do diálogo com os estudantes e afirma que

[...] tem os momentos em que ele tem que escutar, tem que parar e tem os momentos em que a gente pode combinar regras, algumas coisas, um imprevisto na sala, para ver o que a gente pode fazer [...] eles vêm de casa, sem regras, sem nada sobre a escola. Eles estão aprendendo a serem alunos na escola. É para eles terem essa organização, para aprendizagem, eu acho muito importante (Professora Referência, 2013).

O professor como autoridade é um agente comprometido com o diálogo, com a reflexão coletiva sobre os conflitos e problemas da sua turma, em que suas práticas são rigorosas e por isso exigem dos estudantes posturas e comportamentos adequados para os processos de ensinar e aprender na escola. E como autoridades, são ouvidos, acreditados e respeitados pelos estudantes, num processo dialógico interessado pela construção da autonomia e pelo bem comum do grupo de estudantes. Freire (1996), ao discutir sobre o processo de construção da autonomia, afirma que

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 1996, p. 107).

Na fala da coordenadora pedagógica, fica evidente a sua compreensão acerca das aproximações entre os conceitos de autoridade e de autonomia, que se configuram como processos associados e que promovem a construção da autonomia dos estudantes, que se tornam partícipes do processo de construção do próprio conhecimento. E a participação nos processos escolares de tomada de decisões, em nível cada vez mais crescente, reafirma que o processo de disciplina escolar não é uma ação exclusiva do professor sobre sua turma, mas sim uma tomada de decisão que deve envolver os estudantes como coautores dessa forma de organizar a sala de aula e se relacionar como um grupo de aprendentes, também ensinantes. Nessa discussão, a professora referênciava revela que

[...] se eu estou tranquila com o que eu vou fazer, eu consigo com que meus alunos sejam autônomos no trabalho deles, porque eu não vou dar atividades nem demais nem de menos, e porque eu vou no primeiro momento organizar o trabalho e eles sabem exatamente o que eu vou acontecer [...] é o que eu te falava antes da A14, ela é uma turma que deverá se tornar bastante autônoma, se ainda não está, eles não precisam da figura da professora referênciava ali dentro para saber o que vai acontecer, eles já conquistaram a autonomia da rotina deles agora, daqui a pouco eles vão conquistar a autonomia deles num outro sentido, numa outra habilidade (Professora Coordenação Pedagógica, 2013).

No percurso dessa pesquisa foi evidenciado que o professor que se torna uma autoridade desenvolve sua prática com autonomia, ou seja, é um professor que

pensa sobre os fundamentos de suas práticas e escolhas metodológicas, de suas propostas de trabalho e que se posiciona epistemologicamente sobre o seu papel como professor. Contreras (2002), Shor e Freire (1986) e Freire (1996) ao discutirem sobre a autonomia docente, afirmam a importância do professor estar sempre em busca do conhecimento, como uma alternativa em busca de “lucidez” para fundamentar suas escolhas e ações docentes.

Na relação entre professores e estudantes, a autoridade dos primeiros, influenciada pela autonomia que dispõem para atuar no campo, interfere na aprendizagem e nos níveis de autonomia dos segundos. São processos que caminham juntos e que se fortalecem no entendimento de que o trabalho do professor, que é rigoroso, está em busca de processos mais libertadores, menos autoritários e menos coercitivos. Na medida em que se estabelece vínculos e combinações com os estudantes e se exige deles uma postura em busca do conhecimento, se fortalece a aprendizagem destes para conhecer, para “ser mais” (Freire, 1996).

A disciplina requer planejamento escolar, pois é preciso que os professores criem e desenvolvam estratégias compartilhadas para lidar com situações indisciplinadas e conflituosas na escola. Para isso, faz-se necessário que a escola esteja comprometida com um projeto de formação humana que lute pela liberdade e não pela opressão dos sujeitos e que defenda um projeto de sociedade mais democrático, em que todos tenham assegurado seus direitos, mas também seus deveres. Para isso, é fundante que o grupo docente que constitui a escola se perceba aprendente do fazer pedagógico, no sentido de olhar para o seu trabalho e entendê-lo como um objeto de estudo, passível ou não de reformulações e novos planejamentos.

Considerações finais

A prática docente fundamentada em posturas de autoridade, em contraposição às práticas autoritárias, contribui para a construção da autonomia dos estudantes. O planejamento de ações cotidianas, embasado no rigor e na afetividade, incentivam os estudantes a resolverem questões sociais e a agirem com autonomia diante de seu grupo, num movimento de respeito coletivo às regras comuns. Nessa perspectiva, entende-se como importante o debate acerca da epistemologia da prática docente, pois é a partir do seu estudo e entendimento que o trabalho do professor será desenvolvido com maior intencionalidade e rigor. O entendimento crítico acerca dos fundamentos epistemológicos que embasam as suas atividades, estratégias e ações cotidianas dá ao professor condições de discernir sobre as escolhas que faz, que são pedagógicas, mas também políticas. Tão importante

quanto planejar e desenvolver ações pedagógicas com uma turma de estudantes, é fundamental saber justificar e defender as escolhas eleitas.

Os documentos analisados mostraram a compreensão da escola a respeito do tema numa perspectiva dialógica, voltado ao processo de disciplinamento escolar pelos professores referências das turmas. Contudo, as falas das professoras da equipe pedagógica denotam dificuldades da instituição escolar em colocar em prática o que afirmam os documentos (Regimento Escolar, 2009; Porto Alegre, 1998) que dão base às suas práticas cotidianas. Essas dificuldades da escola podem estar relacionadas à ausência de planejamento coletivo para desenvolver ações articuladas, voltadas a objetivos comuns. Por outro lado, as falas dessas professoras apontaram que a prática desenvolvida pela professora referência se diferencia das demais práticas das professoras atuantes na escola, estas que mesmo já *experientes* ou *iniciantes* na tarefa docente, têm dificuldades para lidar com a problemática com seus alunos, no cotidiano da escola.

Desta maneira, evidencia-se que o contexto escolar em que se realizou esta pesquisa, a partir das falas da equipe pedagógica, apresenta relativa dificuldade para o trabalho sobre essa problemática com os professores da escola e destes com seus alunos. Segundo essas profissionais, apesar do reconhecimento deste tema como relevante para a vida escolar, nos discursos e documentos da escola, há dificuldade de entendimento dos professores, experientes e iniciantes, a respeito do conceito e de práticas possíveis no cotidiano escolar que se refiram às práticas de autoridade e que se voltem ao processo de autonomia dos professores e estudantes. Evidência que sugere a necessidade de elaboração por parte da instituição de um conjunto de práticas (Leite, 2009) que estejam comprometidas com a construção da autonomia estudantil, a partir de práticas fundadas na autoridade e autonomia docente.

Torna-se necessária a busca de estratégias para envolver os professores em estudos de formação continuada sobre os seus objetos de trabalho, de forma coletiva e contextualizada com os problemas e demandas de suas realidades locais. Isso porque deste modo há o fortalecimento dos professores como intelectuais críticos, na perspectiva de Contreras (2002) e Gramsci (2001), no entendimento das questões que são presentes nos cotidianos escolares. Isso porque precisamos que as crianças e jovens da escola pública não estejam “lançados à sorte!” de terem bons professores. Precisamos de espaços de formação continuada que efetivamente fortaleçam os professores, os valorizem e os façam trabalhar efetivamente pelo seu compromisso com a qualidade dos processos, sem, contudo, agredi-los,

desvalorizá-los, coagi-los por meio de práticas autoritárias e equivocadas.

É preciso que nesses espaços de formação, o trabalho pedagógico e suas questões emergentes sejam focos de estudo dos professores, em que, na coletividade, possam aprender e planejar ações compartilhadas e articuladas a objetivos comuns. As questões relacionadas à autoridade docente e à autonomia estudantil, dentre outros desafios da tarefa docente, devem ser debatidas, estudadas e planejadas pelos professores na escola. Isso porque se entende que é a formação continuada e o estudo sobre questões do cotidiano escolar, entendidos como necessários pelos próprios sujeitos, que podem contribuir na resolução de problemas de suas realidades – evitando assim reformas e planos de ações verticalizados de ordem exterior, que em nada favorecem a autonomia docente.

Referências

- AQUINO, J.G. 1996. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: J.G. AQUINO (org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 148 p.
- BARDIN, L. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal, Edições 70, 280 p.
- CELLARD, A. 2008. A análise documental. In: J. POUPART et al., *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, p. 295-316.
- CONTRERAS, J. 2002. *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez, 296 p.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 256 p.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 144 p.
- FREIRE, P. 2008. *Educação e Mudança*. 31ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 112 p.
- GRAMSCI, A. 2001. *Cadernos do Cárcere. Volume II: Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 332 p.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. 2010. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação*, Porto Alegre, 33(3):198-204.
- LEITE, C. 2009. Caminhos para o sucesso. In: *Dossier Em busca do sucesso escolar*, Berlim, p. 36-41. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/37657344_Caminhos_para_o_sucesso. Acesso em: 19/07/2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 99 p.
- MOROSINI, M.C. (ed. chefe). 2006. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário 2, Brasília, INEP/RIES/MEC, 610 p.
- PORTO ALEGRE. 1998. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Organização e produção textual de Silvío Rocha. 3ª ed., Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 100 p. (Cadernos pedagógicos, 9).
- REGIMENTO ESCOLAR. 2009. *Regimento escolar Escola Municipal de Ensino Fundamental*. Porto Alegre, EMEF/SMED/PMPA, 32 p.
- SHOR, I; FREIRE, P. 1986. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 224 p.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 328 p.
- VIEIRA PINTO, A. 2010. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16ª ed., São Paulo, Cortez, 120 p.

Submetido: 22/08/2016
Aceito: 23/06/2017