***“No município é aquela máxima mesmo: O professor entra, fecha a sua porta e dá a sua aula”*: dissonâncias entre autonomia e isolamento docente**

Iacy Carvalho Ferreira dos Santos - Colégio Pedro II

Adriele da Silva Freitas Oliveira - Colégio Pedro II

Pollyana Fernandes de Faria Machado - Colégio Pedro II e UERJ

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões a partir de uma pesquisa de mestrado que investigou trajetórias de professores que ingressaram e se exoneraram da rede pública municipal do Rio de Janeiro entre 2010 e 2019. A pesquisa, que teve conversas *on-line* como procedimento teórico-metodológico, possibilitou uma compreensão sobre a política educacional desta rede por uma perspectiva comumente invisibilizada – a de quem decidiu sair. A autonomia docente presente nas narrativas dos sujeitos foi uma categoria importante que marcou as suas histórias e a da rede, visto que ela foi impactada pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pelo ideário neoliberal. Refletir sobre as nuances dos nossos discursos e práticas é fortalecer nossas bases epistemológicas, reafirmando o compromisso ético, político e estético de lutar pelo que é coletivo, público e heterogêneo.

Palavras Chaves: Professores. Autonomia docente. Condições de trabalho. Exoneração.

Resumo Expandido

Este trabalho é um desdobramento de reflexões iniciadas em uma pesquisa de mestrado[[1]](#footnote-1) realizada entre os anos 2020 e 2023 que investigou trajetórias de professores que ingressaram e se exoneraram da rede pública municipal do Rio de Janeiro entre 2010 e 2019. A autonomia docente, muito presente em suas histórias, marca desde suas ações cotidianas até políticas educacionais, perpassando todas as relações existentes nesses contextos. Embora a pesquisa trate especificamente de uma rede de ensino, a problemática apresentada reflete uma realidade da educação como um todo.

A fala que intitula este texto foi enunciada por sujeitos da pesquisa aqui representados por Conceição, Cloud e Pablo de diferentes formas, por distintas motivações. A partir dela, propomos algumas reflexões sobre autonomia e isolamento pedagógico, sobre as condições de trabalho e contextos que nos levam a reproduzi-la em enunciados carregados ora de expectativa ou orgulho, ora de desalento e frustração. Dizer que “fechava a minha porta e fazia o meu trabalho” significava afirmar a autonomia e resistência por não reproduzir um trabalho do qual discordava, subvertendo as imposições da Secretaria, da direção ou das próprias colegas quando discordávamos dos projetos propostos. A porta da sala de aula fechada pode, por vezes, representar autonomia, mas também pode expressar uma prática pedagógica solitária e esvaziada do sentido de coletividade em relação à comunidade escolar.

Muitas professoras e professores, assim como a Conceição, buscam na educação pública a autonomia pedagógica tão negada quando se exerce a docência em escolas privadas.

Conceição: (...) Quando abriu o edital para o primeiro concurso de PEI na rede, eu estava com muita expectativa para aquele concurso, porque seria uma oportunidade de ser professora de Educação Infantil na rede pública. (...) para mim que vinha de uma rede privada trazia uma outra perspectiva de pensar em Educação Infantil. (...) E eu era uma professora que ainda não tinha concluído a graduação de Pedagogia, só tinha essa expectativa de ter mais liberdade para trabalhar com as crianças na rede pública.

É incontestável que, em comparação à maioria das escolas privadas, a educação pública oferece maior autonomia ao professor. No entanto, as condições de trabalho nem sempre favorecem essa autonomia. Fatores como estrutura física, materiais, administração, políticas educacionais, decisões da Secretaria, comunidade local, quantidade de estudantes por turma, proposta pedagógica, expectativa da CRE e entendimento das direções e docentes interferem diretamente na autonomia pedagógica. Portanto, a crença na autonomia pedagógica deve ser acompanhada da luta por condições estruturais que a possibilitem.

Cloud: (...) O que eu posso fugir para não me relacionar com certas pessoas, eu tô fugindo. Então é a minha forma de me proteger, né?

Pesq.: É, a gente tem que aprender a se proteger.

Cloud: É, a gente fecha a porta e está tudo certo. Eu ficava feliz com o trabalho que eu fazia. Tanto é que a direção adorava quando a CRE ia lá para ver os trabalhos, sempre batiam na minha porta e queriam pegar os trabalhos de redação, produção de texto que eu fazia com as crianças para usar como referência daquela escola, porque eu não usava o livro, eu achava aquele livro um horror. Eu produzia meu material pedagógico, eu preparava material para a minha aluna com deficiência visual…

Ao analisar as políticas municipais de educação desse tempo, Pereira (2014) coloca em questão o lugar reservado aos professores.

Qual o lugar do professor na prática educativa se a atividade de planejar e de avaliar sua prática lhe são objetivamente expropriadas? Em que os professores podem se reconhecer nessa política? As Orientações Curriculares, acrescidas dos Cadernos Pedagógicos e das Aulas Digitais parecem ter se tornado o Cronos que rege a prática educativa dos professores, sempre com vistas às provas bimestrais e às avaliações externas – avaliações estas das quais já não participam de sua elaboração. (PEREIRA, 2014, p. 86)

As políticas educacionais da rede no período estudado, com seus pacotes de aprendizagem, apostilas e avaliações externas, expropriavam de professores e crianças a autoria do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, “se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para esses sujeitos” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 445). Tais políticas reduziam o professor a um executor de propostas prontas e esvaziadas de sentido, diminuído “[...] em sua capacidade de pensar, planejar, decidir e indagar sobre o sentido de sua própria profissão” (PEREIRA, 2014, p. 88). Na contramão dessas propostas estavam professores como Cloud, ignorando reducionismos que tentaram lhe imputar. Em enfrentamento a essa condição, a autonomia pedagógica e a resistência a esses programas pautados no ideal neoliberal estiveram entre as principais reivindicações da histórica greve de 2013.

Nesse sentido, Freitas (2011) problematiza a relação entre prática e teoria na formação de professores que contribui para essa destituição do pensar e sob esta lógica contribui para o esvaziamento da importância desse sujeito

[...] outro impacto que prevemos a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador diz respeito ao aumento de uma visão pragmatista da formação deste profissional. A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão na ênfase do currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da “prática”. (FREITAS, 2011, p. 102)

É importante considerar que teoria e prática não configuram experiências excludentes, ao contrário, é justamente uma formação que contemple ambos os aspectos que permite ao professor pensar sobre o seu fazer, elaborar seu material e resistir às imposições tecnicistas na educação.

Já a conversa com Pablo apontou outras nuances da autonomia que configuram um isolamento, nesse caso, imposto pelas circunstâncias.

Pesq.: No tempo que você esteve na rede, você ficou só nessa creche?

Pablo: Não, vou te falar quais foram os problemas. Eu tive esse problema inicial que eu até falava assim: “Na prefeitura do Rio é aquela máxima mesmo, o professor entra, fecha sua porta e dá a sua aula.”

Pesq.: Isso é muito real, Pablo. Isso é muito real!

Pablo: Muito real e me incomodava muito porque eu não sei trabalhar assim, entende? Mesmo que a gente não trabalhasse em bidocência, eu preciso dialogar, saber dos outros, saber o que as pessoas estão fazendo, o que a gente pensa: “Olha, chegou esse documento da prefeitura, o que a gente vai pensar?” Não tinha isso, a coisa era sempre uma reprodução.

A "autonomia" de fazer o que quiser na rede nem sempre é motivada pelo respeito ao trabalho do professor, mas pela falta de estrutura funcional das escolas. Qual professora ou professor que recém chegou na rede municipal não gostaria de receber orientação pedagógica de alguém devidamente qualificado? Quem não gostaria de trabalhar em uma escola com gestão democrática? Quem não gostaria de ter tempo para formação continuada, planejamento, estudos e práticas coletivas, alinhadas com a legislação e os estudos sobre infância e juventude?

Em diálogo com Collares; Moysés e Geraldi (2006) compreendemos que autonomia imposta por condições de trabalho precarizadas não é autonomia, é enfraquecimento do que é público, coletivo. Os autores consideram que a individualização de projetos, resultados e desempenhos é fundante do individualismo e se considerarmos que trata-se de unidades educacionais que existem para atender a coletividade e atuam em um campo eminentemente político, portanto histórico e social, concebê-las como um simples somatório ou justaposição de resultados individuais ajuda a compor o insucesso das políticas públicas em nosso país. Assim,

A ambiguidade tramada entre individual e coletivo, que em última instância remete às concepções de privado e de público, adquire visibilidade quando se detecta nas palavras e nas ações indícios de que as instituições se pautam por projetos individuais, estanques, perdendo suas características de públicas, coletivas e que, em situações que resultam em danos à população por ações inaceitáveis de um ou mais profissionais, por descaso, omissão, falta de ética etc. (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 2006, p. 53)

Os autores afirmam que essa postura não se baseia em concepções individuais, mas em um ideário hegemônico. Essas posturas podem resultar de uma sociedade capitalista que empobrece nossas experiências coletivas. Não julgamos nossas escolhas ou as dos sujeitos da pesquisa, pois fizemos o necessário e, muitas vezes, mais do que o possível para resistir aos contextos em que estivemos, contudo, é importante compreender o sistema que nos submete a determinadas situações.

Na introdução da obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Paulo Freire apresenta-nos três exigências basilares da luta democrática capazes de nos fazerem pensar sobre as ambivalências autonomia-isolamento, público-privado, coletivo-individual que tensionam o cotidiano.

1) jamais transformarem ou entenderem esta como uma 1uta singular, individual, por mais que possa haver, em muitos casos, perseguições mesquinhas contra esta ou aquela professora por motivos pessoais.

2) por isso mesmo, estar sempre ao lado de suas companheiras desafiando também os órgãos de sua categoria para que dêem o bom combate.

3) tão importante quanto as outras e que já encerra em si o exercício de um direito, exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. (FREIRE, 1997, p. 11)

Nesse sentido, reconhecemos a importância de encontrar, também em defesa da dignidade e autonomia docentes, as razões para manter abertas as portas que nos levam aos encontros, às ideias, às construções de rede e mobilizações em comunidade por entendermos este movimento como um princípio da educação e da luta por uma sociedade mais justa e democrática. E, assim, nos fortalecer para enfrentar desafios futuros, comprometidos ética, política e esteticamente com o coletivo, o público e o heterogêneo*.*

Referências

[COLLARES, C. A. L.](http://lattes.cnpq.br/3318931984042786); [MOYSÉS, M. A. A.](http://lattes.cnpq.br/6096290327889368); GERALDI, J. W. *Compaginar concepções:* ciência e formação no horizonte de possibilidades de um projeto coletivo. Polifonia (UFMT), v. 12, p. 47-64, 2006.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, SP: Olho D’água, 1997.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. In: Formação de professores: pensar e fazer. ALVES, N. (Org.). 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 423-454, 2007.

[PEREIRA, R. M. R](http://lattes.cnpq.br/6665667611048925). *Quando os professores dizem:* NÃO!. In: ALVARENGA, M. S.; RIBETO, A.; MAURÍCIO, L. V. (Org.). Vozes da educação, formação, experiências, políticas e memórias polifônicas. 1ed.Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014, v. 1, p. 80-94.

1. SANTOS, I. C. F. Exonerar-se como um caminho possível: narrativas de ex-professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 158, 2023. [↑](#footnote-ref-1)